

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Bükki Eszter

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

2022

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR**



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

Neveléstudományi Doktori Iskola

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

Oktatás, tanulás, egyenlőtlenségek program

Programvezető: Dr. Szivák Judit, PhD

Témavezető: Dr. Fehérvári Anikó, PhD

Budapest, 2022

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás	4
1. Bevezetés	5
1.1. A témaválasztás indoklása	5
1.2. A kutatás célja és a doktori dolgozat szerkezete	11
2. Elméleti háttér	12
2.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás	12
2.1.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás fogalma és kutatásának fő irányvonalai	12
2.1.2. A tanári szakmai fejlődés és tanulás folyamata és előfeltételei	15
2.1.2.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás mint munkahelyi tanulás értelmezése	15
2.1.2.2. A tanulás folyamata: a munkahelyi tanulási tevékenységek tipológiái	18
2.1.2.3. A tanulás előfeltételei: egyéni és szervezeti tényezők	22
2.1.2.3.1. <i>A tanulás előfeltételeinek vizsgálata a munkahelyi tanulás kutatásaiban</i>	<i>22</i>
2.1.2.3.2. <i>A tanulás előfeltételeinek vizsgálata a tanári munkahelyi tanulás kutatásaiban</i>	<i>24</i>
2.1.2.3.3. <i>A tanári együttműködés értelmezésének kettőssége: munkahelyi feltétel vagy tanulási tevékenység?</i>	<i>31</i>
2.1.2.3.4. <i>Identitás és szakmai fejlődés</i>	<i>33</i>
2.2. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása	38
2.2.1. Munkakörök, képesítési előírások és képzési rendszerek	39
2.2.2. Duális identitás és duális professzionalizmus	44
2.2.3. A szakképzés pedagógiája és a szakmai oktatók tudása	53
2.2.4. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása	56
2.2.4.1. A szakmaterületi szakértelem fejlesztése	56
2.2.4.2. A pedagógiai szakértelem fejlesztése	63
2.2.5. A szakképzés szervezeti és tágabb kontextusának sajátosságai	66
2.3. A kutatási téma hazai jogszabályi és szakpolitikai kontextusa	75
2.3.1. A magyarországi iskolai rendszerű szakképzés	75
2.3.2. A magyarországi iskolai rendszerű szakképzésben oktatók képesítése és képzése	78
2.3.2.1. Oktatói munkakörök és képesítési követelmények	78
2.3.2.2. Alap- és továbbképzés, teljesítményértékelés	79
2.3.2.3. A szakképzésben oktatókra vonatkozó szakpolitika	81
3. Empirikus kutatás	84
3.1. Kutatási kérdések és hipotézisek	84
3.2. Kutatási keret és módszer	87
3.3. Kvantitatív adatfelvétel	88
3.3.1. Módszertan	88
3.3.1.1. Az adatfelvétel bemutatása	88
3.3.1.2. Vizsgálati eszköz	89
3.3.1.3. Vizsgálati módszerek	91
3.3.1.4. A minta bemutatása	92
3.3.2. Eredmények	95
3.3.2.1. Szakmai életpálya	95
3.3.2.1.1. <i>Első karrierválasztás és munkatapasztalatok</i>	<i>95</i>
3.3.2.1.2. <i>Formális képzések, képzettségek</i>	<i>97</i>

3.3.2.1.3.	<i>Pályamotiváció és pályaelégedettség</i>	100
3.3.2.2.	Szakmai tanulási gyakorlat	104
3.3.2.2.1.	<i>Szakmai tanulási tevékenységek</i>	104
3.3.2.2.2.	<i>A szakmai tanulás kompozit mutatói</i>	113
3.3.2.2.3.	<i>A szakmai tanulás eltérései a vizsgált háttérváltozók szerint</i>	118
3.3.2.2.4.	<i>Indukció</i>	120
3.3.2.2.5.	<i>Visszajelzések</i>	121
3.3.2.3.	A szakmai fejlődésre és tanulásra vonatkozó nézetek	123
3.3.2.3.1.	<i>A formális pedagógusképzés hatása a pedagóguskompetenciák fejlődésére</i>	123
3.3.2.3.2.	<i>Szakmai fejlődési igények</i>	125
3.3.2.3.3.	<i>Szakmai tanulási tevékenységek hatása</i>	127
3.3.2.3.4.	<i>Visszajelzések hatása</i>	130
3.3.2.3.5.	<i>A szakmai tanulás akadályai</i>	132
3.3.2.3.6.	<i>Az oktatói együttműködés akadályai</i>	134
3.3.2.3.7.	<i>Az oktatói nézetek eltérései a vizsgált független változók szerint</i> ..	135
3.3.2.4.	Identitás	136
3.3.2.4.1.	<i>A szakmai oktatók identitása</i>	136
3.3.2.4.2.	<i>Oktatói munka céljai</i>	137
3.3.2.4.3.	<i>Pedagógiai kompetenciák szükségessége az oktatói munkában</i>	140
3.3.2.5.	Szervezeti jellemzők	142
3.3.2.5.1.	<i>Iskolai kultúra és légkör</i>	142
3.3.2.5.2.	<i>Iskolavezetés támogatása</i>	144
3.4.	Kvalitatív adatfelvétel	146
3.4.1.	Módszertan	146
3.4.1.1.	<i>Az adatfelvétel bemutatása</i>	146
3.4.1.2.	<i>Vizsgálati eszköz</i>	146
3.4.1.3.	<i>Vizsgálati módszer</i>	147
3.4.1.4.	<i>A minta bemutatása</i>	148
3.4.2.	Eredmények.....	149
3.4.2.1.	Szakmai életpálya	149
3.4.2.1.1.	<i>Szakmai életút, pályamotiváció és pályaelégedettség</i>	149
3.4.2.1.2.	<i>Formális képzések, képzettségek</i>	151
3.4.2.2.	Jelenlegi szakmai fejlődés és tanulás.....	151
3.4.2.2.1.	<i>A folyamatos szakmai fejlődés értelmezése és motivációi</i>	152
3.4.2.2.2.	<i>Szakmai tanulási tevékenységek</i>	155
3.4.2.2.2.1.	<i>Formális tanulás</i>	156
3.4.2.2.2.2.	<i>Nem-formális „másoktól tanulás” és iskolán kívüli együttműködések</i>	159
3.4.2.2.2.3.	<i>Iskolán belüli nem-formális és informális tanulás</i>	163
3.4.2.2.2.4.	<i>Iskolán belüli oktatói együttműködések</i>	166
3.4.2.2.2.5.	<i>Szakmaterületi munkavégzés</i>	174
3.4.2.3.	Oktatói identitás és az oktatói munka jellemzői	175
3.4.2.3.1.	<i>A szakmai oktatók identitása</i>	175
3.4.2.3.2.	<i>Feladatértelmezés</i>	177
3.4.2.3.3.	<i>Az oktatói munka jellemzői</i>	182
3.4.2.4.	Rendszerszintű és szervezeti feltételek, támogatás és ösztönzés.....	187
3.4.2.4.1.	<i>Rendszerszintű támogatás és ösztönzés</i>	188
3.4.2.4.2.	<i>Szervezeti (iskolai) támogatás és ösztönzés</i>	190
3.4.2.4.3.	<i>Centrumszintű támogatás és ösztönzés</i>	193

3.4.2.4.4.	<i>Rendszer- és szervezeti szintű akadályok</i>	197
4.	Diszkusszió	199
4.1.	Szakmai életút, képzettség és pályamotiváció	199
4.2.	Szakmai tanulási gyakorlat és nézetek.....	207
4.3.	Egyéni motivációs jellemzők és identitás-nézetek	223
4.4.	Szervezeti feltételek	235
5.	Összegzés	245
	Irodalomjegyzék	250
	Ábrajegyzék	264
	Táblajegyzék	265
	Mellékletek	267
1. sz. melléklet:	Táblázatok és ábrák	267
2. sz. melléklet:	A kvantitatív adatfelvétel mintája.....	285
3. sz. melléklet:	Idézetgyűjtemény (interjúk).....	294
4. sz. melléklet:	A kérdőíves felmérésben alkalmazott kérdőív	325
5. sz. melléklet:	Interjútervek.....	361

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt témavezetőmnek, Dr. Fehérvári Anikónak tartozom köszönettel, akitől nagyon sok szakmai segítséget és emellett folyamatos és kitartó ösztönzést és támogatást kaptam e disszertáció elkészítéséhez.

Köszönettel tartozom az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet munkatársainak és doktori hallgatóinak is, akiktől nagyon sokat tanultam doktori hallgatóként az órákon, majd később a közös munkavégzés során. Külön köszönet illeti Prof. Dr. Halász Gábort, Dr. Rapos Nórát és Dr. Szivák Juditot, akik témavezetőmmel együtt a MoTeL kutatást vezetik és e kutatásban asszisztensként végzett munkám irányításával meghatározó szerepet játszottak szakmai szocializációmban is.

Köszönöm a műhelyvita során felkért bírálóimnak, Dr. Tóth Péternek és Dr. Horváth Lászlónak a részletes visszajelzést és sok hasznos tanácsot, amik jelentősen hozzájárultak a disszertáció formálódásához. Nagyon köszönöm a visszajelzéseket Dr. Györgyi Zoltánnak és a műhelyvita során hozzászóló intézeti kollégáknak is.

Szeretném hálámat kifejezni Mártonfi Györgynek, akitől a doktori képzés megkezdése előtt a ReferNet programban éveken át végzett közös munkánk során rengeteget tanultam szakképzésről és oktatáspolitikáról.

Hálával tartozom a kutatásnak helyet adó szakképzési centrum vezetőjének és a felmérésben és interjúkban részt vett vezetőknek és oktatóknak is, még ha név szerint nem is említhetem őket.

Végül, de nem utolsó sorban, hatalmas köszönet illeti családomat, férjemet és három gyermekemet a türelmükért és kitartásukért e hosszú út során, és szüleimet, akiktől egész életemben rengeteg inspirációt és támogatást kaptam.

1. Bevezetés

1.1. A témaválasztás indoklása

„The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers.” (Barber & Mourshed, 2007, 16.)

„ Despite their evident centrality to the organization of VET systems, teachers and trainers are largely absent from international research despite a burgeoning of studies of other aspects of VET in recent years.” (Orr, 2019, 331.)

„ [...] while there is a relatively wide and mature body of literature on school teachers’ professional development, post qualification, relatively, there is paucity on that of vocational teachers.” (Broad, 2019, 1771-1172.)

E doktori kutatás témaválasztásának indokát jól illusztrálja e három idézet: miközben kutatási eredmények szerint is az oktatás minőségét jelentős mértékben a pedagógusok „minősége” határozza meg, mely alapvetően attól függ, hogy kikből lesznek pedagógusok, milyen képzést kapnak és hogyan fejlődnek szakmailag a pályára lépés után (Barber & Mourshed, 2007), és ennek köszönhetően mára a pedagógus folyamatos szakmai fejlődés és tanulás kutatásának gazdag szakirodalmával rendelkezünk, a szakképzésben oktatókról és szakmai fejlődésükről még mindig viszonylag kevés a tudásunk, nemzetközi és hazai téren egyaránt. Különösen meglepőnek tűnhet ez annak fényében, hogy a szakképzés, a középfokú általános oktatás és felsőoktatás hosszabb ideje tartó expanziójának köszönhetően ugyan folyamatosan csökkenő, de továbbra is fontos szerepet játszik a fiatalok alapképzésében: felső-középfokon szakképzésben tanul tovább az OECD országokban átlagosan háromból egy tanuló (OECD, 2020a), Magyarországon pedig a tanulók több mint fele (57%)¹. Az egész életen át tartó tanulás általánossá válásával és a szakmai tovább- és átképzések iránti igények növekedésével pedig ez az ágazat is növekszik, illetve sok országban egyre inkább elmosódik a szakképzés és felsőoktatás közötti határvonal (Moodie & Wheelahan, 2012).

¹ KSH STADAT (<https://www.ksh.hu/stadat?lang=hu&theme=okt>). Az adat a 9. évfolyamon tanulók képzéstípus szerinti megoszlására vonatkozik, a 2020/2021. tanévben a 9. évfolyamon tanulók 57%-a technikumban/szakgimnáziumban, szakképző iskolában vagy szakiskolában tanult.

A téma nemzetközi kutatásának elhanyagoltságát részben a szakképzés általánosan alacsonyabb társadalmi státusza magyarázhatja (OECD, 2010, Billett, 2014, Orr, 2019), másrészt azonban nagymértékű heterogenitása avagy fragmentáltsága is. Jelentős mértékben különbözik ugyanis a szakképzés oktatási rendszerekben betöltött helye és szerepe, szerkezete és tartalma az egyes országok között, és az egyes országokon belül is nagyon különböző programokat értünk szakképzés alatt. E heterogenitás megnyilvánul a szakképzésben oktatók munkaköreinek fragmentáltságában, és ennek megfelelően a képesítési előírások és a szakmai fejlődés iránti elvárások és lehetőségek eltéréseiben is. A szakirodalom jelentős részét az Európai Unió vagy más nemzetek feletti szervezetek (OECD, Unesco) megbízásából készített makroszintű országjelentések és összehasonlító elemzések teszik ki, melyek azonban az elkerülhetetlen általánosítások miatt bár hasznos, de szükségképpen korlátozott tudást nyújtanak, és kevés információval szolgálnak a szakképzésben oktatókat és mindennapi gyakorlatukat befolyásoló *„objektív körülményekről és az arra adott szubjektív reakciókról”* (Orr, 2019, p. 332).

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének ösztönzése és támogatása a nemzeti és nemzetek feletti oktatáspolitikák kiemelt területévé vált napjainkra. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a kutatások szerint a tanulói teljesítményt az oktatáspolitikai által is befolyásolható, iskolán belüli tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg, ami jelentős mértékben a tanárok (munkába lépést megelőző) képzésétől és azt követő fejlődésétől függ (Villegas-Reimers, 2003, Barber & Mourshed, 2007, Caena, 2011, Chetty et al., 2014). A folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) értelmezése azonban fontos változáson ment keresztül az 1990-es évektől kezdődően. A korábbi, alapvetően hiány-modellen alapuló és formális, egyszeri továbbképzésekben gondolkodó megközelítést az ennek sikertelenségére rámutató kutatások, valamint az új tanuláselméletek, a szituatív megközelítés, a felnőtt, szervezeti, és munkahelyi tanulás új kutatási eredményeinek megtermékenyítő hatására egy új értelmezés váltotta fel. Ez a pedagógus folyamatos szakmai fejlődést a tanárok folyamatos, egész életen át tartó, iskolai munkahelyi környezetbe ágyazott és nagymértékben társas jellegű, formális, nem-formális és informális tanulási tevékenységeket egyaránt magába foglaló szakmai tanulásaként tekinti (Webster-Wright, 2009, Rapos et al., 2020). A szakmai fejlődés és tanulás a tanári szakmai tevékenységek természetes és elvárt komponense, ugyanakkor az iskolafejlesztések és oktatáspolitikai reformok implementálásának is egyik kulcseleme (Scheerens, 2010).

A folyamatos szakmai fejlődés jelentőségét a szakképzésben oktatók esetében is hosszabb ideje hangsúlyozzák az európai uniós és nemzeti szakpolitikai dokumentumok. E fejlődés támogatása – a szakképzés minősége és ezáltal vonzereje javításának fontos eszközeként – a kezdetektől hangsúlyos elemként jelent meg az ún. koppenhágai folyamat keretében született EU-s szakpolitikai dokumentumokban, a 2015-ben kiadott *Rigai Következtetésekben* pedig kiemelt jelentőséget kapott, a 2020-ig, középtávon megvalósítandó öt cél egyikeként határozták meg a szakképzésben dolgozók alapképzésének és folyamatos szakmai fejlesztésének „szisztematikus megközelítését”.² A hazai szakképzés fejlesztését irányító, 2019-ban elfogadott Szakképzés 4.0 stratégia szintén a szakmai képzés presztízse, minősége és eredményessége fejlesztésének egyik pilléréként határozta meg a „naprakész tudású oktatókat”, a „vonzó környezet” és a „karrier-lehetőségek” biztosítása mellett. A stratégia egy komplex humánerőforrás-fejlesztési program indítását irányozta elő az „*elméleti és gyakorlati szakmai tantárgyakat oktató pedagógusok megfelelő számának biztosítása, a pedagóguspálya megtartó erejének javítása, a célirányos továbbképzések és vállalati együttműködések érdekében*” (ITM, 2019, 88.). Ennek részeként jelölték meg egy speciális életpályamodell és minősítési rendszer létrehozását, a szakmai oktatók foglalkoztatási feltételeinek rugalmasabbá tételét, a pedagógus-továbbképzések megújítását, és a vállalati szakemberek nagyobb arányú bevonását a képzésbe, pedagógiai-módszertani felkészítésük biztosítása mellett. E stratégia megvalósítását szolgálta az új szakképzési törvény³ elfogadása 2019 decemberében, vagyis már e doktori kutatás empirikus adatfelvételeit követően.

A Szakképzés 4.0 stratégia öt kiemelt problémát azonosított az „oktatói humánerőforrással” kapcsolatban: az elöregedést, a versenyszféra 50-100%-kal magasabb bérek miatti elszívó hatását, az iskolában tanítók nem megfelelő módszertanát, és az együttműködés elégtelenségét az iskolai pedagógusok és a vállalati szakemberek között, ez utóbbin belül pedig a szakmai tanárok vállalati munkatapasztalatának és szakmaterületi fejlődésének, illetve a vállalati oktatók pedagógiai-módszertani

² *Riga Conclusions (2016). Declaration of the Ministers in charge of vocational education and training – of EU Member States, Candidate Countries, European Economic Area Countries.* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7915&furtherPubs=yes>. Igaz, a legutóbbi, 2020-as *Osnabrücki nyilatkozatban* a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének támogatása már csak a 2021-2025-ös időszakra meghatározott négy cél egyikéhez, az „*Establishing a new lifelong learning culture – relevance of C-VET and digitalisation*” céljához kapcsolódó rövid távú feladatként jelent meg.

³ 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről.

felkészültségének hiányosságait. A szakmai tárgyakat oktatókkal szemben a szakmaterület technológiai változásainak követését, a digitális eszközök használatát, a „Z” generáció oktatásának megfelelő módszertan elsajátítását és a hátrányos helyzetű tanulók támogatását határozták meg elvárásként. Bár a hazai iskolai rendszerű, 14 éves kortól induló, vagyis részben a tankötelezettség időszakába eső szakképzés tantervei legalább egyharmad arányban tartalmaznak közismereti oktatást is, a Szakképzés 4.0 stratégia csak egy helyen említi a szakképzésben dolgozó közismereti tanárokat: a speciális minősítési rendszer tervezett bevezetését tárgyalva e tanárok sajátos feladataként „a felzárkózás támogatását” jelöli meg, a hátrányos helyzetű tanulók magas aránya miatt.

E hazai szakpolitikai dokumentumban a szakképzés és a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének két fontos, a már említett nagyfokú heterogenitás ellenére világszerte megjelenő, és az általános képzéstől és felsőoktatástól megkülönböztető sajátossága is tükröződik. Egyrészt, megtaláljuk benne az utalást a szakképzés – nemzeti és nemzetek fölötti szakpolitikákban⁴ is gyakran megfogalmazott – kettős, de a gyakorlatban sokszor egymással konfliktusba kerülő, feszültséget okozó célkitűzésére, miszerint a szakképzés egyszerre a gazdasági versenyképesség záloga és a társadalmi méltányosság és kohézió eszköze (Wheelahan & Moodie, 2011, Orr, 2019). A szakképzés elsődleges feladatának általánosan a tanulók szakmai munkavégzésre, munkaerőpiaci belépésre való felkészítését tartják, és a humántőke elméleten alapuló szakpolitikai diskurzusok kauzális kapcsolatot tételeznek a szakképzés fejlesztése, a termelékenység és a gazdaság növekedése között. A szakképzést ugyanakkor sok országban – ha nem is minden kontextusban⁵ – a társadalom alacsonyabb rendűnek tekinti az általános képzéshez és felsőoktatáshoz képest (Billett, 2014), melyben ezért jelentős részben a hátrányos családi-társadalmi helyzetű és alacsony korábbi iskolai teljesítményű és motivációjú tanulók tanulnak tovább. A szakképzésben oktatók munkája így sok helyen/képzéstípusban mára bizonyos fokig „szociális munkává” is vált (Cort & Rolls, 2009, Kirpal & Tutschner,

⁴ EU-s szinten legutóbb az Európai Unió Tanácsának 2020-as ajánlásában 2020/C 417/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=EN)

⁵ Egyes, főleg angolszász országokban és irodalmakban az EU-s dokumentumokban és a Cedefop által használt *vocational education and training (VET)* kifejezés helyett a *technical and vocational education and training (TVET)* kifejezést használják, mely jobban kifejezi a szakképzés heterogenitását presztízs szempontból: míg a *vocational education*-t Wolf (2002) az általános középfokú képzés alacsonyabb presztízsű alternatívájaként határozza meg, mely kétkézi vagy asszisztensi munkákra készít fel, a 20. században elterjedt technikus munkákra felkészítő *technical education* a szakképzés és az akadémiai (felsőfokú) képzés között helyezkedik el a hierarchiában.

2009, Lyod & Payne, 2012, Köski-Heikönnen et al., 2014). A szakképzés célcsoportjának növekvő heterogenitása jelentős kihívást jelent az oktatók munkájában és felerősíti az oktató-tanuló kapcsolat szerepének és az oktatók pedagógiai szakértelmének fontosságát.

Másrészt, a Szakképzés 4.0 a szakmát oktatók irányában a szakmai fejlődés kettős értelmezését fogalmazza meg, a szakmaterületi tudás naprakészen tartása mellett a pedagógiai-módszertani fejlődés elvárását, amire a nemzetközi szakirodalom a szakmai oktatók duális identitása és duális professzionalizmusa (Robson, 1998, Orr, 2019) fogalmaival utal⁶. A szakmát oktatók jellemzően másodkarrierként kezdenek tanítani, több-kevesebb szakmaterületi munka után; sok országban alkalmazásuk előfeltétele is a munkatapasztalat, míg a felsőfokú pedagógiai képesítés nem mindig (Misra, 2011, Cedefop, 2016). A szakmából érkező oktatók az oktatói pályára lépés után is jellemzően megőrzik eredeti szakmai identitásukat, mivel az biztosítja számukra a hitelességet tanulóik és kollégáik előtt (Robson, 1998), és ez, pontosabban a szakképzés és az eredeti szakma gyakorlatközösségei közötti határátlépések garantálják a szakképzés pedagógiai gyakorlatának megfelelő színvonalát (Broad, 2019, Andersson & Köpsén, 2019). A szakmai oktatók más pedagógusoktól megkülönböztető sajátosságát jelenti az, hogy két szocio-kultúrában is kompetensek és kapcsolatot teremtenek és tartanak fenn a két „gyakorlat-architektúra” (Kemmis & Green, 2013) sajátos cselekvései (*doings*), beszédmódja (*sayings*) és kapcsolatrendszerei (*relatings*) között; szakmaterületi szakértelmük és az eredeti szakmához való tartozás érzése meghatározza szakmai fejlődésüket és gyakorlatukat (Orr, 2019). A gyakorlatban azonban, úgy tűnik, gyakran nem sikerül e dualitás fenntartása, a kétféle elvárás közötti egyensúly megteremtése. Az adott ország szakpolitikai intézkedéseitől és a helyi, szervezeti feltételektől is függően, hol a szakmaterületi fejlődés kerül előtérbe a pedagógiai-módszertani fejlődés rovására az oktatók motivációban és gyakorlatában (Robson, 1998, Schmidt, 2019, Tyler & Dymock, 2019), hol „feladják a küzdelmet” a magukra hagyott oktatók a szakmaterületi-technológiai változások követéséért, a jelentős akadályok (idő és erőforrások hiánya) miatt (Fejes & Köpsén, 2014).

A duális professzionalizmusból és a szakképzés kettős feladatából fakadó elvárások mellett a szakképzésben oktatók munkájára és szakmai fejlődésére természetesen az

⁶ E kettőség a magyar terminológia szempontjából is okoz némi nehézséget: a „szakmai” például a „szakmai fejlődés” vagy „szakmai tudás” kifejezésekben a szakmai oktatók esetén egyaránt utalhat az eredeti szakmára és az oktatói szakmára is. E dolgozatban ezért az előbbi esetén a „szakmaterületi” kifejezést használom.

oktatást érő általános kihívások, mint a tanulási paradigmák változása, a digitalizáció, a nemzetköziesedés, vagy az oktatási rendszerek és tantervek állandó reformja és szervezeti változásai is hatással vannak. A 21. század felgyorsult gazdasági-technológiai változásai, a szakmák gyors átalakulásai, a kulcskompetenciák és transzverzális készségek felértékelődése is kikényszeríti a szakképzés változását, és különösen a fiatalok szakképzése céljainak átértékelését és tartalmának és szervezési módjának átalakítását, ami szakpolitikai cél szintjén a hazai Szakképzés 4.0 stratégiában is megfogalmazódott. A szakképzésben oktatók folyamatos szakmai fejlődésének vizsgálatát a pedagógus szakmai fejlődés és tanulás eddigi kutatásainak fókuszában álló általános oktatásétól eltérő, és a szakképzés folyamatos átalakulásában változó sajátos kontextusok, egyéni, szervezeti és rendszer szintű igények/elvárások és lehetőségek/akadályok indokolják. A szakképzés nagyfokú heterogenitása avagy fragmentáltsága miatt azonban e kontextusok és hatótényezők – az említett néhány alapvető hasonlóság mellett – jelentős mértékben eltérnek az egyes országok oktatási rendszerétől függően, de akár egyes országokon belül is a szakképzés típusa szerint.

E doktori kutatás fókuszában a magyarországi iskolai rendszerű szakképzésben oktatók állnak, a hazai szakképzést folytató iskolákban oktatók szakmai fejlődési és tanulási formáit és a szakmai fejlődésről alkotott nézeteit, valamint az ezekre ható sajátos, a szakképzés speciális kontextusában megjelenő egyéni és szervezeti szintű feltételeket vizsgálja. E feltáró jellegű, kevert kutatási módszertant alkalmazó kutatás úttörőnek tekinthető itthon, amennyiben kevés hazai kutatás irányult egyáltalán a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének vizsgálatára, és ezek többnyire kvantitatív adatfelvételek elemzéseivel voltak (Mayer, 2009a, 2009b, Csíkos et al., 2018). Bár az elmúlt évtized hazai országos reprezentatív pedagógusfelméréseiben is részt vettek a szakképzésben oktatók (Sági, 2015a, Paksi et al., 2015), tudomásom szerint csak egy kifejezetten e pedagóguscsoportra fókuszáló elemzés született (Sági, 2015a).⁷ E kvantitatív elemzések mellett néhány, a szakképzésben oktatók pedagógiai módszertanát és nézeteit, illetve

⁷ E tanulmány az OFI 2013-2014-es országos reprezentatív tanárfelmérés eredményeit elemezte, de a szakképzésben oktatók képzési jellemzői mellett a pedagógus életpálya-modell fogadtatásának kérdésére fókuszált. A Cedefop ReferNet programjának keretében a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének rendszeréről készített rövid országjelentésünkben (Büki et al., 2016) feldolgoztuk e felmérés néhány, folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozó kérdését, ez azonban csupán néhány leíró statisztikai tábla bemutatását jelentette. A 2013-as felmérés folyamatos szakmai fejlődésre vonatkozó kérdéseit Szemerszki (2015) elemezte, de ő elsősorban az életkor/szakmai tapasztalat és ezekhez kapcsolódó változók szerinti elemzéseket végzett, a szakmai tanárok/szakoktatók munkaköri kategóriára vonatkozóan csak néhány megállapítást tett.

tantestületi kapcsolatait fókuszáltnak vagy csak érintőlegesen vizsgáló interjúk kutatás (Hercz, 2002, 2007, Kadocsa & Gubán, 2014, Expanzió, 2015, Czákó et al., 2017, Makó et al., 2016), illetve a szakmai pedagógusok pályaelhagyásának vizsgálata (Bácsa-Bán, 2015) nyújt több-kevesebb információt a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének körülményeire vagy feltételeire vonatkozóan.⁸

1.2. A kutatás célja és a doktori dolgozat szerkezete

E dolgozatban bemutatott doktori kutatás a hazai iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődését és tanulását és az ezt befolyásoló, a szakképzés sajátos kontextusában jelentkező egyéni és szervezeti tényezőket vizsgálja. A szakképzésben oktatók maguk is egy rendkívül heterogén csoportot alkotnak a jogszabályokban meghatározott munkakörök és az azokhoz kapcsolódó eltérő képesítési előírások szerint. A közismereti és a szakmai tárgyakat tanítók, illetve utóbbiak körében az elmélet és a gyakorlat oktatói ezért a korábbi formális tanulás (képzettségek) és munkatapasztalat tekintetében is feltehetően jelentősen különböznek egymástól. A szakképzésben oktatók pályára lépést követő szakmai fejlődését és tanulását is az általános oktatásétól eltérő szakpolitikai és jogszabályi környezet befolyásolja, de ezeken túl is számos, a szakképzés speciális kontextusában jelentkező egyéni és szervezeti tényező hat rá. E szakmai fejlődés és tanulás formáiról, jellemzőiről, az oktatók szakmai fejlődéséről alkotott nézeteiről, valamint az ezekre ható egyéni és szervezeti feltételekről jelenleg kevés rendszerezett tudással rendelkezünk.

E doktori kutatás célja tehát a következő volt:

- *a magyarországi iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődési és tanulási gyakorlatának és vonatkozó nézeteinek feltárása, valamint*
- *az ezeket befolyásoló szakképzés-specifikus egyéni és szervezeti tényezők azonosítása.*

A dolgozat következő, 2. fejezetében a kutatás elméleti háttérét mutatom be. Először a tanári szakmai fejlődés irodalmán belül azonosítom a kutatás alapjául szolgáló

⁸ E doktori kutatás témaválasztásának személyes háttérét a Cedefop ReferNet programjában végzett évtizedes munkám jelenti, melynek során számos, a hazai szakképzés és felnőttképzés rendszerét és változását tárgyaló ország- és szakpolitikai jelentés készítésében vettem részt 2005-től kezdve. A szakképzés kutatásába teljes mértékben „kívülállóként” érkeztem, gimnáziumi és bölcsészkaron végzett filozófia- és történettudományi egyetemi tanulmányok után. A ReferNet programban végzett munkám közben erősödött meg bennem a szakmai érdeklődés a szakképzésben oktatók nemzetközi kutatásokban is ritkán megjelenő „autentikus hangjának” (Orr, 2019) és a szakképzés mindennapi valóságát és a szakpolitikák sikerét is végső soron meghatározó gyakorlatának és szakmai fejlődésének megismerése iránt.

legfontosabb fogalmakat, elméleti modelleket és empirikus eredményeket, majd a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának szakirodalmát, az angol nyelven elérhető nemzetközi kutatási eredményeket tekintem át. A 3. fejezet elején bemutatom az empirikus kutatás kutatási kérdéseit, hipotéziseit és kevert kutatási stratégiáját, majd külön-külön alfejezetben a kvantitatív és a kvalitatív adatfelvételek módszertanát és eredményeit. A 4. fejezetben a kérdőíves felmérés és az interjú vizsgálat eredményeinek szintézise alapján, az eredményeket a korábbi hazai és nemzetközi kutatások fényében értelmezve megválaszolom a kutatási kérdéseket és értékelem a kutatási hipotéziseket. Végül, az 5. fejezetben összegzem a kutatás eredményeinek gyakorlati konzekvenciáit.

2. Elméleti háttér

2.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás

2.1.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás fogalma és kutatásának fő irányvonalai

A tanári szakmai fejlődés szakirodalma rendkívül kiterjedt és szerteágazó, bizonyos szempontból azonban jól elkülöníthető benne két alapvetően eltérő megközelítés. Egyrészt a **tanári szakmai fejlesztést célzó képzések, tevékenységek és programok vizsgálata**, mely a tanári folyamatos szakmai fejlődést (FSZF) mint rendszert, ezen belül a tanári professzionalizmus különböző értelmezéseit megtestesítő FSZF modelleket, formákat és szakpolitikai eszközöket elemzi (pl. Kennedy, 2005, Day & Sachs, 2004, Sachs, 2007, 2016, Desimone, 2009). E kutatások egyik legfontosabb kérdése a hatékony szakmai fejlesztés, azaz „*a tanári tudás és gyakorlat változásához és a tanulói tanulási kimenetek javulásához vezető strukturált szakmai tanulás*” közös jellemvonásainak vizsgálata (Darling-Hammond et al., 2017, 2.). A szakirodalom e részéhez sorolható vizsgálatok kapcsolódnak az iskolai eredményesség-kutatásokhoz is, illetve az oktatásban és a társadalomban, a fiatalok igényeiben bekövetkezett változások hatását, az iskolától és a pedagógusoktól elvárt új funkciókat, valamint a rendszer oldaláról megfogalmazott sztemerdizálás és elszámoltathatósági paradigma hatásait is elemzik (Rapos et al., 2020).

E vizsgálatoktól jellegzetesen különböznek a munkahelyi környezetbe ágyazott és nagymértékben **informális, nem is mindig tudatosan tervezett vagy tudatosuló tanári**

tanulás folyamatainak vizsgálatai, melyek kiindulópontja az a kérdés, hogy a munkájukhoz kapcsolódóan, annak részeként ténylegesen hogyan tanulnak a pedagógusok. Ez utóbbi, a munkahelyi és felnőtt tanulás kutatásának eredményeire építő irodalmon belül is nagyon eltérő megközelítéseket találunk, mint például az iskolai szervezetbe ágyazott egyéni és szervezeti tanulás különböző elméleti keretrendszereket alkalmazó kvalitatív vizsgálatait (pl. gyakorlatközösségek és tanuló szervezetek kutatása, Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998, Senge, 1990, Stoll et al., 2006), vagy a tanári munkahelyi informális tanulási tevékenységek típusait, egyéni és szervezeti szintű feltételeit és/vagy kimenetét (a tanári nézetek/gyakorlat illetve tanulói eredmények változását) és ezek összefüggéseit vizsgáló, kvantitatív módszereket is alkalmazó kutatásokat (pl. Kwakman, 2003, Hoekstra et al., 2009a és 2009b, Meirink et al. 2009a, 2009b, Geijssels et al., 2009, Thoonen et al., 2011, Opfer et al., 2011a, 2011b, Kyndt et al., 2016).

Kelchtermans (2004) ehhez hasonló értékelést fogalmazott meg, amikor azt hangsúlyozta, hogy az FSZF alapvetően két „kutatási program” (*research agenda*) alapján vizsgálható: míg az egyik (a fenti szembeállításban a tanári tanulás kutatásának megfeleltethető) elsősorban az FSZF folyamat (forma és tartalom) **deskriptív feltárására fókuszál és célja az azt meghatározó tényezők és jelentések megértése**, a másik a leíráson túlmenően arra keresi a választ, hogy **hogyan lehet az FSZF-et a leghatékonyabban megszervezni**, vagyis ez utóbbi az iskolai tanácsadó, a továbbképző tréner, az indukcióért felelős vezető stb. preskriptív kutatási programja.⁹ E két program és nézőpont azonban összefonódik és szükségképpen együttesen jelen van (még ha csak implicite is) bármely, a tanári FSZF-t vizsgáló kutatás igazolásában és célkitűzéseiben.

Hodkinson és Hodkinson (2005) a „tanári fejlesztés” (*teacher development*) és a munkahelyi tanulás kutatása közötti alapvető különbséget a tanulás eltérő felfogásaiban (Sfard, 1998) látta. Míg a tanári fejlesztés irodalmában – a szakpolitikai megközelítésekben és intézkedésekben tipikusan érvényesülő **„tanulás mint megszerzés”**, azaz a tanulás mint a hiányzó tudás és/vagy készségek megszerzése (másik oldalról fogalmazva: tudásátadás) értelmezés kritikájaként – a **„tanulás mint konstrukció”** metaforája a domináns, a munkahelyi tanulás irodalma alapvetően a

⁹ A kétféle megközelítés elkülönítését nehezíti a kulcsfogalom (*continuing*) *professional development* kifejezésben a *development* szó szemantikai kettőssége, az, hogy ez „fejlődés” és „fejlesztés” értelemben is érthető. Részben ez is magyarázza, hogy a szakirodalomban leírásra és megértésre törekvő irányzatok egyre inkább a *professional learning* kifejezést használják.

„tanulás mint részvétel” felfogásra épül. A tanulás tisztán egyéni felfogásán ugyan a tanári szakmai fejlesztés irodalma is igyekezett túllépni, például a szakmai fejlődésre hatással bíró iskolai kultúra-típusok vizsgálataiban (Hargreaves, 1992, 1994, Day, 1999), mégis, ez alapvetően egyéni konstruálásként értelmezte a tanulást, elismerve bár, hogy arra jelentős hatással van az együttműködés és a külső kapcsolatok. A kultúra és a tanulás közötti folyamatokat azonban Hodgkinsonék szerint e megközelítés nem képes kellő mélységben figyelembe venni, részben talán azért, mert a fejlesztésre fókuszál. A munkahelyi tanulás két kulcsgondolata emiatt jellemzően kevésbé jelent meg a korábbi FSZF kutatásokban: egyrészt az a felfogás, hogy a tanulás a mindennapi munka, a munkahelyi gyakorlatok szerves része, bár gazdagabb/kiterjedtebb egyes munkahelyeken, mint máshol; másrészt, hogy a munkahelyi tanulás döntően társas és kulturális folyamat, ahol az egyéni tanulást (ha egyáltalán vizsgálják) csupán a valami nagyobb kicsi és szerves részeként tekintik. Hodgkinsonék szerint e megközelítés azonban éppúgy problémás, mint a tanulást elsősorban egyéni tanulásként értelmező FSZF-felfogás, mert ebben az esetben az egyéni tanuló az, aki „elhanyagolódik”. Véleményük szerint **a két megközelítés együttes alkalmazása, kombinálása** lehetséges és szükséges a tanári szakmai tanulás és fejlődés hatékonyabb megértéséhez és erre saját kutatásaikon kívül az ezredfordulótól kezdve egyre több példát látnak, például Billet írásában (Billett, 2001, 2002, 2004).

E doktori kutatás e „kombinált” irányvonalat igyekezett követni, amennyiben a tanári szakmai fejlődést munkahelyi, munkába ágyazott tanulásként értelmezte, de fókuszában az egyének tanulási tevékenységeinek és az erre ható egyéni és kontextuális tényezők kölcsönhatásának vizsgálata állt (lásd 36. ábrát a 2. sz. mellékletben). Az alapjául szolgáló tanulás-fogalom szerint a tanulás olyan tevékenységekben való részvételt jelent, melyek tudatosan vagy tudattalanul viselkedésbeli és/vagy kognitív változásokhoz vezetnek, és amelynek motivációs és érzelmi vonatkozásai is vannak, a változás pedig semlegesen értelmezett, vagyis nem feltétlenül a mások által meghatározott normák szerinti javulást jelenti (Hoekstra et al., 2007). A kutatás közvetlen tárgya, a tanulási tevékenység-típusokban való részvétel vizsgálata ugyanakkor szükségképpen csak korlátozottan képes számot adni a szakmai fejlődésről és tanulásról, hiszen egy potenciálisan tanuláshoz vezető tevékenység végzése önmagában még nem utal annak eredményére, a multidimenzionális tanári változási folyamatra és annak tartósságára (Kwakman, 2003, Rapos et al., 2020). A tanulás eredményességét illetően azonban

vizsgáltam az egyes tanulási 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 az oktatói szakmai fejlődésről és tanulásról.

2.1.2. A tanári szakmai fejlődés és tanulás folyamata és előfeltételei

2.1.2.1. A tanári szakmai fejlődés és tanulás mint munkahelyi tanulás értelmezése

E doktori kutatás az oktatói szakmai fejlődést és tanulást mint munkahelyi tanulást vizsgálta, mely jelentős részben munkába ágyazott tevékenységekben való részvételen keresztül valósul meg. A munkahelyi tanulás kutatásának kiindulópontja a tanulás egy olyan **szocio-kulturális megközelítése** volt, mely azt az **újoncok legitim periférikus részvételeként** (Lave & Wenger, 1991), illetve az ú.n. **gyakorlatközösségekben**, azaz a közös cél vagy érdeklődés alapján létrejött informális közösségekben való társas részvétel folyamataként (Wenger, 1998) értelmezte. A közös tevékenységek során az egyének folyamatos interakcióba lépve megosztják egymással tudásukat és tapasztalataikat, közös értelmezéseket alakítanak ki, és ezáltal változik a munkagyakorlatuk, illetve alakul az identitásuk. Az **identitás** e felfogásban arra utal, hogy az egyén megszerezte azt a tudást és kompetenciákat, melyek az adott gyakorlatközösség közös céljainak megértéséhez és eléréséhez szükségesek, tudja, hogyan kell a munkafeladatokat megoldani, mely feladatok a fontosabbak, hogyan kell egymással kommunikálni, illetve ismeri és érti, hogyan kell használni a közös erőforrásokat, szimbólumokat, nyelvet és az explicit és implicit értékeket és hagyományokat (Andersson & Köpsén, 2018). A **szituatív tanuláselmélet** szerint a tanulás mindig bizonyos kulturális és társadalmi kontextusba ágyazott, melyben az egyének tanulása nem csupán az egyéni jellemzőktől (pl. előzetes tapasztalatoktól és motivációtól) függ, hanem, és lényegileg, az adott társadalmi és kulturális kontextustól, továbbá a tanulás több szinten (egyén, csoport, szervezet, hálózat) is értelmezhető (Tynjälä, 2008).

A munkahelyi tanulást sokáig a formális tanulással szembeállított, nem tervezett és gyakran nem is tudatosuló informális és „véletlen” (*incidental*) tanulással azonosították, melyek természetes és mindenütt jelenlévő részei a mindennapi munkafolyamatoknak és tevékenységeknek. Marsick és Watkins (1990) a tanulás e két formája között aszerint tett

különbséget, hogy az **informális tanulás** tapasztalaton alapul és oktatási intézményeken kívül megy végbe, de lehet tervezett, míg a **véletlen tanulás** túlnyomórészt nem tervezett, más tevékenységek „melléktermékeként” létrejövő tanulás, ami tacit tudást hoz létre. Eraut (2004) ezzel szemben az informális tanuláson belül különböztetett meg három fajtát: (1) az **implicit tanulás** az új tudás és készségek nem tudatosuló elsajátítása, melynek eredményeként tacit tudás jön létre, ez a tapasztalatból való tanulásban általában jelen van; (2) a **reaktív tanulás** egy tudatosabb és szándékoltabb erőfeszítés a tanulásra, de olyan helyzetben kerül rá sor, amikor kevés idő van gondolkodni (pl. tények észrevétele, hatások megfigyelése); míg (3) a **szándékolt informális tanulás** olyan helyzetekre utal, amikben egy világos munkához kapcsolódó cél valószínű mellékterméke a tanulás (pl. múltbeli cselekvések és tapasztalatok megbeszélése, áttekintése, problémamegoldás). E tevékenységek a normál munkavégzés részei, melyeket ritkán tekintünk tanulásnak, pedig fontos tanulás megy végbe végzésük során.

Billet (2002) azonban arra mutatott rá, hogy sok munkahelyi gyakorlatban lényegileg jelen van a strukturáltság és pedagógiai dimenzió is, ezért megkérdőjelezte a munkahelyi tanulás informális, nem-formális, véletlen és ad hoc tanulásként való értelmezését. Ő a **munkához kapcsolódó tevékenységekben való részvétel általi tanulásként** határozza meg a munkahelyi tanulást, akár formálisan strukturáltak ezek a tevékenységek, akár nem. Slotte és munkatársai (2004), bár szintén a munkahelyi tanulás egyformán fontos elemeinek tekintették az informális és formális tanulást, de azt is hangsúlyozták, hogy ezek különböző folyamatokat és kimeneteket foglalnak magukba. A **formális tanulás** szervezett képzési és tanulási tevékenységekben megy végbe és célja explicit, formális tudás és készségek létrehozása. Az **informális tanulás** ezzel szemben a mindennapi munkafolyamatok része és főként implicit vagy tacit tudást hoz létre, de önmagában nem elegendő, mert a kimenete nem mindig kívánatos (vezethet rossz szokások vagy a szervezet célját nem szolgáló gyakorlatok elsajátításához), másrészt a formális és tervezett tanulás fontos a külső, gyorsan változó kodifikált tudások megismeréséhez. Az ilyen tanulási helyzetekben válik lehetővé az informális tanulás hatékonyabb kihasználása is, a tacit tudás explicit tudássá változtatása, mely a tudásteremtés egyik fontos módja és így a tudásmenedzsment fontos eszköze (Nonaka & Takeuchi, 1995). Tynjälä (2008) a Billett-i értelemben vett munkahelyi tanulás (legalább) három alapvető módját különböztette meg: (1) a **véletlen és informális tanulást**, mely a munkavégzés „mellékterméke”; (2) a munkavégzéshez kapcsolódó **szándékolt, de nem formális**

tanulást (pl. mentorálás); és (3) a **formális munkahelyi és munkahelyen kívüli képzéseket**.

E dolgozatban ez utóbbi megközelítések (Billett, 2002, Tynjälä (2008) alapján értelmeztem az **oktatói szakmai fejlődést és tanulást mint munkahelyi tanulást, aminek tehát formától függetlenül része minden olyan tevékenység végzése, mely a munkához kapcsolódik és potenciálisan az egyéni tudás és készségek és/vagy tanítási gyakorlat változásához vezet**. E tanulás fő formáit a formalitás, azaz a szándékoltság és tervezettség dimenziója, a **formális-informális kontinuum**a alapján különböztettem meg, bár a tanulási formák más dimenziókban a tanulás folyamatában jelen lévő tudás és társak szerint is különböznek.

Formális tanulás alatt a szándékolt, tudatos és strukturált, mások által tervezett és irányított tevékenységek végzését értem, mely explicit, kodifikált tudás szerzését célozza és melyre sor kerülhet a tanárok munkahelyén kívül, de azon belül is (pl. iskolai tanulás, továbbképzések, bár, mint arra Eraut, 2004, rámutat, az explicit tanulás közben is történik nem tudatos, implicit tanulás).

Az **informális tanulást** a formális-informális kontinuum másik végéhez közelebb eső tevékenységek végzéseként értelmeztem, melyek tehát nem mások által kifejezetten tanulási cél érdekében szervezettek és tervezettek (strukturáltak), hanem a tanulás itt a munkavégzés közben vagy a munkához többé-kevésbé kapcsolódó tevékenységek végzésekor történik többé-kevésbé tudatosodva, de erre is sor kerülhet iskolán belül és azon kívül is. Egyes informális tevékenységeknél jelen lehet kifejezett tanulási cél (pl. új tanítási módszerekről való beszélgetés kollégákkal) is vagy egy munkához kapcsolódó cél (pl. segítségkérés). A jelen lévő tudás lehet explicit és kodifikált vagy implicit és tacit is, utóbbi esetben a tevékenység végzése segítheti annak explicitté válását is (reflektálás).

Végül, **nem-formális tanulás** alatt azokat a tevékenységeket értem, melyeknél egyértelmű a tanulási szándék és a tervezettség/strukturáltság foka szerint a formális-informális kontinuum formális végéhez esnek közelebb (pl. mentorálás, konferenciák látogatása).

2.1.2.2. A tanulás folyamata: a munkahelyi tanulási tevékenységek tipológiái

A tanárok munkahelyi, elsősorban informális szakmai tanulásának folyamatát vizsgáló kutatások a tanulási tevékenységek sokféle tipológiáit kínálják (33. táblázat az 1. sz. mellékletben).

Kwakman (2003) tanári munkahelyi informális tanulást vizsgáló kutatásaiban a szakirodalom és egy feltáró jellegű interjú vizsgálat (N=16) alapján három egyéni és egy társas tanulási tevékenység-kategóriát különböztetett meg:

- *egyéni tanulás:*
 - **olvasás**, melynek célja az új tudás és információ megszerzése, a „nyomonkövetés”;
 - **kísérletezés** és **munkavégzés** (*doing*, bár utóbbi önmagában a rutinszerű gyakorlatok erősítéséhez is vezethet, ezért nem mindenki tekinti tanulásnak), például új módszerek kipróbálása, tananyag vagy mérőeszközök készítése;
 - **reflexió**, mely a szakmai fejlődés kulcseleme, mert a rutin gyakorlatok felismerésének és változásának előfeltétele; ezt gyakran a visszajelzések elérhetőségéhez kapcsolják; például mentorálás vagy coaching, tanulói visszajelzés;
- *társas tanulás: együttműködés*, mely a tanuláshoz nyújtott támogatás mellett visszajelzést és új ötleteket és kihívásokat ad; ezen belül Little (1990) nyomán négy típust különböztet meg a tanárok egymástól való függőségének foka szerint:
 - **történetmesélés**;
 - **segítség** (nyújtása és kérése);
 - **megosztás** (anyagoké, ötleteké, gondolatoké);
 - **közös munka** (pl. egyeztetés, tanórák tervezése, innovációk implementálása).

Kwakman (2003) ezután egy nem reprezentatív, de a holland iskolai szinteket jól leképező kérdőíves felmérésben (N=542) e négy nagy kategóriához sorolható 21 ítemes kérdésben vizsgálta a tanárok szakmai tanulási tevékenységekben való részvételének gyakoriságát és az ezt meghatározó tényezők hatását. Az empirikus adatok faktorelemzése az elméleti kategorizációtól eltérő tevékenység-típusokat mutatott, ami szerinte arra utal, hogy a tanári munkahelyi tanulási tevékenységek a tanári munkavégzés konkrét feladataihoz kapcsolódnak és a tevékenységek céljai alapján kategorizálhatók:

- **együttműködési tevékenységek:** az iskolai szervezeten belüli működéshez kötődnek, például iskolai bizottságban részvétel, kollégák támogatása tanítási problémákban, oktatásfejlesztésről szóló eszmecsere;
- **egyéni tevékenységek:** a tanítási gyakorlat javításához kapcsolódnak, például szakmai folyóirat olvasása, tanulói visszajelzés kérése, új tanítási módszerrel kísérletezés; és
- **tanítási tevékenységek:** az órák és tananyag (közös) fejlesztéséhez kötődnek, például tananyagfejlesztés, óratervezés kollégákkal együttműködésben, kollégák anyagainak használata az órán.

Az egyéni reflektálás egy tanórára, a tanítási problémákról beszélgetés a kollégákkal és a kollégák óralátogatása tevékenységek kimaradtak e három faktorból, amit Kwakman azzal magyaráz, hogy ezek nem bizonyos feladatokhoz vagy eseményekhez, hanem a tanár személyéhez kapcsolódnak. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy a gyakorlatban a tanulási tevékenységek meglehetősen szűk köre jellemző a tanárookra, bizonyos reflektív és együttműködési tanulási tevékenységek, így az óralátogatás, tanulói visszajelzések kérése vagy tanórák kollégákkal való fejlesztése nagyon ritkán valósulnak meg. A tanárok elsősorban olvasás, kollégákkal való beszélgetések és az órák fejlesztését célzó tevékenységek útján tanulnak.

A 2000-es évek második felében egy szintén holland kutatássorozat kismintás kvalitatív és kevert vizsgálatokban elemezte a tanárok munkahelyi informális tanulását, annak feltételeit és eredményeit (Hoekstra et al., 2007, 2009a, 2009b, Meirink et al., 2007, 2009a, 2009b). Meirink et al. (2007) a tanulási tevékenységek öt kategóriáját különböztették meg a szakirodalom alapján: (1) **munkavégzés** (*doing*); (2) **kísérletezés**; (3) **reflektálás**; (4) **másoktól tanulás interakció nélkül** (pl. olvasás, megfigyelés, konferencián részvétel) és (5) **másoktól tanulás interakcióban** (beszélgetés, megbeszélés, ötletelés). Vizsgálatukban hat középiskolai tanárral készítettek interjúkat, valamint megkérték őket arra, hogy egy éven keresztül hat alkalommal vezessenek egy elektronikus naplót tanulásukról, melyhez segítő kérdéseket is megfogalmaztak (pl. mit tanult, miért, hogyan stb.). Eredményeik azt mutatták, hogy a „munkavégzés” nem jelent meg a tanári beszámolókbán, valamint az egyes kategóriákon belül is további altípusok különböztethetők meg (pl. a kísérletezésben a tanár személyes hozzájárulásának foka, a reflektálásban a tárgy vagy a résztvevők szerint). Továbbá, e tevékenységek nem egymástól elszigetelten, hanem konfigurációkban jelentkeznek. A tanulási tevékenységek és a kognitív és/vagy viselkedésbeli változások **hét konfigurációját**

azonosították, melyből hatban a „más tanítási módszer megismerése” volt a kezdő tevékenység, de csak egy konfigurációban volt jelen a kísérletezés, és a leggyakoribb konfiguráció a saját tanítási módszer megerősítése (azaz a gyakorlat változásának hiánya) volt. Egy későbbi, kérdőíves és elektronikus naplót alkalmazó vizsgálatuk (Meirink et al., 2009a) szerint a vizsgált középiskolai tanárok (N=34) leggyakrabban saját tapasztalatra való egyéni reflektáláson keresztül tanulnak, de a tanulás gyakori kiindulópontja mások hallgatása vagy megfigyelése is, a kísérletezés pedig általában egy tanulás-sorozat része. Egy másik tanulmányukban (Meirink et al., 2009b) pedig azt állapították meg, hogy hasonló tanulási tevékenység-sorozatok végzése eltérő nézetváltozásokhoz is vezethet, és nem eredményez nézetváltozást azoknál, akik nem saját indíttatásból végezték e tevékenységeket.

Hoekstra et al. (2009a) kutatása a tanulási tevékenységeket a *tevékenység (action) szintje* mellett a *mentális tevékenység szintje* alapján is megkülönböztette. Előbbi szerint négy kategóriát vizsgáltak: (1) **kísérletezés**, (2) **reflektálás**, (3) **másoktól tanulás** és (4) **munkavégzés vagy tapasztalatból tanulás**, melyek mindegyike történhet egyénileg és kollégákkal való interakcióban is. A tanulás közben végzett mentális tevékenység tekintetében két típust különböztettek meg: (1) **a tevékenység-orientált tanulás** közben a tanár gondolkodása arra irányul, hogy mi működik a tanításban és mi nem, míg (2) **a jelentés-orientált tanulás** során a tanárok a tanítás és tanulás folyamatait akarják megérteni. Kérdőíves és elektronikus naplót alkalmazó vizsgálatuk eredménye szerint a vizsgált középiskolai tanárok (N=32) főként egyéni tanulási tevékenységekben vesznek részt, amik sorozatokban jelentkeznek és elsősorban nézet-változáshoz vezetnek, de nem mindig. Viselkedésbeli változás leginkább az együttműködési vagy kísérletezési és jelentés-orientált tevékenységekhez köthető, ami a reflexió fontosságára utal.

Kyndt és munkatársai (2016) szisztematikus irodalomelemzése a tanári informális tanulás kutatásaiban (N=74) azonosított tevékenységek és kategóriák összegzésével e tanulási tevékenységek hét típusát különböztette meg:

- **interakció és megbeszélés másokkal: együttműködés** (pl. megbeszélés, együttes munka, találkozók, segítségkérés, társ-tanítás, óralátogatás utáni visszajelzés) és **megosztás** (információké, anyagoké és gyakorlatoké);
- **másoktól tanulás interakció nélkül** (pl. megfigyelés, ötletek szerzése, visszajelzés);
- **tanórán kívüli tevékenységek** (bizottságok, feladatkörök, iskolán kívüli, nem kifejezetten tanári tanulás támogatására létrehozott hálózatok);

- **gyakorlat és tesztelés:**
 - **munkavégzés általi tanulás** (*learning from doing or experiencing*; napi munkavégzésből fakadó tanulás);
 - **kísérletezés** (új dolgok kipróbálása és implementálása);
- **információs források használata** (pl. szakirodalom-olvasás, közösségi és egyéb média felkeresése);
- **cselekvésben és cselekvésről való reflexió** (a gyakorlat és a szakma valamely aspektusának elemzése vagy átgondolása közben történő mentális tevékenységek);
- **nehézségekkel találkozás** (egy nem várt vagy kívánt helyzet reakciót és tanulást válthat ki).

A fent említett vizsgálatoktól eltérően Hodkinson és Hodkinson kvalitatív kutatása (2003, 2004a, 2004b, 2005) az angol középiskolai tanárok munkahelyi tanulását e fogalom tágabb értelmezése alapján vizsgálta, mely szerint annak egyaránt fontos része az informális és formális tanulás. Hodkinsonék a tanulást társas és munkahelyi részvételnként, illetve egyéni konstrukcióként értelmező megközelítések összeegyeztetésére törekedtek, és elemzésükben például egyes együttműködési tevékenységeket is formálisként értelmeztek, hasonlóan ahhoz, ahogy Billett (2002) is hangsúlyozta egyes munkahelyi tevékenységek inherens strukturáltságát és pedagógiai dimenzióját. Hodkinsonék két középiskola négy munkaközösségében készített esettanulmányai a tanári tanulás sokféle és komplex formáját tárták fel, melyekben egyaránt jelen vannak egyéni és kollaboratív, tervezett és nem tervezett tevékenységek.

Az **egyéni tanulás** nagyrésze **tapasztalatból való tanulás**, vagyis a tanítási gyakorlat állandó igazítása és módosítása különböző események, interakciók vagy előrelátások miatt. E tanulás megnevezésére Hodkinsonék a reflexiót szűk fogalomnak találták, inkább Beckett és Hager (2002, idézi Hodkinson & Hodkinson, 2005) „megtestesült ítéletalkotás” (*embodied judgement making*) fogalmát ajánlották. Sok tanár ugyanakkor **külső kényszer hatására**, új tantervek, értékelési rendszerek vagy taneszközök bevezetése miatt tanul. Egyéni tanulás a **külső tudás megismerése** is képzéseken, olvasás vagy internethasználat során, vagy bármi, munkához releváns dolog „észrevételén” keresztül, ahol a tanulás lehet szándékolt, de opportunista és véletlen is.

A tanárok továbbá kollégáktól és tanulóktól, tanárjelöltektől és iskolán kívüli személyektől is tanulnak, bár ezek egy része már **az együttműködésben tanulás**hoz sorolható. Ez utóbbi kapcsán Hodkinsonék egyik fő megállapítása, hogy az angol

középiskolai tanárok együttműködésének fő színtere, a tanárok gyakorlatközössége a tantárgyi munkaközösség, bár néha, barátságoknak vagy munkacsoportoknak köszönhetően ezeken átívelő együttműködések is létrejöhetnek. Az együttműködésben tanuláshoz tartoznak a **beszélgetések és megbeszélések, mások megfigyelése és a közös tevékenységek**, amik lehetnek formálisak (pl. projektmunka egy munkacsoportban) és informálisak (pl. gondolatok megosztása, segítség kérése és nyújtása) is. A tanárok értékesnek tartják az **iskolán kívüli** együttműködések is, de ezek inkább csak a tapasztaltabb, gyakran vezető pozíciót betöltő tanárookra jellemzők. A **szervezett képzések** is alkalmat adhatnak együttműködésben tanulásra.

Végül, a tanárok **tervezett és szándékolt** módon is tanulnak, melynek elsődleges célja valami új vagy más megtanulása, pl. egy új feladat végzésére való felkészülés érdekében. A tanári szakmában elfogadott, még ha nem is túl gyakori, a rövidebb-hosszabb **képzéseken** való részvétel iskolán belül és azon kívül is. Ideális esetben ezeken a tanárok stimulációt és új ötleteket kaphatnak, melyek a mindennapi gyakorlaton túli fejlődést is segíthetik, bár a tanárok általában időpocsékolásnak érzik a rövid kurzusokat. A tervezett tanuláshoz sorolják Hodkinsonék a kutatás ideje alatt bevezetett **teljesítményértékelési rendszert** is, amire azonban a tanárok többsége ellenállással vagy látszólagos elfogadással reagált és ezért ennek hatása a tanári tanulásra minimális vagy negatív volt. Hodkinsonék szerint ez azt mutatja, hogy a tanári szakmai fejlődés rövid távú és mérhető tanulásra fókuszáló megközelítése nagyon sok eredményes és értékes tanulást kizár.

Az 1. sz. mellékletben a 37. ábra összegzi az áttekintett szakirodalom szintetizálása alapján meghatározott szakmai tanulási tevékenység-típusokat.

2.1.2.3. A tanulás előfeltételei: egyéni és szervezeti tényezők

2.1.2.3.1. *A tanulás előfeltételeinek vizsgálata a munkahelyi tanulás kutatásaiban*

A munkahelyi tanulást tágabban értelmező elméletek és kutatások szerint a formális, nem-formális és informális tanulási tevékenységeket egyaránt magába foglaló, munkahelyi kontextusba ágyazott tanulásként értelmezett szakmai tanulást egyszerre határozzák meg a szervezeti és egyéni jellemzők, pontosabban ezek kölcsönhatása.

Billet (2001) szerint a munkahely kulturális normái, társas gyakorlatai és struktúrái, melyek a „munkahelyi kurrikulumot” alkotják, lehetőségeket és korlátokat állítanak a

munkahelyi tanulásban való részvétel és bekapcsolódás számára, hatásukat pedig mediálja a munkahely politikája. Billett „duális részvétel” vagy „együttes részvétel” (*co-participation*) elve szerint a munkahelyi tanulást egyszerre határozza meg az, hogy a szervezet milyen mértékben teremt lehetőséget a tanulásra, és az, hogy az egyén milyen mértékben választja azt, hogy kihasználja-e a munkahely által nyújtott tanulási lehetőségeket. Az egyén bekapcsolódását pedig az általa vallott értékek, nézetek és a szocio-kulturális háttére befolyásolja (Billett, 2011).

Az egyes munkahelyek eltérő mértékben nyújtanak lehetőséget a tanulásra. Fuller és Unwin (2004) négy angol acélipari vállalatnál a munkavállalók fejlesztését és tanulását vizsgáló esettanulmányaik alapján a munkahelyi tanulás elemzésének új elméleti keretrendszereként határozták meg az *expanzív* és a *restriktív* tanulási környezetek kontinuumát. Az *expanzív* és *restriktív* jellemzők itt arra vonatkoznak, hogy a munkahely milyen megértésekkel rendelkezik a szervezeti kontextusra és kultúrára (pl. munka szervezése, tudás és készségek értékelése, ellenőrzése és megosztása), illetve arra vonatkozóan, hogy hogyan tanulnak a munkavállalók (az informális, részvételen alapuló tanulás értéke). Az **expanzív tanulási környezet** biztosító munkahelyek széleskörű lehetőségeket kínálnak a horizontális, határátlépési tevékenységekre, a megbeszélésre és problémamegoldásra, így például időt engednek a tanulásra, támogatják és elismerik azt, és ösztönzik a munkavállalók különböző gyakorlatközösségekben való részvételét munkahelyen belül és azon kívül is. E keretrendszerben használt „expanzív” kifejezés különbözik Engeström (2001) *expanzív* tanulás fogalmától, amely kulturálisan új tevékenységminták, új tudás létrehozását jelenti, az *expanzív* tanulási környezet azonban nem feltétlen vezet ebben az értelemben vett *expanzív* tanuláshoz, bár talán növeli annak esélyét. A **restriktív tanulási környezetet** nyújtó munkahelyek ezzel szemben a közvetlen munkafeladatok végrehajtásához szükséges munkavállalói tanulásra fókuszálnak, nem adnak lehetőséget a közvetlen munkaterületen kívüli kapcsolatépítésre és csak kevés lehetőséget a döntéshozatalban való részvételre.

A munkahelyi tanulást befolyásoló tényezők sokféle kategorizálása jelenik meg az irodalomban. Sambrook (2006) e tényezőket három fő kategóriába sorolta: (1) **szervezeti tényezők** (szervezeti kultúra és struktúrák, elsősorban az együttműködés kultúrája, vezetői támogatás, munkaszervezés módja, munkahelyi nyomás, feladatok, feladat- vs. tanulás-orientáció); (2) **funkcionális tényezők** (a szervezet általános jellemzői, így munkatársak száma, tapasztalata stb. és a humánerőforrásfejlesztés szerepe); és (3)

egyéni tényezők (vezetők és munkavállalók tanulás iránti felelőssége, tanulási motiváció, idő, önbizalom).

Eraut (2004, 2007) Két Háromszög Modellje a munkára, a munkahelyi kapcsolatokra és az egyénekre vonatkozó és egymásra kölcsönösen ható tényezőket két háromszögben ábrázolja. Az egyik a **tanulási faktorokat** mutatja, ennek három csúcsát (1) a munka kihívásai és értéke, (2) a visszajelzés és támogatás, valamint (3) az egyén magabiztossága és elkötelezettsége jelenti, melyek egymással kölcsönhatásban meghatározzák a tanuláshoz szükséges egyéni ágenciát. Az ezekre ható három **kontextus faktor** (1) a munka felosztása és strukturálása/munkamegosztás, (2) a munkatársakkal való találkozás és kapcsolat lehetőségei és (3) a tanulásban való egyéni részvételre és teljesítményre vonatkozó elvárások. Ezek közül meghatározó jelentőségű a munka allokációja és strukturálása, mivel az hatással van 1) a munka nehézségére vagy kihívására; 2) a munka egyéni vagy kollaboratív jellegére; és 3) a több vagy másféle szakértelemmel rendelkező emberekkel való találkozás, megfigyelés és közös munka, valamint olyan kapcsolatok kialakításának lehetőségére, melyek visszajelzést és támogatást nyújthatnak az egyén számára.

Tynjälä (2013) a munkahelyi tanulás szakirodalmának tematikus áttekintése alapján a munkahelyi tanulás előrejelezői között két kategóriát különböztetett meg. A **tanulási kontextushoz** sorolta a szervezeti struktúrát, a munka szervezését, a HR fejlesztést, a munkavállalók szakértelmét, a vezetői támogatást, az együttműködő klímát, a tanulás és innováció felé irányultságot, és a partnerségeket és hálózatokat. A munkahelyi tanulás előrejelzőinek másik típusába a **tanulóra vonatkozó faktorok** tartoznak, így az egyén előzetes tudása és tapasztalata, képességei, ágenciája és elkötelezettsége, motivációja, magabiztossága és élethelyzete (bár Tynjälä a szakirodalom elemzéséhez felállított, a munkahelyi tanulás előrejelzőire [*presage*], folyamatára [*process*], és kimenetére [*product*], utaló 3-P modellje az ágenciát, az identitással együtt, a munkahelyi tanulás eredményei között is feltünteteti). E tényezők a tanulás konstruktivista felfogásának megfelelően azonban nem közvetlenül hatnak a tanulási folyamatra, hanem a tanuló interpretációin avagy percepcióin keresztül.

2.1.2.3.2. *A tanulás előfeltételeinek vizsgálata a tanári munkahelyi tanulás kutatásaiban*

A tanári munkahelyi tanulás korábban már említett vizsgálatai is megerősítették a munkahelyi kontextus jellemzőinek hatását és az egyéni ágencia kulcsszerepét, melyet

egyéni élettörténetek, helyzetek és tapasztalatok által alakított nézetek, értékek, motivációs és affektív elemek befolyásolnak.

Kwakman (2003) a felnőtt tanulás, valamint a munkahelyi stressz szociálpszichológiai elméletének szakirodalma alapján azonosított (1) **személyes tényezőket** (szakmai attitűdök, tanulási tevékenység megvalósíthatóságára és „értelmességére” vonatkozó nézetek, érzelmi fáradtság és sikerélmény-vesztés), valamint a (2) **feladatra** (munka stressz, érzelmi megterhelés, munka változatossága, autonómia és részvétel), illetve (3) **munkahelyi környezetre** (vezetői támogatás, munkatársi támogatás, szándékolt tanulási támogatás) vonatkozó **kontextuális tényezőket** vizsgálta. Korábban már széleskörűen tesztelt mérőeszközöket alkalmazó kérdőíves felmérésének (N=542) eredményei szerint a tanulási tevékenységekben való részvételt elsősorban a tanárok személyes jellemzői befolyásolják, és a feladat és a munkahelyi környezet jellemzőinek hatása inkább csak e személyes jellemzők által mediált formában jelentkezik. A kontextuális tényezők közül legnagyobb hatást a tanulási tevékenység „értelmessége” és megvalósíthatósága mutatta. Az együttműködési és bizonyos reflektív tanulási tevékenységekben való alacsony részvételt Kwakman azzal magyarázta, hogy az iskola mint munkahely nem biztosítja az ezekhez szükséges infrastruktúrát, strukturális és kulturális feltételeket, melyek időt és motivációt nyújthatnának e tevékenységek végzéséhez, az erős szakmai közösségeket jellemző interakcióhoz és reflexióhoz.

Hoekstra és munkatársainak (2009b) interjúk vizsgálata Billett (2004) duális vagy együttes részvétel elvével összhangban azt mutatta, hogy egy restriktív tanulási környezetben is képes lehet valaki a tanulásra, míg mások egy expanzív környezetben is alig tanulnak. Interjúikban a tanulás kapcsolatát vizsgálták az **együttműködéssel** (amit ők a tanárok közötti egymásrautaltság fokaként értelmeztek, vagyis kontextuális jellemzőként és nem tanulási tevékenységként), illetve a **közös normákkal**. Eredményeik szerint e kapcsolatok lényegileg attól függenek, hogy az adott **tanár hogyan értelmezi, illetve hogyan alakítja** ezt az együttműködést és a közös normákat (vagy azok hiányát), vagyis az informális tanulás feltételeit részben az erőforrások és általános szervezeti feltételek határozzák meg, de másrészt a tanár is mint aktor és munkájának aktív értelmezője.

Hodkinson és Hodkinson (2005) a tanulás szocio-kulturális elméletének (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998) Bourdieu mező, tőke és habitus fogalmaival történő „kitágítása” alapján értelmezték angol középiskolákban készített esettanulmányaik

eredményeit. Három alapvető dimenziót azonosítottak, melyek meghatározzák a tanári tanulás természetét és egyúttal hatékonyságát. A tanulást egyrészt befolyásolják a tanárok **egyéni, munka, karrier és tanulás iránti, a bourdieau-i habitusnak megfelelő diszpozíciói és múltbeli tapasztalatai**. Jelentős hatást gyakorol e tanulásra az **iskolai és különösen a munkaközösségi kultúra** (ez az iskolaitól eltérő is lehet), melyet Hodkinsonék az együttműködés mértékével (együttműködő és „lazán integrált”) és a vezetési stílussal (erőteljes és „kifinomult”) jellemeznek. Végül a tanári tanulást alapvetően befolyásolják az **országos és iskolai irányelvek, szabályozási keretek és beavatkozások** (pl teljesítmény-értékelő rendszerek) is. Hodkinsonék megállapítása szerint az angol középiskolai tanárok munkájának és tanulásának alapvető színtere a gyakorlatközösségként működő munkaközösség, ezek egyazon iskolán belül is jelentősen eltérő kultúrája, vezetése és gyakorlata jelentős hatással van a tanárok tanulására. Ugyanakkor e hatás egy munkaközösségen belül is eltérő módokon érvényesül az egyének eltérő diszpozíciói és korábbi tapasztalatai szerint - megint csak Billett elvét megerősítve és Hoekstra et al. (2009b) megállapításához hasonlóan: az egyének különböző módokon használják ki a gyakorlatközösség és az iskola által nyújtott/elvárt tanulási lehetőségeket és különböző tanulást kezdeményeznek.

Hodkinsonék azonban azt is hangsúlyozzák, hogy az egyéni diszpozíciók és tapasztalatok vissza is hatnak e gyakorlatközösségek kultúrájának és gyakorlatának (újra)konstruálására. A tanári tanulás tehát komplex és gyakran reflektív, kölcsönösen ható kapcsolatokat foglal magába a gyakorlatközösségek, a tanulás iránti egyéni diszpozíciók, az egyén helyzetében és tőkéjében megnyilvánuló egyenlőtlenségek, a „mező” jellemzői és az arra ható magasabb szintű hatások között. A tágabb kutatási programban társ-kutató Fuller és Unwin (2004) expanzív és restriktív tanulási környezet modelljét alkalmazva a tanári tanulás elemzésére, amellet érveltek, hogy a tanulást korlátozó elemek egy része magából az angol középiskolai tanári munka természetéből, más része a szakpolitikai és vezetői megközelítésekéből fakad. Mivel a különböző tanárok különbözőképpen reagálnak ugyanazon körülményekre saját szakmai habitusuk folyamatos konstruálása következtében, ezért szerintük a tanári tanulás javításának nem az egyéni tanulói felelősségre, célzott tanulási igényekre vagy mérhető tanulási kimenetekre, hanem expanzívabb munkahelyi tanulási környezetek megteremtésére kellene törekednie, a tanulási lehetőségek maximalizálása, ösztönzése és támogatása által.

Kyndt és munkatársainak (2016) szisztematikus irodalomelemzése (N=74) korábbi kutatási eredmények alapján öt kategóriában összegezte a **tanári informális tanulás „előzményeit”, azaz a támogató vagy akadályozó feltételeket:**

- **egyéni jellemzők:**

- legfontosabb a *tanulási és fejlődési hajlandóság* (ellenállás vs pozitív attitűd, tanulás szeretete);
- a *személyiségi jellemzők* összefüggésben vannak azzal, milyen módon és milyen típusú tanulási lehetőségeket keresnek a tanárok pl. proaktív, nyitott, extravertív, társaságkedvelő tanárok sokféle tanulási tevékenységben vesznek részt, különösen a praktikus, releváns, hasznos és tantermi gyakorlatokra releváns tudást és készségeket motiváltak tanulni, de általánosabb és elméleti irodalmat is olvasnak;
- *tanári életpályaszakasz:* a pályakezdő (0-3 év) és a tapasztalt (3+ év) tanárok közötti különbség csak kisebb mértékben jelentkezik a tanulási tevékenység típusában (a gyakorlottabb tanárookra kevésbé jellemző a kísérletezés és kollaboráció, míg gyakoribb a szakirodalom-olvasás, pályakezdőkre pedig jobban jellemző a kollégák megfigyelése és informális mentorral való együttműködés, bár abból a mentor is tanul), elsősorban inkább a tanulás iránti attitűdökben, tanulási kimenetekben és a kontextus hatásában mutatkozik meg;
- továbbá: nem, énhatékonyság, ágens, stb.

- **munka-jellemzők:**

- *autonómia és kollegialitás* közötti feszültség (Clement & Vandenberghe 2000, 2001): a tanárok fontosnak tartják autonómiájukat, ami szabadságot ad a kísérletezéshez, de a kényszerű megosztást és megfigyelést nem mindig értékelik, különösen, ha azt autonómiájuk megsértéseként érzékelik; kollegialitás, jó társas és szakmai kapcsolatok pozitív összefüggésben, de sok helyen felszínes, nem támogatott, korlátozott kapcsolatok;
- szerkezeti szinten: a teljes állásban foglalkoztatás hiánya (nincs idő és lehetőség az iskolai kultúra és politika megismerésére és az együttműködésekre) és a szakma horizontális természetéből és a középvezetői pozíciók korlátozott számából fakadó *korlátozott karrierlehetőségek* korlátozó tényezők;
- továbbá: munkaterhelés, leterheltség, munka változatossága, munka feletti kontroll, társtanítási gyakorlatok, menedzsment feladatok;

- **tanulási tartalom:** praktikusság, relevancia, gyakorlati hasznosíthatóság;

- **iskolai kontextus:**

- *iskolai kultúra* vagy társas támogatás (egyres szerzőknél utóbbi a kultúra inherens része): együttműködő kultúra, társas támogatás, domináns normák, értékek és hagyományok;
- autonómia hátránya lehet a *szakmai és fizikai elkülönülés, magányosság* – a kollégák (különösen az azonos szaktárgyban vagy évfolyamon tanítók) közelségének hiánya gátolja az informális tanulást (kevesebb informális találkozás, beszélgetés, megosztási lehetőség, együttműködés);
- *közös tér* (tanári szoba, ebédlő) mint tanulási hely fontossága;
- *iskolavezetők* nagy hatása az iskolai kultúrára és munkahelyi feltételekre, információk és visszajelzés fontos forrása, inspirálás és támogatás;
- *jutalom*: pénzbelinél (inkonklúzív eredmények) jobban értékelt az elismerés és értékelés a vezetők, kollégák és tanulók részéről;
- *idő a tanulásra*: értékelnék a közös nem-tanítási időt, valamint, ha ők maguk dönthetnék el, ezt hogyan használják fel;
- továbbá: együttműködési lehetőségek, bizalom stb.

- **tágabb kontextus:** országos szakpolitika, kulturális nemi értékek, családi élet stb.

A már említetteken kívül számos más kvantitatív és kevert kutatás is vizsgálta az elmúlt évtizedben az egyéni és kontextuális tényezők (elsősorban informális) tanulási tevékenységekben való részvételre, illetve egymásra gyakorolt hatását.

Geijsel, Thoonen és munkatársaik (Geijsel et al., 2009, Thoonen et al., 2011) holland kvantitatív vizsgálatai a szakirodalom alapján felállított elméleti modelljeiket kérdőíves adatgyűjtés (N=328 és N=502) alapján tesztelték. Ők az **egyéni pszichológiai jellemzők** (pl. pálya iránti motiváció, énhatékonyság, tanári autonómia és érzékelt kontroll, tanári értelemalkotás) szakmai tanulásban játszott szerepére vonatkozó kutatási eredmények alapján az **énhatékonyság**, az **iskolai célok internalizálása**, majd később ezek mellett a **bizonytalanság iránti tolerancia** és a **jóllét** konstrukciókat építették be modelljeikbe. A **szervezeti tényezők** közül a **transzformatív vezetés** három dimenzióját (vízióépítés, egyéni odafigyelés és intellektuális ösztönzés), valamint a tanárok közti **együttműködést** és **részvételi döntéshozást** vizsgálták. Kwakman korábbi eredményeihez hasonlóan e kvantitatív kutatások is az egyéni jellemzők nagyobb hatását mutatták a tanári tanulásra, e vizsgálatok szerint a tanári motiváció és ezen belül különösen az énhatékonyság

komponens a legfontosabb magyarázó tényező, és e motivációs tényezők mediálják a szervezeti tényezők hatását.

Egy szintén komplex elméleti modell alkotását célzó és azt kérdőíves adatgyűjtés (N=1126) alapján tesztelő angol kutatásban Opfer és munkatársai a (1) **„tanár tanulás iránti motivációja”** (*teacher orientation to learning*) és (2) **„az iskola tanulás iránti orientációja”** (*school orientation to learning*) hatását vizsgálták az egyes tanulási tevékenységekből következő változásra vonatkozóan (Opfer et al., 2011a, 2011b, Opfer & Pedder 2014). A **„tanár tanulás iránti orientációját”** az „előzetes tudás, hitek, gyakorlatok és tapasztalatok interakciója és metszeteként” határozták meg (Opfer & Pedder, 2011), amit a kérdőíves felmérésben a tanulási tevékenységekben való részvétel gyakoriságaként és azok hatására vonatkozó „érték-hitekként” operacionalizáltak. Az **„iskola tanulás iránti orientációját”** az iskolai szervezetben érvényesülő, tanári tanulásra vonatkozó gyakorlat és kollektív hitek által meghatározott konstrukcióként értelmezték, melynek négy fő része (1) a **rendszerek és támogatások biztosítása**, (2) a tanárok közötti **együttműködés támogatása**, (3) a **teljesítmény-menedzsment rendszer** és (4) a **társas tőke építése**. E kutatás elméleti hátterét a tanári szakmai fejlődés komplexitás-elméleten alapuló újra-konceptualizálása nyújtotta, mely szerint a társas viselkedésben sokféle, egymásra is ható dinamizmus működik, melyek a kontextustól függően különböző módokon, nem előrejelezhető, de jelentős mértékben mintázatokkal mutató módon kombinálódnak. A felmérés eredményei megerősítették, hogy a tanári tanulás eredményeként bekövetkező változásra a tanár tanulási orientációja (Opfer et al., 2010) és az iskola tanulás iránti orientációját alkotó gyakorlatok is (Opfer et al., 2011) közepes hatással vannak, vagyis az nem egyszerűen a tanulási tevékenység jellemzőitől függ, és a szervezeti tényezők tekintetében fontosabb a tanulás közvetlen támogatása, mint az egyéb feltételek (pl. kollegialitás).

A már említetteken kívül is, a **tanári munkahelyi tanulás szervezeti feltételeinek számos eltérő kategorizációja** létezik a szakirodalomban. Imants és van Veen (2010) Ellström (2001) munkahelyi tanulás korábbi kutatásokban azonosított szervezeti feltételeiről adott áttekintését értelmezték a tanári munkahelyi tanulásra vonatkozóan. Az Ellström által azonosított négy szervezeti feltételt – (1) a **feladat tanulási potenciálja**, (2) a **visszajelzés, értékelés és reflektálás lehetőségei**, (3) a **munkafolyamatok formalizálása, a munkavállalók részvétele** a problémák kezelésében és a munkafolyamatok fejlesztésében és (4) a **tanulás erőforrásai** –egy ötödik tényezővel is

kiegészítették: (5) **közös normák**, melyek egyrészt a tanulói tanulásra és fejlődésre, másrészt a tanári munkára és munkatársakkal való kapcsolatokra vonatkoznak. Ez utóbbi hasonlítható Hargreaves (1994) **iskolai kultúra** fogalmához, mely azokra a nézetekre, értékekre, szokásokra és elfogadott gyakorlatokra utal, amik az évek során hasonló elvárásokkal és korlátokkal megküzdött tanárok közösségére jellemzők. A közös normákon keresztül a közösség erősen hat az egyénekre, és e normák a közös felelősségvállalással együtt segítik is a tanárokat abban, hogy saját teljesítményüket értékeljék ezek fényében, valamint irányt mutatnak szakmai tanulásuk számára.

Louws et al. (2017) a közelmúltban végzett holland kismintás (N=31) interjú vizsgálatát a korábbi kutatásokban azonosított **szervezeti feltételeket** három kategóriába sorolta:

- a **strukturális feltételek** arra vonatkoznak, hogy miként strukturált az iskola, a tanárok munkája és tanulása, idő, tér, erőforrások, munkaterhelés, feladat változatossága, értékelés és visszajelzés, szervezeti célok és szakmai fejlődésre vonatkozó irányelvek tekintetében;
- a **kulturális feltételek** a közös iskolai kultúrára, vízióra, együttműködési kultúrára, szakmai tanulási klímára és kollektív döntéshozatalra vonatkoznak, fontos az iskolai célok azonos megértése is;
- az **iskolavezetés jellemzői** szintén egyfajta kulturális tényezőnek tekinthető és annyiban releváns a tanári tanulásra, amennyiben befolyásolja a strukturális és egyéb kulturális feltételeket; a támogató iskolavezetés „**transzformatív**” (Leithwood & Jantzi, 1990), ha három dimenzióval jellemezhető: vízióállítás (a tanárok inspirálása egy adott vízió kialakításával, azonosításával és megfogalmazásával); egyéni figyelem (a személyes érzések és igények figyelembevétele és tiszteletben tartása); és szellemi ösztönzés (kihívások állítása a tanárok felé úgy, hogy a szervezet egésze tanuljon).

Hoekstra és Pederson (2018) a későbbiekben még tárgyalt, kanadai szakképzésben oktatók tanulását vizsgáló empirikus kutatása Louws et al. (2017) kategorizálását adaptálta, de ők a **strukturális feltételeken belül** a szakirodalom alapján megkülönböztették egyrészt a **munka szervezésének módját**, azt, hogy a tanárok idejük nagyrésztét a munkatársaktól elzárta, a tanteremben töltik. Itt a szakmai autonómiájukat gyakorolva lehetőségük van a kísérletezésre, de ez a szerkezet nem igazán segíti az együttműködésen és kollégák megfigyelésén keresztül történő tanulást és szakmai elszigeteltséghez vezethet. Korlátozza az informális tanulás lehetőségét, amelyekre a

tanárik és közös terek adnak lehetőséget. Egy másik fontos sajátossága a tanári szakmának a viszonylag lapos szervezeti struktúra, ami korlátozott karrierlehetőséget jelent. A strukturális feltételek másik fajtájának nevezték Hoekstráék a **tanulást és teljesítmény javítását célzó intézkedéseket**, ideértve a szakmai fejlődés finanszírozását és erőforrásait, az internethozzáférést, a teljesítményértékelési rendszereket és eljárásokat, és a tanulás és fejlődés elismerését (pl. pénzjutalommal). A vezetés jellemzőinél a transzformatív vezetés koncepcióját nem tartják elégségesnek, mert abban nincs jelen a tanulói tanulásra való fókuszálás, ezért az „instrukcionális vezetés” (Leithwood et al., 2008) fogalmára építve a **„tanulásért való vezetés”** (*leadership for learning*) koncepcióját ajánlják, amelynek három eleme a (1) tanulói tanulásra vonatkozó vízió és célok meghatározása, ami motivál és világos kommunikációt biztosít; (2) a tanári tanulás támogatása közvetlenül (pl. mentorálás, óralátogatás és visszajelzés) és közvetve, a tanári tanulást támogató tanulási környezet létrehozásával; (3) az oktatási program vezetése, amibe beletartozik a kurrikulumfejlesztés és a minőségértékelés. Végül, a **kulturális feltételek elemeinek a közös normákat és felelősségvállalást, az együttműködést és az autonómiát** tekintik.

2.1.2.3.3. A tanári együttműködés értelmezésének kettőssége: munkahelyi feltétel vagy tanulási tevékenység?

Hoekstra és Pederson (2018) és Louws et al. (2017) is munkahelyi feltételként tekintik az együttműködést. Ugyanakkor az együttműködésen alapuló tevékenységek, mint láttuk, az informális tanulási tevékenységek tipológiáiban is megjelennek. Ez a kettősség ahhoz a fogalmi és módszertani inkonzisztenciához kapcsolódhat, amit a tanári együttműködés első szakirodalmi áttekintésében Kelchtermans (2006) hangsúlyozott. Kelchtermans különbséget tett a **tanári együttműködés** mint a tanárok kooperatív cselekvéseit leíró terminus és a **kollegialitás** mint a tantestület tagjai közötti kapcsolatok minőségére utaló, normatív dimenziót is rejtő terminus között, de e kettőt szorosan összekapcsolódó fogalmaknak nevezte, melyek egy állandó folyamatban hatnak egymásra és tükrözik egymást. A korábbi kutatások eredményei alapján azt hangsúlyozta, hogy a tanári együttműködés megértéséhez elengedhetetlen (1) az együttműködés típusainak megkülönböztetése, (2) az együttműködés és az autonómia egyenrangú fontosságának elismerése, és (3) az együttműködés tartalmának vagy céljának figyelembevétele.

A „kollegiális kapcsolatok” eltérő formáinak és tartalmának megkülönböztetését már Little (1990) hangsúlyozta, mivel ezektől függően a tanári együttműködés nagyon eltérő

következményekhez vezethet: elősegítheti a változást, de konzerválhatja a jelent is. A kollegialitás négy „ideáltípusa” nála a „**Történetmesélés és ötletkeresés**”, a „**Támogatás és segítség**”, a „**Megosztás**” és a „**Közös munka**”, melyek az egymásrautaltság eltérő mértékével és ennek megfelelően a tanári interakciók különböző mértékű gyakoriságával és intenzitásával, illetve a konfliktus és a kölcsönös egymásra hatás eltérő potenciáljával jellemezhetők. Little amellet érvelt, hogy a pusztán társas vagy személyes érdekeken alapuló, illetve a kölcsönös segítséget, vagy rutin megosztást támogató interakciós mintázatok szerinte erősíthetik a tanári elégedettséget és tantestületi stabilitást, de kevésbé lehetnek képesek az innováció és a tanítási gyakorlat fejlesztésének elősegítésére. Ha pedig ezek jelentik az interakció domináns formáit, akkor csak fenntartják a tanári közösségekre jellemző individualizmus, prezentizmus és konzervativizmus feltételeit (Lortie, 1975), melyek a tanítási munka szervezési módjából és a tanári gyakorlati tudás implicit természetéből fakadnak.

Vangrieken és munkatársai (2015) szisztematikus irodalomelemzése azonban azt mutatja, hogy a mélyebb, hivatásbeli együttműködés meglehetősen ritka az iskolákban, egyrészt **kulturális jellemzők** miatt (a tanárok igyekeznek elkerülni a konfliktusokat és megőrizni az individualizmus és autonómia normáit), másrészt **strukturális okokból** (például iskola mérete, időtényező, tantestület állandósága, fizikai környezet stb.). Kelchtermans (2006) szerint egy iskola kulturális és strukturális munkakörülményei meghatározzák és mediálják a tényleges tanári együttműködés gyakorlatát és azt, ahogyan a kollegiális kapcsolatokat a tanárok megtapasztalják és értékelik.

Az együttműködést a **tanári „szakmai gyakorlatok” egy típusaként** értelmezi az OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) felmérése, mely 2008 óta ötévente méri az alsó-középfokon (valamint néhány országban emellett a felső-középfokon) tanító pedagógusok munkakörülményeit és tanulási környezetét. A TALIS elemzése megkülönböztetik a „**csere és kooperáció**” típusú tevékenységeket a „**szakmai együttműködéstől**”, mely mélyebb szintű együttműködést és a tanárok nagyobb fokú egymásrautaltságát feltételezi (ilyen például a társtanítás, a közös szakmai tevékenységek végzése vagy a kollégák óráinak látogatása és visszajelzés adása). A 2018. évi TALIS felmérés eredményei szerint, a korábbi felmérésekkel összhangban, a tanárok jelentős hányada soha nem vesz részt mélyebb szintű együttműködési tevékenységekben (OECD, 2020b). A tanári együttműködés varianciájának egy részét ország szintű (kulturális és kontextuális) változók magyarázzák, de legnagyobb hányada egyéni szintű jellemzőkkel

magyarázható, bár a szervezeti szintű változók hatása sem elhanyagolható. A férfi tanárok gyakrabban vesznek részt az együttműködés mélyebb formáiban, és statisztikailag szignifikáns negatív asszociáció áll fenn az életkor és a szakmai együttműködésekben való részvétel között az országok negyedében. A hosszabb tanítási gyakorlattal rendelkező tanárok ugyanakkor gyakrabban működnek együtt, mint az azonos életkorú, de kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok. Az adatok megerősítik a kollegialitás (pozitív személyközi kapcsolatok) és a megosztott döntéshozás fontosságát az együttműködés erősítésében.

A TALIS felmérés eredményei arra utalnak, hogy **a kollegialitás csökken az oktatás magasabb szintjein**. A felső-középfokú oktatásban dolgozó tanárokat nagyobb elszigeteltség és kevesebb együttműködés jellemzi, mint az alap- és alsó-középfokú oktatásban tanítókat (OECD, 2020b). Az alapfokú és középfokú iskolák számos fontos különbsége (pl. méret, tanulói életkor, osztálylétszám, tanári specializáció és tanárképzés) ellenére Timperley és munkatársai (2007) nem találtak szignifikáns eltérést e szektorok között a hatékony tanári szakmai tanulás feltételei tekintetében – egyet kivéve. A középfokú iskolák sajátja ugyanis a tantárgyi munkaközösség alapú szerveződés, ami különálló és időnként egymással versengő csoportokkal jellemezhető iskolai kultúrához vezethet (Hargreaves, 1994, Hodgkinson & Hodgkinson, 2005).

2.1.2.3.4. *Identitás és szakmai fejlődés*

Az identitás fontos fogalom a tanulás szocio-kulturális elméletében, ahol egy gyakorlatközösségben való tagságként értelmeződik (Lave & Wenger, 1994, Wenger, 1998). Tynjälä (2013) narratív irodalomelemzése, mely a munkahelyi tanulás kiterjedt és szerteágazó szakirodalmát a 3-P elméleti modell (Biggs, 1999, tanulás-modelljének továbbfejlesztése) alapján tekinti át és strukturálja, a munkahelyi tanulás egyik fő irányának nevezte azokat a kutatásokat, melyek a tanulást az egyéni ágencia tekintetében vizsgálták, illetve azt elemezték, **hogyan formálódik a szakmai identitás a munkavégzés során**. Billett (2001) már említett duális vagy együttes részvétel elve szerint az egyéni ágencia gyakorlása nyilvánul meg abban, ahogy az egyének „kihasználják” a munkahely által nyújtott tanulási lehetőségeket. Az identitás a folytonosság és változás közötti feszültségben formálódik, és az, ahogy az egyén gyakorolja ágenciáját, formálja az identitását. Hasonlóképp, az egyén saját szakmai identitásának értelmezése azt tükrözi, ahogyan gyakorolja az ágenciáját – hiszen a munkában az egyén nem csupán használja a készségeit és tudását, de azonosul is a

munkájával. Billett szerint az egyének nincsenek teljesen kiszolgáltatva a változásnak, hanem aktívan bevonódnak a tanulásba és a kulturális gyakorlatok újraformálásába. **Az egyének szubjektivitása tehát egyrészt alakítja azt, hogy milyen változások történnek, másrészt maga is alakul e változások által.** Vagyis, Billett szerint egy állandó „egyezkedés” (*negotiation*) folyik az egyéni és a társadalmi tényezők között, melyek eredménye az egyéni és a munkahelyi gyakorlatok átalakulása.

Egyfajta identitás-fogalmat jelent Hodkinson és Hodkinson (2005) már említett **egyéni diszpozíció**-fogalma is, mely Bourdieuau habitus-fogalmát adaptálva nézetek, érzelmek és gyakorlatok összességét jelenti. Hodkinsonék elemzésében az egyéni diszpozíciók a kontextuális tényezők mellett alapvetően meghatározzák a tanári tanulás természetét és hatékonyságát, Tynjälä (2013) modellje alapján tehát a tanulás „előrejelzői”. Az identitás azonban nem egy egyértelműen meghatározott és nehezen operacionalizálható fogalom, a tanári munkahelyi tanulás korábban említett kvantitatív vizsgálataiban a személyes jellemzők egy szűk köre (például szakmai attitűdök, énhatékonyság, kiégés stb.) jelenik meg független változóként.

Az identitás fogalma ugyanakkor kulcsszerepet játszik azokban a tanárkutatásokban, melyek a szakmai fejlődést nem egyes tanulási tevékenységekben való részvétel, hanem az életpálya egészében értelmezték és vizsgálták. E vizsgálatok egyik fontos kutatási iránya volt a tanári szakmai életutak mint narratívák elemzése, melynek egy aprólékosan kidolgozott elméleti keretrendszerét nyújtja Kelchtermans (1993) „biográfiai nézőpontja”. Kelchtermans a tanári életút-vizsgálatok (elsősorban Sikes et al., 1985 és Huberman et al., 1989), valamint a tanári gondolkodás/értelemalkotás és identitás narratív vizsgálatainak (Ball & Goodson, 1985) hagyományaira építve, a szociológiai és pszichológiai megközelítések ötvöztetésére törekedve vizsgálta a tanári identitást. A tanári életutak elemzése alapján kidolgozott elméletében az identitás (a **szakmai önmegértés**) a tanár szubjektív oktatáselméletével (*subjective educational theory*) együtt alkotja azt a tanári személyes értelmező keretrendszert, melynek kialakulása és folyamatos fejlődése egy állandó szakmai tanulás (fejlődés) eredménye. E keretrendszer a tanár és a munkája kontextusát alkotó társas, kulturális és strukturális munkafeltételek közötti reflektív és értelemmel bíró interakciókból jön létre, és mentális folyamatok, reprezentációk halmazát jelenti, amin, mint egy lencsén keresztül, értelmezi a tanár a munkáját és ami alapján cselekszik – azaz ez egyszerre előfeltétele és eredménye is a tanár egyes helyzetekkel (a kontextussal) való értelmező interakcióinak (*sense-making*). A Kelchtermans-féle

biográfiai elmélet nem a formális életrajzra, a tényekre fókuszál, hanem a jelentést teremtő narratív konstrukcióra, mely egy, a szakmai tanulást előidéző ún. kritikus események és személyek köré felépített történet. E megközelítés szerint a tanári tanulás egy adott pillanatban csak a korábbi tapasztalatok, illetve a tanár jövőre vonatkozó elvárásai fényében érthető meg kellőképpen.

Kelchterman koncepciójában a „szakmai ént” (*professional self*, vagy későbbi szóhasználatában a „szakmai ön-megértést”, *professional self-understandings*, Kelchtermans, 2017) öt, egybefonódó elem alkotja. Retrospektív dimenziójának (ez az énről a múltba való visszatekintésekor alkotott elképzelések) (1) leíró komponense az **önkép** (*self-image*), (2) értékelő komponense az **önbecsülés** (*self-esteem*, ennek legfontosabb meghatározói a tanulók, az ő teljesítményük, illetve a személyes kapcsolatok minősége), (3) akarati komponense a **pályamotiváció** (*job motivation*), illetve (4) normatív komponense a **feladat-percepció** (*task perception*, ami személyes programként és a saját szakmai viselkedés értékelésének normájaként is működik), míg (5) a **prospektív dimenzió** a tanárok várakozásait jelöli szakmai helyzetük jövőbeli alakulását illetően és ezzel kapcsolatos érzelmeiket. A „szubjektív oktatáselmélet” az oktatásról való tudás és nézetek személyes rendszerét jelenti, amelyet a tanár alkalmaz a munkája végzése közben. Ennek tartalma nagyrészt egyéni és személyes tapasztalatokon alapul, episztemológiáját a „működik” megtapasztalása nyújtja, de e tapasztalati jelleg okozza a sérülékenységet is, amit Kelchtermans (2009) a tanári munka lényegi jellemzőjének tart. E személyes elmélet alkalmazása mindig több, mint egy szabály alkalmazása, mert a tanítás alapvetően kontextuális, és így lényegi része az adott helyzet megítélése, hogy abban az esetben megfelelő-e a szabály alkalmazása. A jó vagy megfelelő cselekvés megítélése felveti a norma kérdését (milyen norma szerint, kinek jó), és pontosan ezt nyújtja a szakmai önértékelés, elsősorban a feladat-percepció, mely a célok és normák személyes programját határozza meg.¹⁰ A tanári professzionalizmus lényegi vonása a személyes elkötelezettség és a sérülékenység, ezért Kelchtermans szerint a valódi szakmai fejlődés feltételezi a „**mély reflexiót**”, a professzionális tanárnak

¹⁰ E leírás nagyon hasonlít Biesta (2007) érveléséhez, aki szintén a tanári professzionalizmus lényegének tekinti az ítéletalkotást, mely nem technikai jellegű, hanem értékítéletek folyamatos alkotását jelenti arra vonatkozóan, hogy mi a „nevelésileg kívánatos” (*educationally desirable*), legmegfelelőbb cselekvés az éppen adott helyzetben. Ezért nem tekinthető az oktatás technikai vállalkozásnak (ez egyébként egyik fő érve a tényeken alapuló oktatáskutatás ellen), mert lényegét tekintve morális gyakorlat, Arisztotelész fogalmait alkalmazva *phronesis*, azaz gyakorlati bölcsesség, nem pedig csupán *techné* (instrumentális tudás).

széleskörű (a tanítás instrumentális/technikai aspektusai mellett a morális, politikai és érzelmi dimenziókra is kiterjedő), valamint mély (a cselekvések mögött álló önértelmezésre és szubjektív oktatáselméletre is kiterjedő) reflexiós attitűdöt és készséget kell elsajátítania.

Kelchtermans konklúziójához nagyon hasonló Korthagen (2004, 2017) álláspontja, aki a „Milyen a jó tanár?” kérdés megválaszolásához a szakirodalom áttekintése alapján megfogalmazott és a reflexió és fejlesztés elméleti keretrendszerként kínált **„hagyma-modelljében” a tanári változás különböző rétegeit** jeleníti meg. Korthagen amellett érvel, hogy a szakpolitika fókuszában álló, a tanárképzés/fejlesztés alapjául szolgáló tanári kompetencia-listák nem elégségesek „a jó tanár” meghatározásához és a tanári szakmai fejlődés és tanulás értelmezéséhez. A **kompetenciák** (a viselkedés potenciálját jelentő tudás, készségek és attitűdök integrált egysége) ugyanis a hagyma-modell csak egy külső rétegét jelentik, melyen túl, egyre mélyebbre hatolva a személyiség rétegeiben a nézetek (*beliefs*, azaz a személyes gyakorlati tudást alkotó, érzelmi, akaratilag és viselkedési aspektusokkal is bíró képek, avagy Gestalt-ok), a **szakmai identitás** (azaz önkép, önmeghatározás és szerepértelmezés), a **misszió** (azaz a legmélyebb mozgatóerőt jelentő ideálok), valamint a **lényegi tulajdonságok** (*core qualities*, mint pl. empátia, együttérzés, tolerancia stb.) rétegei különböztethetők meg (a két legkülső réteg a mások által is közvetlenül megfigyelhető **viselkedés**, illetve **környezet**). A hagyma-modell e rétegei Korthagen szerint különböző perspektívákat jelentenek, melyekből vizsgálható az a kérdés, hogy egy tanár hogyan „működik”, és szintenként különbözőképpen határozhatók meg „a jó tanár” tulajdonságai, ugyanakkor e rétegek mind kölcsönhatásban állnak egymással és befolyásolhatók, ezért a változás szintjeit is jelentik. Korthagen szerint „a jó tanár” nem egyenlő a „jó tanítással”, hiszen a megfelelő misszióval, önképpel, nézetekkel és kompetenciákkal rendelkező tanár viselkedését is jelentősen korlátozhatja a környezet; ugyanakkor jelentős problémákhoz, belső feszültséghez, nem adekvát viselkedéshez vagy mindkettőhöz vezet, ha nincs összhangban e hat szint. Az „eredményes tanár” szerinte az, akiben összhangban állnak a szintek, és e **koherencia** alapján képes igazán hatni környezetére. A tanári szakmai tanulás ebben a megközelítésben jelentős részben nem tudatos, továbbá multidimenziós jellegű és a hagyma-modell több rétegét is érintő folyamat, mivel a tanári viselkedés forrása nem csupán a **tudatos és racionális gondolkodás**, azt **affektív és a motivációs dimenziók** is jelentősen befolyásolják, mely három dimenzió egyúttal a társas kontextus által is

meghatározott. A **szakmai tanulás Korthagen szerint az elmélet, a gyakorlat és a személyiség közötti kapcsolatok létesítését jelenti**, amit elsősorban a mély és jelentés-orientált, támogatott **lényegi reflexió** (*core reflection*) segíthet, ami figyelembe veszi a hagyomány-modell belső rétegeit és az affektív és motivációs dimenziókat is.

Az identitás kulcsszerepet játszik a tanári szakmai fejlődésben és tanulásban Day és munkatársainak az angol tanárok munkáját, életútját és eredményességét vizsgáló négyéves nagymintás (N=300) reprezentatív, kevert módszertant alkalmazó VITAE kutatása szerint is (Day & Gru, 2007). Empirikus eredményeikre épített elméletük szerint a **szakmai tanulás iránti attitűdöt és képességet** elsősorban a tanárok **elkötelezettsége** határozza meg, ami alapvetően meghatározza eredményességüket és amit két kulcstényező mediál: a **pozitív szakmai identitás** és a **tanári pályaszakasz**. Az **identitás szakmai, szituatív és személyes dimenziók** kölcsönhatása által folyamatosan formálódik. Szakmai dimenzióját a társadalmi és szakpolitikai elvárások és a tanár saját oktatási ideáljai, értékei és nézetei, a személyesét a tanár iskolán kívüli, családi szerepei, míg a szituatívát az adott iskola helyi feltételei (pl. tanulói viselkedés, hátrányos helyzet) befolyásolják. Minél kevésbé vannak **egyensúlyban** e dimenziók az őket érő negatív hatások miatt, annál inkább veszélybe kerül a tanár elkötelezettsége. Azonban azt, hogy a tanár képes-e és milyen mértékben menedzselni a negatív hatásokat, jelentősen befolyásolja az iskolai **kontextus**, a támogató légkör és a vezetői intervenciók is. A kutatás négy scenáriókat azonosított, mely az identitás-elemek különböző kapcsolatait tükrözik, a legegyszerűbben mindhárom dimenzió egyensúlyban van, a következő kettőben enyhe és kezelhető fluktuációk jelentkeznek, míg a legbonyolultabban mindhárom dimenziót erős fluktuációk jellemzik, amik kezelhetősége a belső és külső tényezők támogatásának erősségétől függ. A szakmai tanulásban és fejlődésben való eredményes részvételt így egyszerre határozza meg az, hogy a tanár felismeri-e és képes-e kezelni e scenáriókat és hogy az iskolavezetők milyen mértékig hoznak olyan intézkedéseket, melyek sokféle, mind az instrumentális igényeket, mind a tanárok elkötelezettségét és rezilianciájuk támogatását célzó tanulási és fejlődési lehetőségeket teremtenek.

Összefoglalóan, e tanári szakmai fejlődést a tanári életút egészében vizsgáló kutatások a szakmai fejlődést az „instrumentális” tanuláson vagy kompetenciafejlesztésen túl identitásfejlődésként is értelmezik, hangsúlyozva a folyamat affektív és motivációs dimenzióit, valamint a tanári szakmai önmegértést, személyiséget vagy identitást alkotó

elemek koherenciájának, egyensúlyának fontosságát és ebben a mély reflexió kritikus szerepét.

Az 1. sz. mellékletben a 38. ábra összegzi az áttekintett szakirodalom szintetizálása alapján a tanári munkahelyi tanulás egyéni és szervezeti hatótényező-kategóriát.

2.2. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása

A szakképzésben oktatók folyamatos szakmai fejlődésére vonatkozó angol nyelvű nemzetközi szakirodalom a tanári szakmai fejlődés és tanulás irodalmához viszonyítva továbbra is viszonylag szűk és töredezett, a témában nemhogy szisztematikus, de a fő kutatási irányokat és/vagy eredményeket bemutató összegzés is csak elvétve akad (Orr, 2019, Kereszty et al., 2015). Az irodalom jelentős része nemzeti vagy nemzetek feletti szervezetek megbízásából készített kutatási jelentés, melyből nem minden esetben készült lektorált folyóiratban megjelent tanulmány. E szakirodalom feltárását ezért a tudományos adatbázis-kereséseknél eredményesebbnek bizonyuló „hólabda módszer” alkalmazásával végeztem el.

A nemzetközi szakirodalom egy jelentős része a formális képesítési előírások és alap- és továbbképzési rendszerek makro-szintű, összehasonlító elemző leírásait nyújtja, ennek részeként tárgyalva a szakképzésben oktatók munkaköreinek kategorizációját és feladatköreinek változását, a szakképzést érő kihívásokkal és a szakképzés változásával összefüggésben. A szakirodalom egy másik, az elmúlt egy-két évtizedben dinamikusán növekvő része a szakképzésben oktatók pályára lépés utáni szakmai fejlődésének és tanulásának sajátosságait, az általános képzésben dolgozó pedagógusokétól való eltéréseit a szakmai oktatók duális identitásához és professzionalizmusához, illetve a szakmai oktatáshoz szükséges tudás és készségek és a szakképzési pedagógia kérdésköréhez kapcsolódva vizsgálta, túlnyomórészt kismintás kvalitatív adatfelvételek alapján. A közelmúltban több, elsősorban angolszász (angol, ausztrál, kanadai) és skandináv kevert módszertant alkalmazó kutatás folyt a szakmai oktatók szakmaterületi vagy munkahelyi informális tanulási tevékenységeire, illetve ezek szervezeti és rendszerszintű támogatására és feltételeire is vonatkozóan, az ezekről szóló publikációk azonban részben már e doktori kutatás empirikus adatfelvételeit követően jelentek meg.

2.2.1. Munkakörök, képesítési előírások és képzési rendszerek

A szakképzésben oktatók a szakképzés nagyfokú fragmentáltságának köszönhetően egy rendkívül heterogén csoportot alkotnak, melynek sokszor még a közös megnevezése is problémát jelent.¹¹ Grollmann (2008) a „tanárok, trénerek és oktatók” öt **munkakör-típusát** különböztette meg a képzés helye, illetve funkciója alapján. Misra (2011) az oktatói profilok azonosításában három szempontot, a tanulási kontextust (oktatási intézmény, munkahely vagy magán képző), a szakképzés típusát (fiatalok szakmai alapképzése vagy szakmai továbbképzés) és a képzés tartalmát (elmélet vagy gyakorlat) ajánlotta. A Cedefop mára bevettnek számító kategorizációja a szakmai alapképzésben (IVET) dolgozó oktatók négy alapvető csoportját különbözteti meg aszerint, hogy hol állnak alkalmazásban és mi a feladatuk (Cedefop, 2016), bár szakképzési rendszertől függően nem mindenhol releváns az összes típus:

- iskolai környezetben dolgozó oktatók, akik között megkülönböztetik:
 - a közismereti tárgyakat tanítókat (*teachers of general subjects*);
 - a szakmai elméleti tárgyakat tanítókat (*teachers of vocational theoretical subjects*);
 - a szakmai gyakorlati tárgyakat iskolai műhelyben vagy szimulációs tanulási környezetben (pl. vállalatközi képzőhelyeken) tanítók (*teachers of practical subjects*);
- vállalatoknál munkahelyi gyakorlaton részt vevő tanulók oktatóit (*trainers in companies*), akik általában a képzést nyújtó cég alkalmazottai és munkakörük részeként felügyelik a tanulókat.

A szakképzésben oktatók **képesítési követelményeit** a legtöbb országban jogszabályokban, esetleg a szakképzési tantervekben szabályozzák. A közismereti és szakmai elméleti tárgyak tanáraitól jellemzően felsőfokú végzettséget és tanári képesítést is elvárnak, a minimum képesítési szint azonban országonként eltérő (mester- vagy alapvégzettség vagy felsőfokú végzettséget nem adó képesítés), és a tanári képesítést gyakran elég csak a pályára lépést követően bizonyos időn belül megszerezni

¹¹ Angolul leggyakrabban a *VET teacher* vagy *VET teacher and trainer* kifejezést használják átfogó értelemben, bár előfordul a *VET professional* és *VET practitioner* megnevezés is. Bár a *VET teacher* kifejezést alkalmazzák a szakképzésben közismereti tárgyakat oktató tanárookra is, e kifejezés kontextustól függően vonatkozhat csak a szakmai tárgyakat oktatókra is. A szakképzésben oktatók megkülönböztető megnevezéséhez kapcsolódó viták időnként a szakma professzionalizálódásának hiányát, illetve az általános képzéssel és felsőoktatással szembeni feszültségeket tükrözik (Moodie & Wheelahan, 2012). Magyarul a 2019. évi szakképzési törvény vezette be az egységes „oktató” kifejezést, amit tapasztalataim szerint egyes tanárok státuszuk leértékeléseként élnek meg, míg mások a szakképzési közös identitás erősítéseként üdvözlnek. E dolgozatban a terminológiai egyszerűség kedvéért a „szakképzésben oktatók” és „oktatók” kifejezést használok közös megnevezésként.

(Grollmann, 2008, Misra, 2011, Cedefop, 2016). A szakmai tanároktól nem mindenhol, de a szakmai gyakorlatot oktatóktól jellemzően elvárt a szakmaterületi munkatapasztalat, míg tőlük általában alacsonyabb szintű iskolai végzettséget kívánnak meg.

Misra (2011) a **tanárképzés** három fő típusát különböztetett meg: a közismereti tanárképzést, a „mesterből lett tanárok” képzését és a „professzionális szakmai tanárképzést”, áttekintése szerint az EU-s tagállamok többségében legalább az első kettő működött. Grollmann (2008) a képzettségi szint és tartalom alapján a szakmai oktatók képzésének négy alapmodelljét azonosította, de ezeken belül is több típust a belépési követelmények és a képzés munkába állás előtti vagy utáni időzítése, illetve a felsőfokú tanulmányok és a gyakorlati tanítási tapasztalat kombinálásának módja szerint. A szakmai oktatók képzése többnyire konszekutív típusú, azaz a szakmaterületi képzést követi egy rövidebb, és nem mindig szakma-specifikus képzés, mely általános pszichológiai és pedagógiai ismeretekre, illetve tanítási módszerekre fókuszál.

Kutatások azt mutatták, hogy a **magasabb szintű tanári képesítés és felsőfokú végzettség megszerzése** pozitív hatással van az oktatók pedagógiai kompetenciára és magabiztosságára, illetve a további szakmai (szakmaterületi és pedagógiai) tanulásra (Andersen et al., 2016, Smith, 2019). Míg Ausztráliában az elmúlt két évtizedben csökkentették az elvárt képesítési szintet és sok kritika érte az újonnan kötelezővé vált kompetencia-alapú tanárképzést a nem felsőfokú végzettségi szint, a nem megfelelő kurrikulum és a rossz minőségű képzés miatt (Moodie & Wheelahan, 2012, Tyler & Dymock, 2019, Smith, 2019), Európában a képesítési feltételek és a szakmai tanárok felsőfokú képzése az oktatói szakma viszonylag magas szintű professzionalizációjára utal. Grollmann (2008) szerint azonban a professzionalizmus e formális, indikátor-alapú felfogása a szakképzés új kihívásai és változó feladatai fényében nem mutatja hitelesen a szakképzés és az abban oktatók minőségét. Szerinte nagyobb jelentősége van az intézményi dimenzióknak, autonómiának és munkahelyi kultúrának, valamint a szakképzésben oktatók „szakképzési folyamat-tudásának”, azaz a szakképzés feladatainak ellátásához szükséges explicit, formális és implicit tudásnak.

Az ausztrál kutatók a szakképzésben oktatók munkájának heterogenitását hangsúlyozták és azt ajánlották, hogy a képesítési feltételek és a szakmai fejlődés céljai, tartalma és intenzitása az eltérő feladatokhoz és felelősségekhez igazodjanak (Wheelahan & Curtin, 2010, Moodie & Wheelahan, 2012, Dymock & Tyler, 2018, Guthrie & Harris, 2019). A gazdasági és demográfiai változások olyan lényegi szerkezeti változásokat hoztak az

elmúlt évtizedekben, melyeknek köszönhetően Európában is jelentősen kiszélesedtek a **szakmai oktatók feladatai és felelősségi körei** (Kirpal, 2011). A Cedefop egy 2009-es kutatására hivatkozva Kirpal amellelt érvelt, hogy a szakképzésben oktatók képesítési követelményeinek változásával is járó szakképzési reformok, az új tanulási paradigmák és oktatási módszerek, valamint a tanulói célcsoportok diverzifikálódása jelentős hatást gyakorolt az oktatók szakmai szerepkörére, ami **új kompetencia-igényekben** is megnyilvánult. Felértékelődött a módszertani kompetencia, ami az oktatói szerep tanulási facilitátor jellegének erősödéséhez kötődik; a pedagógiai kompetencia, mely a különböző és jelentős részben hátrányos helyzetű tanulócsoporthal való hatékony munkához, valamint a tantervfejlesztő és értékelő feladatok végzéséhez szükséges; a szociális és kommunikációs készségek, mivel az oktatók munkájában egyre fontosabb a csoportban és hálózatban való munka és együttműködés; a digitális készségek; a kezdeményezőképeség; és talán legfontosabbként, a szerep-rugalmasság, ami az arra való képességet jelenti, hogy az oktatók célcsoporttól, egyéni képességektől, tanulási környezettől és feltételektől, csoportdinamikától, stb. függően képesek legyenek különböző szerepeket betölteni. Mindez azonban a szakképzésben oktatók iránti túlzott és teljesíthetetlen elvárásokhoz is vezetett; másrészt sok országban e változások következtében elmosódott a határvonal a szakmai tanárok és gyakorlati oktatók feladatköre és kompetencia-igénye között, ami megkérdőjelezi e kétféle oktatói profil megkülönböztetésének fenntartását. Az OECD Adult Literacy and Lifeskills (ALL) felmérésének eredményei azonban azt mutatták, hogy miközben az átalakuló munkaerőpiac elvárásai és a szakképzésben tanulók jellemzően alacsonyabb készség szintje miatt egyre fontosabbá válik a szakképzésben tanulók kulcskompetenciáinak, digitális és puha készségeinek fejlesztése, a szakmai oktatók szövegértési, numerikus és digitális problémamegoldó készségei átlagosan nézve elmaradnak a közismereti tanárokéétól és fejlesztésre szorulnak (OECD, 2021).

A szakképzésben oktatók **folyamatos szakmai fejlődését** sok országban szakpolitikai prioritásnak tekintik, de **az elvárások, a szabályozás és az ösztönzés és támogatás formái** nagyon különböznek az egyes országokban (Cedefop, 2016). Az EU-tagállamok körülbelül felében szabályozzák jogszabályban a szakképzésben oktatók szakmai továbbképzését, de nem mindenhol rögzítik annak mennyiségét, időtartamát vagy az elvárt kimeneteket. Egyes országokban a szakmai fejlődés a tanárok joga, amit néha kollektív szerződésekben szabályoznak (pl. Olaszország, Málta, Hollandia, Románia,

Svédország), máshol ez kötelezettség (pl. Bulgária, Ciprus, Lettország, Portugália, Anglia) vagy a minőségbiztosítás része (pl. Bulgária, Olaszország, Lengyelország, Portugália). A legtöbb EU-s tagállamban az iskolavezetők döntésétől függ, hogy az oktatók részt vehetnek-e továbbképzésen, de a tanulási igények és képzési lehetőségek azonosítása általában az oktatók felelőssége. Egyéni fejlődési terveket csak néhány országban készítenek (pl. Horvátország, Izland, Skócia). A szakmai fejlődés alatt többnyire akkreditált képzéseken való részvételt értik, csak néhány országban (pl. Svédország) fogadják el az önképzést. Hollandiában egyénre szabott kompetenciafejlesztő képzések is elérhetők, Szlovénában, Finnországban és Észtországban a vállalati képzéseket is elismerik. Bár a Cedefop egy 2015-ös 15 EU-tagállamban végzett vizsgálata szerint (Cedefop, 2015) a fontos célnak tekintett pedagógiai-módszertani változás nem vagy nem sikeresen valósult meg a szakképzésben, mégis számos európai országban megfelelőnek tekintik a szakmai oktatók pedagógiai kompetenciáit és a szakpolitika elsősorban a szakmaterületi fejlődési igényekre fókuszál és a vállalati munkatapasztalat szerzését (*work placement*) célzó projekteket vagy programokat indít.

A szakképzésben oktatók általában véve a szakképzés alul-értékelésének vagy szűk értelmezésének köszönhetően sok országban **alacsonyabb társadalmi státusszal** rendelkeznek, mint az általános oktatásban és felsőoktatásban tanítók, és ez gyakran tanítási gyakorlatuk kormányzat általi „mikro-menedzselésében” és az oktatók szerepének és „hangjának” marginalizálásában is megnyilvánul (Billett, 2013). Országoként persze ez eltérő mértékben van jelen, attól függően, hogy milyen mértékben érvényesül az **új közmenedzsment** (*New Public Management*) filozófiája és az oktatás és a szakképzés „**piacosítása**”, mely megnyilvánul a finanszírozásban, a tanulók iránti versengésben, a célokban és a külső ellenőrzésben is (Lyod & Payne, 2012). E felfogással élesen áll szemben a **szakképzési pedagógia** gondolata, miszerint a magas színvonalú szakmai képzés a tanítási módszerek és tevékenységek körültekintő megfontolását és kiválasztást feltételezi, azaz a szakmai oktatók magas szintű tudását és szakmai döntéshozását (Orr, 2019).

A szakképzésben oktatók folyamatos szakmai fejlődését vizsgáló kutatások túlnyomó többségében a szakmai tárgyak oktatói állnak a fókuszban, részben feltehetően annak köszönhetően, hogy az irodalom jelentős része az angolszász típusú, posztszekunder szakképzést vizsgálja. Ugyan e képzésben is jelen vannak **közismereti tárgyakat oktató**

tanárok, akik felzárkóztató vagy kulcskompetencia-fejlesztő modulokat, vagy a szakmai képzés elméleti tudásalapjához tartozó tárgyakat (pl. biológia, matematika, fizika) tanítanak, de e tanárok számaránya kisebb és szerepük is némileg eltérő azokhoz képest, akik olyan szakképzési rendszerben tanítanak, ahol a szakképzés jelentős része alsó- és/vagy felső-középfokon és részben a tankötelezettség ideje alatt folyik.

Néhány vizsgálat szerint azonban már az angolszász típusú szakképzésben is jelentkezik az **intézményi kultúra megosztottsága a kétféle oktatói profil szerint**. Robson 1998-as, az angol *further education* (FE, kötelező oktatást követő, 16+ éves korcsoportot célzó) szektorban tanítók társadalmi helyzetét, szervezeti kultúráját és identitását tárgyaló áttekintésében említi az intézményi kultúra változására ható „új típusú oktató” megjelenését az angol szakképzésben az 1960-as évek elején, amikor a *General Studies* beépült a műszaki szakképzés tantervébe (a későbbi tantervi változások után e tantárgy „kulcskézségek” néven élt tovább, amit e közismereti tanárok szakmai autonómiájuk csökkenéseként éltek meg). Az egyetemi végzettségű tanárok szakmai háttere, végzettsége jelentősen eltért a szakmai tárgyakat oktatókétól, akik őket „szkeptikusan” fogadták, Gleeson és Mardle (1980) etnográfiai leírása szerint a „két kultúra”: a „gyakorlati” és az „akadémiai” között szakadás következett be.

A szakképzésben oktató közismereti tanárok szakmai fejlődését alapvetően határozza meg a közismeret és szakképzés kapcsolatának, a **közismeret funkciójának értelmezése** az adott szakképzési rendszerben és programban. Aarkrog (2019) e kérdéseket a mai dán felső-középfokú szakképzés példáján keresztül tárgyalja. Hivatkozik Lindberg (2012) svéd kutatására, akinek megállapítása szerint a szakképzésben tanított közismereti és szakmai tárgyak közti kapcsolat erősítését célzó pedagógiák bevezetésének nehézségeit többnyire a tanári képesítések és a „holisztikus tanításra” való képesség hiányosságaival, illetve azzal magyarázzák, hogy a közismereti és a szakmai tárgyak oktatói eltérően értelmezik a közismeret szerepét a szakképzésben. Az integrálás egy eszközét jelentheti a közismereti és szakmai oktatók társ-tanítása, amire vannak példák, de egy norvég akciókutatás (Hiim, 2015) azt mutatta, hogy ezt jelentősen akadályozza az, ha a közismereti tanároknak nincs tudása és tapasztalata a tanított szakmákról, és ha képzésük nem készíti fel őket a szakképzés-orientált tanításra. Bár az állampolgári életre, a szüntelenül változó munka világára és a továbbtanulásra való felkészítést célzó közismereti tartalmak aránya nő a dán szakképzésben, a tanulók motiválatlanok és segítségre szorulnak az elméleti, absztrakt fogalmakra épülő tárgyak tanulásában.

Aarkrog szerint ezért kritikusan fontos az olyan pedagógiai módszerek fejlesztése, implementálása és kutatása, melyek segítenek abban, hogy a tanulók megtanulják és alkalmazzák a közismereti tartalmakat „a munkában, a tanulásukban és a társadalomban”.

2.2.2. Duális identitás és duális professzionalizmus

A szakmai tanárok és gyakorlati oktatók jellemzően több-kevesebb szakmaterületi munka után lépnek az oktatói pályára. A **pályamódosítás motivációit** Berger és D’Ascoli (2012) a korábbi szakma „taszító” és az oktatói munka „vonzó” hatása szerint csoportosítja, előbbihez tartoznak például a romló munkakörülmények vagy a nehéz fizikai munka, a tanítás vonzóbbnak tűnhet például egy építkezésen való kétkezi munkánál. Az anyagi okok helyett inkább a rugalmasabb munkakörülmények, vagy akár a magasabb társadalmi státusz is jelentheti az oktatói munka vonzerejét, de időnként, például gazdasági válságok idején, a pálya nagyobb biztonsága, kiszámíthatósága is fontos vonzerőt jelent (Orr, 2019). Egy finn kutatásban részt vett oktatók közül néhányan tudatosan választották e karriert rögtön középiskola vagy a szükséges munkatapasztalat megszerzése után. Mások véletlen folytán kerültek a pályára, esetleg, mert mások azt mondták róluk, hogy jó oktatók lennének, vagy helyettesítő tanárként pozitív tanítási tapasztalatokat szereztek és pozitív visszajelzést kaptak (Köski-Heikkinnen et al., 2014). Összességében azonban úgy tűnik, gyakran egyszerűen „a lehetőség megragadásáról” van szó és sok szakmai oktató nem tudatos elhatározásból, inkább egy adódó lehetőség miatt kezd el tanítani (Harris et al., 2005).

Az oktatói pályára lépés után e szakemberek jellemzően nem veszítik el eredeti szakmájuk iránti elkötelezettségüket, és mind tanítási gyakorlatukat, mind szakmai fejlődésüket meghatározza az eredeti szakmájukban szerzett szakértelmük és szakmaterületi „hovatartozásuk érzése” (Orr, 2019). A szakmai oktatók a tanítás iránt is elkötelezetté válnak, de azt alapvetően szakmaterületi szakértelmük és érdeklődésük megosztása egy módjának tekintik (Berger & D’Ascoli, 2012). A szakképzés sokféle és változó célja és kontextusa, valamint a tanulói populációk diverzitása azonban azt is jelenti, hogy ma már „ipari szakembernek lenni szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy valaki szakmai tanár vagy oktató legyen”, ehhez „tanár vagy oktató szakembernek is lenniük kell”, amint azt Wheelahan és Moodie (2011) megállapítja az ausztrál szakképzés színvonalát vizsgáló kutatásuk eredményei alapján. A szakmai

oktatók szakértelmének és szakmai fejlődésének e kettősségét nevezi a szakirodalom **duális identitásnak és duális professzionalizmusnak**.

E fogalom elsőként talán Robson (1998) tanulmányában jelent meg, mely szakirodalmi és történeti-szakpolitikai áttekintés, illetve saját (módszertanilag nem részletezett kvalitatív) kutatásai alapján az angol posztszekunder szakképzésben tanítók társadalmi helyzetét, szervezeti kultúráját és identitását tárgyalta. Az oktatók készségeinek, képesítéseinek és tapasztalatainak sokfélesége, az oktatói munka természetének és a posztszekunder főiskolák (*further education/FE college*) szakmáinként és oktatói szerepenként is eltérő kultúráinak elemzése alapján Robson amellett érvelt, hogy e társadalmi csoport nem határolható körül pontosan, és e feltételek, a formális tanárképzés (akkori) hiányával együtt, akadályozzák az FE oktatók világos szakmai identitásának kialakulását. Az angol szakmai oktatók többsége az oktatói pályára lépést megelőzően munkatapasztalatokat szerzett az oktatott szakmában, aminek fontosságát maguk az oktatók és a szakpolitika is konzisztensen a tanári képzés és pedagógiai tudás elé helyezték, mert ez a **munkatapasztalat biztosította számukra az oktatói munkához szükséges szakértelmet és hitelességet**. Egyik szakmaterületről egy másikba, az oktatásba átlépve is **megőrizték eredeti szakmai identitásukat és értéknek tekintették azt, mivel a tanulók e szakmai normákba és gyakorlatokba való szocializálását tartották feladatuknak**. Robson szerint 1998-ban továbbra is érvényes volt a korábbi vizsgálatok (Venables, 1967) megállapítása, miszerint az angol oktatók nem tekintik magukat pedagógusoknak (*educators*), a szakmai oktatók duális identitása valójában az **eredeti szakmai identitás dominanciáját** jelentette, és a szakképző intézmények nem nyújtottak sem ösztönzést, sem lehetőséget az oktatói identitás fejlesztésére.

Egy későbbi, részben már megváltozott szakpolitikai és jogszabályi környezetben született tanulmányában (a tanári képzés megszerzését 2001-től kötelezővé tették az újonnan alkalmazott FE oktatók számára) Robson és munkatársai (2004) **a szakmai oktatók tanulóik munkavégzésre való felkészítésében játszott szerepükre és munkájukra vonatkozó percepcióit** vizsgálták. Öt college-ban 22 tanárral készített interjúik alapján, a diskurzus-elemzés módszerét alkalmazva négy fő narratívát azonosítottak, amiket a (tanári) professzionalizmus általánosabb diskurzusaihoz viszonyítottak:

- a professzionalizmus három kulcseleméből (Furlong et al., 2000) az autonómiához kapcsolódik értelmezésük szerint az „*érték hozzáadása*” narratíva, amennyiben az

oktatók autonóm szerepüket hangsúlyozták, amikor arról beszéltek, hogy munkájuk során „meghaladják” a tantervet és kiegészítik azt;

- a „tudni miért” narratíva elvben a professzionalizmus-diskurzus „specializált, mély tudás” eleméhez kapcsolódhatna, azonban e tudás itt érdekes módon nem az oktatói, hanem a szakmaterületi tudásra vonatkozott, a tacit vagy a tanárképző programokban kodifikált tanítás tudása egyáltalán nem jelent meg a diskurzusokban; e narratíva alapján az oktatók egyértelműen megkülönböztették magukat a szakképzésben a közelmúlt szakpolitikai változásai miatt egyre hangsúlyosabb szerepet kapott munkáltatóktól, ezért a szerzők szerint e narratíva legalább részben e szakpolitikai változásokra való reakcióként is magyarázható volt;
- végül, a professzionalizmus-diskurzusok harmadik meghatározó eleme, a felelősségvállalás is megjelent a „színvonal védelme” és a „szakértelem megosztása” narratívákban, melyek a tanulókért és szakmai pályájukért vállalt felelősségen és törődésen túl az oktatott szakma integritásáért és színvonaláért való törődést és felelősségvállalást is tükrözték.

E **narratívákban megnyilvánuló professzionalizmus-diskurzus** a szerzők szerint a „munkára való képzés” szűk, azaz elméleti tanulást nem, csak technikai és gyakorlati készségeket lefedő értelmezése, illetve a kompetencia-alapú képesítések előírásos és korlátozó természete iránti ellenállásként értelmezhető. Az oktatói diskurzusok szerint a munkába lépés/foglalkoztatás nem az egyedüli értékes kimenete a szakképzésnek, és szakmai oktatóként professzionálisnak lenni magába foglalja e kérdésekben történő ítéletalkotást, a „többet adást” és sok esetben a „nem-kommerciális” értékekhez való ragaszkodást is.

Broad 2009/10-ben, illetve 2011/12-ben végzett kevert módszerű kismintás kutatásai (Broad, 2015, 2016, 2019, Broad & Lahiff, 2019) szintén az angol szakképzésben oktatókra irányultak egy még későbbi, hozzánk legközelebb eső időszakban. Broad a szakmai oktatók szakmaterületi szakértelem fenntartását célzó tevékenységeit vizsgálta és **a szakmaterületi fejlődés jelentősége mellett érvelt a szakértelem (szakmai tudás) egy olyan meghatározása alapján**, mely – Hodkinsonék korábban említett „kombinált” megközelítéséhez hasonlóan (Hodkinson & Hodkinson, 2005) – igyekezett feloldani a kognitív tudáselméletek és a munkahelyi tanulás szociokulturális elméleteinek dichotómiáját. Bár 2007 óta már jogszabály írja elő az angol oktatók továbbképzésben való részvételét (évi legalább 30 órában), Broad eredményei szerint az angol FE főiskolák

jellemzően nem fordítanak figyelmet oktatóik szakmaterületi fejlődésének támogatására, intézményen belül többnyire csak általános pedagógiai workshopokat kínálnak. Az oktatók ezzel szemben az olyan, részvételen alapuló tanulási tevékenységeket tartják a leghasznosabbnak, melyek lehetővé teszik számukra a határátlépéseket és az eredeti szakmájukkal való kapcsolattartást. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az oktatók nagyfokú ágenciát tanúsítanak abban, ahogyan saját maguk, lehetőségeiktől és egyéni igényeiktől függően változatos módokon és formákban **igyekeznek fenntartani kapcsolatukat az oktatott szakmával, azért, mert azt elengedhetetlennek tartják a magas színvonalú szakmai oktatáshoz.** A szakmaterületi naprakészség biztosítja ugyanis hitelességüket tanulóik szemében, gazdagítja tanulókkal folytatott szakmai beszélgetéseiket a „való életből” vett példákkal, segít fenntartani lelkesedésüket és biztosítja szakemberi mivoltukban érzett magabiztosságukat.

Broad értelmezésében a szakmaterületi kompetenciák folyamatos frissítése azért előfeltétele a szakképzés pedagógiai gyakorlatának fejlesztésének, mert a szakképzésben elsajátítandó **szakmai (szakmaterületi) tudás rendkívül komplex, tacit, szituatív és folyamatosan változik,** hiszen a szakma gyakorlása közben állandóan formálódik – egyrészt, mint egyéni szakértelem, másrészt mint a hálózatokban megosztott tudás. A szakmai tudás e kodifikációnak „ellenálló” természete miatt azonban jelentős kihívást jelent az a szakmai oktatók számára – akik az oktatói pályára lépéssel fizikailag is eltávolodtak a szakma gyakorlatközösségétől, ahol a szakmai tudás folyamatosan formálódik –, hogy megismerjék a szakma új trendjeit és változásait és azután megismertessék azokat tanulóikkal. Ez utóbbi, azaz a szakmai tudás „átvitele” a tanítás kontextusába sem egyszerű folyamat. Az ausztrál posztszekunder szakképzés minőségét, és ennek keretében az oktatók munkáját és szakmai fejlődését vizsgáló¹² Moodie és Wheelahan (2012) megfogalmazásában, a szakmai oktatók kettős feladatot látnak el: a munkavégzés során alkalmazott és elsősorban termelő funkciót ellátó szakmai tudást átalakítják a tanítási folyamat számára és ezt a re-kontextualizált tudást érthetővé teszik tanulóik számára. Wheelahan (2007) szerint e **rekontextualizációs folyamat** fontos része

¹² Az ausztrál oktatási minisztérium által finanszírozott és a Melbourne-i egyetem által folytatott kutatás (<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A45772>) keretében szakirodalomelemzés és empirikus kutatás (a szakképzésben érdekeltekkel: érdekképviselői szervek, iparági szervezetek, három tagállam, és a szakképzés irányító szerveinek képviselőivel, kutatókkal és 9 szakképző intézmény oktatóival interjúk, online felmérés N=1400) készült, majd elméleti keretrendszer dolgoztak ki a szakképzésben folyó oktatás, tanárképzés és fejlesztési programok, valamint a tanulói tapasztalatok és kimenet minőségének értékeléséhez, valamint szakpolitikai ajánlásokat fogalmaztak meg (Wheelahan & Moodie, 2011).

a szelekció, azaz a szakmai tanulás kontextusába transzformálandó tudástartalmak kiválasztása. Broad úgy látja, e kettős feladat végzéséhez szükséges az, hogy az oktatók olyan tevékenységekben, például szakmai közösségek munkájában vegyenek részt, melyek lehetővé teszik számukra az állandó **határátlépéseket** a szakmai tudás létrejöttének helyszínei vagy a szakma kiterjesztett gyakorlatközösségei (a szakmai közösségek) és a szakmai oktatás helyszíne között. Az oktatók ezáltal egyfajta összekötő, híd szerepet töltenek be e „hálózatok” között.

A szakmaterületi naprakészség és határátlépések fontossága mellett érvel Fejes és Köpsén (2014) is, akik a felső-középfokú szintű svéd szakképzésben vizsgálták a szakmából érkező oktatók **identitás-fejlődését** a korábbi szakmaterületi gyakorlatközösség, a tanárképzés, és az oktatói szakma gyakorlatközösségei közötti átlépések során, Lave és Wenger (1991) és Wenger (1998) szociokulturális elmélete alapján. Húsz oktatóval készített interjúik elemzésében amellet érvelnek, hogy az oktatók a tanárképzésben való részvétel során megtanulják, hogyan transzformálhatják szakmaterületi tudásukat és készségeiket a tanítási gyakorlatba, valamint e részvétel megkönnyíti az oktatói közösség tagjává válásukat, a másféle eszközök és másféle nyelv megtanulása elősegíti oktatói identitásuk kialakulását. Ez utóbbit akadályozhatja azonban az oktatott szakmával való erős azonosulás, ebben az esetben az oktatók nem is tekintik magukat pedagógusnak. Attól függően, hogy **milyen mértékig és hogyan képesek a szakmai oktatók fenntartani, illetve összeegyeztetni szakmai és oktatói identitásukat**, a szerzők három típust különböztettek meg:

- a szakmaterületi naprakészség megtartásáért a jelentős akadályok (idő, anyagiak stb.) miatt „küzdőket”;
- a „küzdelmet már feladott” oktatókat; és
- az oktatás és oktatott (eredeti) szakma gyakorlatközösségei közti mozgást például részidős szakmaterületi munka vagy gyakorlati képzőhely-felügyelő feladat révén fenntartani képes oktatókat, akik leginkább képesek frissen tartani szakmaterületi tudásukat és készségeiket.

Fejes és Köpsén szerint tehát önmagában **a szakmaterületi tapasztalat**, ami szerintük Robson et al. (2004) kutatásában a hitelesség zálogaként jelent meg és amit a svéd szakpolitika is az oktatói minőség legfontosabb feltételének tart, **önmagában még nem elég, a naprakészség gyakorlatközösségek közti átlépések útján történő fenntartása**

a lényeges. Ezt viszont (a cikk írásakor¹³) sem a svéd szakpolitika, sem az iskolai gyakorlatközösség nem támogatta sem anyagilag, sem más értelemben, az oktatók számára elérhető továbbképzések csak általános tanári tudás és készségek fejlesztésére irányultak, így ez az **oktatók egyéni felelőssége** maradt.

Köpsén (2014) egy későbbi kutatásában azt vizsgálta 22 interjú elemzése alapján, hogy a svéd szakmai oktatók hogyan jellemzik identitásukat. Robson et al. (2004) eredményeihez hasonlóan azt találta, hogy az oktatók **identitásuk megkülönböztető vonásaiként határozzák meg a tanulókkal való szoros kapcsolatukat és az oktatói munka „nevelő” (fostering) feladatait**, melyek a tanulói viselkedésre irányulnak, azokra a kapcsolati és normatív aspektusokra, melyek a szakmában, az iskolában és a társadalomban való részvételhez kapcsolódnak. Oktatói munkájukat előkészítő jellegűnek tekintik, melynek célja, hogy a tanulók foglalkoztathatók legyenek, de nem feltétlenül „kész” szakemberek. E munka fontos részének tartják egyrészt a „*tanulásra nevelést*”, azaz a motiválatlan vagy nehézségekkel küzdő tanulók „tanulói identitásának” kifejlesztését, bár ehhez kompetenciafejlesztést és további erőforrásokat is igényelnének. Az „*életre nevelés*” a tanulók felnőttkorra és felelős állampolgári létre való felkészítését jelenti, de gyakran a nehéz családi helyzetben lévő tanulókról való gondoskodást is, bár ezt a szükséges kompetencia hiányában problémának érzékelik. Végül, a „*jövőbeli munkára nevelésben*” az oktatók elsősorban nem a szakmai készségek fejlesztésére, hanem a jövőbeli szakmai munka gyakorlásának társas és normatív aspektusaira való felkészítésre fókuszálnak, a szakmaterületi identitás kialakítására; a szakma gyakorlatát igyekeznek „behozni” az oktatás gyakorlatába, történeteket, példákat hozva arról, hogyan kommunikálnak és viselkednek a szakma gyakorlói. **A kompetens oktatónak ezért nem csupán a szakmai munkavégzéshez szükséges kompetenciákkal kell rendelkeznie, hanem ismernie kell a szakma uralkodó normáit, hagyományait, kapcsolatrendszerét stb.** A tanulókkal kialakított speciális, a közismereti tanároktól eltérő szoros, informálisabb kapcsolatukat részben az oktatásszervezés sajátosságai miatt hosszabb együtt töltött idővel magyarázzák, részben pedig azzal, hogy a szakmai oktatók a közismereti tanároktól inkább különbözőnek és a közös szakma miatt a tanulókhöz inkább hasonlóknak látták magukat. Köpsén megállapítása szerint mindez azt mutatja,

¹³ Az oktatók szakmaterületi naprakészségének elvárása és annak támogatása a 2011-es svéd reformmal került előtérbe, ennek keretében rövidtávú (néhány hetes) ipari munkalehetőséget (*short industry arrangements*) biztosított egy országos program, melynek tapasztalatait Andersson és Köpsén (2015) vizsgálta.

hogy **a szakmai oktatói munkához szükséges, de nem elégséges a szakmaterületi kompetencia**. Ugyanakkor, Colley et al. (2003) eredményeire hivatkozva arra is rámutat, hogy a szakmai oktatói munka e **szakmaterületi szocializációs szerepe** egyrészt a társadalmi osztály és nemi egyenlőtlenségek reprodukálását erősíti, másrészt, a „szakmai habitus” öröksége a szakpolitika által sürgetett tanulói rugalmasság és kezdeményezőképesség akadályát is jelenti.

A szakmai oktatók identitását, feladatértelmezését és szükséges kompetenciáit vizsgáló angol, svéd és finn (Köski-Heikönnen et al., 2014) kutatások eredményeivel nagymértékben egybeesnek az ausztrál posztsekunder szakképzésben oktatók vizsgálatai, melyek közül néhány a „gyakorlat-architektúra” (*practice architecture*) elmélet (Kemmis et al., 2012) alapján érvelt a szakma és a szakképzés gyakorlatai közötti határátlépések fontossága mellett. Smith és Yasukawa (2017) fókuszcsoporthoz tartozó interjúinak elemzése szerint az ausztrál oktatók és tanulók „a jó szakmai oktató” ismérveit a szakmai oktatás gyakorlat-architektúrái, vagyis az oktatói munka szemantikai, produktív és társas dimenziói alapján határozzák meg. A kutatók szerint a **szakképzés komplexitása és általános oktatástól való különbsége a szakképzés gyakorlatának „ökológiájában” ragadható meg**, aminek egymással összefüggésben álló alkotórészei a tanulók által elsajátítandó szakma (ipar) gyakorlata, a szakmai oktatók pedagógiai gyakorlata, a szakképző intézmény gyakorlatai, melyeket története és a szakképzéspolitikai környezet elvárásai alakítanak, a munkaerőpiac gyakorlatai, melyben a végzős tanulók majd munkát keresnek, és a tanulók saját iskolai és társas gyakorlatai. Ennek értelmében **az a jó szakmai oktató, aki hatékonyan képes egyeztetni e sokféle gyakorlat különböző és néha egymással is ütköző cselekvéseit (*doings*), beszédmódját (*sayings*) és kapcsolatrendszerait (*relatings*), azaz hatékonyan képes a határátlépésekre**. Ebben pedig **pedagógiai tudásuk és készségeik mellett szakmaterületi szakértelmük és naprakészségük, de ezen túl üzleti érzékük és a munkaerőpiaci folyamatok értelmezésére való képességük** is szerepet játszik.

Egy korábbi kutatásukban (Smith et al., 2009) is amellett érveltek, hogy **a szakmaterületi naprakészség (*industry currency*) túlságosan szűk fogalom és a szakmai oktatók szakmaterületi kapcsolódása (*industry engagement*) a lényeges**. Ebbe beletartozik a szakmai készségek frissítése, a technológiai változások nyomán a szakmában végbemenő makro-folyamatok ismerete, az egész ágazat és nem csak egy szűk részének megértése, a vállalatok működésében bekövetkező változások megismerése és az ipar és gazdaság

egészeben tapasztalható globális trendek ismerete is; az oktatott szakmában való munkavégzést „fókuszátlannak” nevezték. Wheelahan és Moodie (2011) is arra hívták fel a figyelmet, hogy a „szakmaterületi naprakészség” értelmezése nem egyértelmű, és **az iparban való alkalmi vagy rendszeres munka önmagában még nem feltétlen nyújtja ezt a szakma egészét illetően, és akár kontraproduktív is lehet.**

Tyler és Dymock (2019) kvalitatív kutatásában megkérdezett 26 ausztrál oktató szintén nagyon fontosnak tartotta a szakmaterületi naprakészséget hitelességük biztosítása érdekében, bár **szakmánként eltérően érzékelték a változás ütemét és így a szakmai fejlődési nyomást**, és itt is volt olyan vélemény is, miszerint az oktatott szakmában való munkavégzés még nem feltétlen nyújt új tudást. Általában véve e kutatásban az oktatók kötelező szakmaterületi naprakészséget célzó tevékenységeinek dokumentálása a szakképző intézmények által egyfajta „művészeti formának” tűnt, amint nem kísért valódi monitoring.

Egy svájci kutatás (Sappa et al., 2019) a tanítás melletti egyéb, és különösen az oktatott szakmában való munkavégzés fontos szerepét mutatta a szakmaterületi naprakészség biztosításán túl az oktatók rezilianciájában és jóllétében is. E vizsgálat interjúk (N=26), majd kérdőíves felmérés (N=602) alapján az **oktatói munka fő kihívásaiként** azonosította a tanítás és tantermi irányítás, az iskolavezetéssel és kollégákkal való kapcsolat, a munka-magánélet és a negatív munkakörülmények (alacsony fizetés és munkabiztonság, az új reformok által bevezetett kimeneti eredmények számonkérésére épülő irányítási kultúra) nehézségeit, valamint a szakképzés csökkenő társadalmi presztízsét és az oktatói identitást érő kihívásokat, annak következtében, hogy az oktatók egyszerre többféle, pedagógus, szociális munkás, tréner és tanácsadó szerepet is kénytelenek betölteni. **E nehézségekkel szemben** többféle egyéni (szakmaszeretet, énhatékonyság, személyes attitűdök) és kontextuális tényező, utóbbiak között az iskolai erőforrások (vezetés, kollegialitás) és a külső támogatás (szülők, barátok) nyújt **támogatást**, de ezeken túl az interjúk és a kvantitatív adatok is a tanítás melletti más munka végzésének védőhatását erősítették meg. **A más munka végzése három szinten is pozitív hatást gyakorolt: érzelmi szinten erőt és ösztönzést nyújtott** (lehetőséget a „hátralépésre”, a problémák másféle perspektívába helyezésére), **kognitív szinten az oktatók rugalmasságát, problémamegoldó és szervező képességét fejlesztette, harmadrészt a tanítási gyakorlat minőségét javította**, mert az oktatók ezáltal jobban

tudták a tananyagot a munka világához kapcsolni és ez hitelességet biztosított számukra tanulóik előtt.

Bár a duális identitás és professzionalizmus a szakmaterületi szakértelem és annak frissen tartása mellett **a pedagógiai szakértelem fontosságát is jelenti, ez utóbbi gyakran háttérbe szorul** a szakmai oktatók szakmai fejlődésében, és egyes országokban annak intézményi vagy szakpolitikai szintű támogatásában is. Míg a korábban említett angol és svéd vizsgálatok a szakmaterületi fejlődés intézményi támogatását hiányolták (Broad, 2016, Fejes & Köpsén, 2012), Ausztráliában fordított a helyzet. Itt a szakmai oktatóktól elvárt pedagógiai képesítés szintjét is felsőfokúról végzettségről szakképesítés szintjére csökkentették a 2000-es években, amit Smith (2019) azzal magyaráz, hogy **az ausztrál szakképzési rendszerben az ipar dominanciája érvényesül az oktatási szakemberek ellenében**, azon feltételezés alapján, miszerint a jó szakmaterületi szakember tanítási gyakorlat nélkül is képes „átadni” szakmaterületi tudását és készségeit a tanulóknak.

Tyler és Dymock (2019) már említett kutatásában **a szakmaterületi fejlődést helyezték előtérbe maguk az oktatók is**, ha már hosszabb ideje tanítottak és kialakult a tanítási „stílusuk”, vagy ha a kétféle fejlődési igény kielégítése egymással ellentétbe került. Bár a pedagógiai szakértelem folyamatos fejlődését is fontosnak tartották és identitásuk része volt az oktatói lét, de mindig az eredeti szakmával való azonosulás részeként. A jó szakember szerepmodelljének tekintették magukat, és **a pedagógiai fejlődés motivációjaként** leggyakrabban a generativitást, a jövő generációjának életre való felkészítését említették. **A tanítási készségek eredményes fejlődését célzó tanulásukat azonban korlátozta** az állandó változások kezelésének kényszere, az, hogy ez a családdal töltött időt csökkenti, valamint a szervezeti támogatás elégtelensége.

Egy másik ausztrál, három állami szakképző intézményben végzett kvalitatív vizsgálatban (Schmidt, 2018) megkérdezett oktatók úgy látták, hogy **intézményük túl nagy hangsúlyt helyez a kötelező szakmaterületi naprakészséget célzó tevékenységekre és túl keveset a tanítási gyakorlat és készségek fejlesztésére**. A kutatók szerint ehhez az elváráshoz idomul az oktatók szakmai fejlődési gyakorlata, pedig eleve gyenge a pályakezdő oktatók felkészültsége a kötelezően elvárt alacsony szintű pedagógiai képesítés problémái miatt, és a pedagógiai fejlődés a duális identitás kialakulásában is fontos szerepet játszik. **Az egyensúly kialakítása a kétféle irányultságú szakmai fejlődés között a teljes állásban végzett tanítási munka által jelentett leterheltség mellett gyakran nagyon nehéznek bizonyul** még azon oktatók

számára is, akik egyébként felismerik mindkét terület fontosságát. Ráadásul nem egyértelmű a szakmaterületi naprakészség (*industry currency*) törvényi kötelezettségének értelmezése és a szakképző intézmények mereven és kockázatkerülően csak olyan tanulási formákat támogatnak (pl. félállású munkavégzés vagy kéthetes ipari „kihelyezés”, *industry release*), ami nem minden esetben nyújt érdemi fejlődési lehetőséget az oktatók számára.

2.2.3. A szakképzés pedagógiája és a szakmai oktatók tudása

Moodie és Wheelahan (2012) már idézett megállapítása szerint a szakmai oktatók kettős feladatot látnak el, mert a munkában alkalmazott és a munkavégzés során folyamatosan változó (Broad, 2016), termelési funkciót szolgáló szakmai tudást át kell alakítaniuk (*reformulate*) a tanítási-tanulási funkció számára és ezt az újra-kontextualizált tudást kell érthetővé tenniük a tanulóik számára. Ennek mikéntjét azonban a fentiekben bemutatott kutatások nem vizsgálták. Lucas és munkatársainak 2012-es tanulmánya a szakképzés pedagógiáját egy **alul-kutatott és alul-teoretizált területnek** nevezte (Lucas et al., 2012), bár épp ezekben az években már több angol vizsgálat is indult a témában. Ennek okát Lucasék a szakképzés céljainak tisztázatlanságában, a szakmai oktatók duális identitása által okozott komplexitásban, a szakmai oktatás inadekvát tanulási modelljeiben és a szakmai oktatók elmélettel és elméleti tevékenységgel szembeni idegenkedésében látták.

Lucasék Faraday és munkatársai (2011) szakképzési pedagógiát vizsgáló, nyolc angol szakképző intézményben felvett interjúkra és megfigyelésekre épülő kutatását idézték, ami azt mutatta, hogy a szakmai oktatók a tanítási gyakorlatukban támaszkodtak ugyan bizonyos tanuláselméletekre, elsősorban a tapasztalati tanulás és a tanulási stílusok elméleteire, de szándékosan és szisztematikusan nem használtak „tanulási modelleket” (a szerzők ezt bizonyos gondolkodás vagy választípus előhívását célzó strukturált szekvenciákként, a tanítás „szintaxisaiként” határozták meg). Ugyanakkor „tanítási stratégiák” (módszerek) széles körét és az ezekből való választásban „tanítási készségeiket” alkalmazták, programtípus és tanulói jellemzők szerint változtatva tanítási gyakorlatukat, amit közvetlenül transzferálhatónak látták más szakmaterületre is. A „legjobb szakmai tanítási gyakorlatot” a magas elvárások és a 21. századi készségek fejlesztésének célja jellemezte. A kutatás megerősítette a tanulókkal való kapcsolat és az oktatói reflexió kritikus fontosságát, azokat találták eredményes oktatóknak, akik

folyamatosan reflektáltak tanítási gyakorlatukra és megbeszélték azt kollégáikkal, új és jobb tanítási módokat keresve. Összességében a vizsgálat azt állapította meg, hogy **kevés bizonyíték szól amellett, hogy a szakmai tárgyak tanítása és tanulása alapvetően különbözne bármely más típusú tanítástól és tanulástól, a tanítási kontextus alapvető fontosságát leszámítva**. Ez utóbbi alatt sokféle aspektus keverékét értették, beleértve a szakmai tantárgy természetét (pl. elméleti vagy gyakorlati), a tanítás-tanulás fizikai helyét és környezetét, a tanítás céljait és kívánt kimenetét, a képesítés specifikumait és a tanulók és a tanulócsoport jellemzőit, melyek jelentős mértékben meghatározzák a tanulás természetét. Faraday és munkatársai ezért Hopkins (2007) keretrendszerét továbbfejlesztve az eredményes szakképzés fejlesztésének öt összefüggő és részben átfedő alkotórészét azonosították, melyek szinergiája képes a szakképzés eredményességét biztosítani: tanítási kapcsolatok, tanítási modellek, tanítási készségek és stratégiák, tanítási kontextus és tanári reflexió.

Lucas és munkatársai (2012) **a szakképzés pedagógiájának** – „a szakképzés tanítása és tanulása tudományának, művészetének és mesterségének” – **elméleti megalapozására** tettek kísérletet, miután megállapították, hogy a szakképzésben alkalmazott tanítási és tanulási módszerek eredményességéről nincs megfelelő megértésünk. Írásukban meghatározták a **szakképzés általános célját és hat kívánatos kimenetét** (rutin szakértelem, találékonyság, funkcionális alapkészségek, elhivatottság, üzleti érzés és a foglalkoztathatósághoz és életen át tartó tanuláshoz szükséges tágabb készségek), és a „legjobb szakképzésnek” azt nevezték, ami tág értelemben gyakorlatias, tapasztalati (cselekvés általi tanulásra épül) és a valódi világhoz kötődik, de egyúttal, és gyakran egyidőben, alkalmazza a visszajelzést, kérdezést, sokféle kontextusban való alkalmazást, reflexiót és, amikor szükséges, elméleti modelleket és magyarázatokat is. Lucasék a **szakképzés három fő típusának megkülönböztetését** ajánlották a szakma „médiума” (amivel az adott szakmában dolgoznak) alapján: (1) fizikai anyagok (pl. kőműves, fodrász), (2) emberek (pl. ápoló, vendéglátás) vagy (3) szimbólumok (szavak, számok és képek, pl. könyvelő, programozó). Shulman (2005) terminusát kölcsönözve *signature pedagogy*-nak nevezték e három szakma-alaptípushoz leginkább „illő” tanítási-tanulási módszereket.

Lucas 2014-es összefoglalója az UNESCO-UNEVOC témában rendezett virtuális konferenciájáról azt állapította meg, hogy bár néhány országban, például Nagy-Britanniában, kiterjedt viták folynak arról, hogyan lehet legjobban szakmát tanítani,

egyelőre **nincs nemzetközi konszenzus abban, mik is a szakképzési pedagógia lényegi elemei.** Orr négy évvel később (Orr, 2019) ebben nem látott jelentős változást, de hangsúlyozta e viták jelentőségét és azt, hogy már önmagában e terminus is kifejezi a szakmai oktatók ágenciáját és szakmai tudásának fontosságát, ami a szakmai oktatók professzionalizmusának egy nagyon másféle és „reményteljesebb” felfogását tükrözi, mint a szakmai oktatók munkájának aprólékos beszabályozása és a szakmai standardok hangsúlyozása. Orr Robinsonnal közösen írt korábbi (2013) tanulmányában amellel érvelt, hogy Faraday és munkatársai (2011) és Lucas és munkatársai (2012) írásai egyaránt a szakképzési pedagógiát túl szűken, procedurális folyamatként értelmezik, a szakképzés során elsajátítandó tudás egy korlátozott felfogása alapján. McLaughlin (2013) jelentését idézik egyetértően, mely a szakképzési pedagógiában sokkal nagyobb szerepet szán az elméleti tudásnak, és amely szerint **a legjobb szakképzés kombinálja az alapul szolgáló diszciplínákból (pl. matematikából, pszichológiából, közgazdaságtanból) származó elméleti tudást a gyakorlatból származó szakmai tudással** (pl. hogyan kell haját vágni, áramköröket építeni vagy orvosságot szétosztani). Csak ez a fajta tudás nyújt ugyanis hozzáférést a tanulók számára „a társadalom párbeszédében való részvételre” (Wheelahan, 2010), enélkül a szakképzés csupán *képzés*, azaz jellemzően merev rutinok „begyakoroltatása” és nem *oktatás*, mely a teljes embert fejleszti.

Ehhez nagyon hasonló álláspontot fogalmaz meg Gamble (2013) is. Szerinte a szakképzés pedagógiáját hagyományosan „cselekvés általi tanulásként” (*learning by doing*) szokás jellemezni, ami igaz volt a mai szakképzés első „prototípusára”, a **mestertanonc kapcsolat diskurzus nélküli modellező „pedagógiájára”**, de ezt az ipari-technológiai fejlődés és a munkakörök specializálódása nyomán az elmélet-gyakorlat kettősségére építő szakképzés váltotta fel. E Young (2006) által **tudás- vagy diszciplína-alapúnak nevezett szakképzést** a legutóbbi időkben kezdi kiszorítani a **kompetencia-alapú moduláris és kimenet alapú szakképzés**, melyben az oktató szerepe egyre inkább coach vagy facilitátori szerep felé tolódik el, és a tudás jelentősége leértékelődik a „készségekkel” szemben. E fordulat kritikusaival együtt Gamble amellel érvel, hogy a szakképzés és a szakmai tudás e felfogása a 21. századi tudástársadalmakban, illetve a tanulás későbbi folytatásához is kritikusan fontos elméleti tudástól fosztja meg a tanulókat. Bár a szakképzésben a cselekvés mindig központi szerepet játszik, a cselekvés, csinálás és „kreálás” megfelelő tudásalapot feltételez. Ennek megfelelően Gamble **a**

szakmai oktatók szakértelmét, a „professzionális” szakmai oktatás alapját három alapidimenzió, (1) a formális, kodifikált és tudományos megalapozott szakmaterületi tudás, (2) a pedagógiai szakértelem és (3) a gyakorlati munkahelyi tapasztalat kölcsönhatásaként határozta meg.

Wheelahan és Moodie (2011) az ausztrál szakképzés minőségét vizsgáló kutatásának összegzésében hasonlóképp azt hangsúlyozták, hogy a szakmai oktatók tudásának és így szakmai fejlődésének fontos részét jelenti a szakmaterületi tudás és szakértelem. Ennek nélkülözhetetlen alkotóeleme a szakmaterületi naprakészség és gyakorlati tapasztalat, de emellett nagyon fontos az is, hogy az oktatók olyan tanulási tevékenységekben is részt vegyenek, melyek kiterjesztik a szakma tudásalapjáról és tanítása módjáról alkotott megértéseiket. A szerzők ezért a szakmai fejlődés olyan megközelítését ajánlják, mely ösztönzi az oktatót szakmával való kapcsolattartást, de ugyanakkor az oktatás tartalmára és módjára fókuszáló, együttműködésen alapuló tanulást is támogatja.

2.2.4. A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása

A szakképzésben oktatók szakmai fejlődést szolgáló tevékenységeit, a tanulás motivációit és az azt támogató vagy akadályozó egyéni és kontextuális elemeket is vizsgálta több, a fentiekben már említett angol, ausztrál és skandináv kutatás. Ezek többsége a szakmai oktatók szakmaterületi naprakészségének fenntartását célzó tanulási tevékenységeket vette számba, míg néhány angol és egy eddig nem említett kanadai kutatás a tanítási gyakorlat fejlesztését célzó, nagyrészt munkahelyi tanulás jellemzőit igyekezett mélyebben feltárni.

2.2.4.1. A szakmaterületi szakértelem fejlesztése

Broad (2015) már említett kismintás, kevert módszertant alkalmazó feltáró vizsgálata szerint az angol szakképzésben oktatók **szakmai fejlődésük legfontosabb céljaként** a tantárgyi és szakmaterületi tudás frissítését jelölték meg, amit a tanítási készségek fejlesztése követett, elsősorban nem a külső elvárásoknak való megfelelés motiválta az oktatók tanulását. A felmérésben a romló munkakörülmények (óraadók nagyobb arányú alkalmazása, kisebb munkabiztonság, csökkenő szabadság, növekvő óraszámok, tanításon felüli feladatok kiszélesítése, állandó változások) ellenére az oktatók többsége nem jelzett **akadályokat** a szakmai fejlődésben, az interjúkban azonban már problémaként említették az elérhető szakmai tanulási lehetőségek relevanciáját és az

oktatók által preferált tanulási lehetőségek elérhetetlenségét anyagi okok miatt. A szervezet által kínált tanulási lehetőségek nem az egyéni fejlődési igények kielégítését, hanem a kormányzati előírásoknak való megfelelést szolgálták. A szakmai fejlődés legfontosabb akadályának azonban a **szakmai együttműködési lehetőségek hiánya** bizonyult (Broad ezt *impoverished actor network*-nek nevezi a vizsgálatában alkalmazott *actor-network theory* alapján), részben a munkaterhelés és időhiány, részben az oktatók munkájának szerkezeti jellemzői miatt (pl. egy szakmai munkaközösségben alkalmazott óraadó matematika kulcskompetenciát tanító oktató szakmai elszigeteltsége).

Broad későbbi kutatásában (2016, 2019) a szakmai oktatók szakmaterületi naprakészség fenntartását célzó tevékenységeit vizsgálta, melyet az oktatók hasznosabbnak találtak, mint a szervezet által kínált, elsősorban módszertani/pedagógiai témájú és „tudásávétel” célzó, nagymértékben „uniformizált” és nem szaktárgy szerint célzott **képzéseket és workshopokat**. Leggyakoribb tanulási tevékenység az **olvasás** volt, a felmérésben részt vett 77 oktató 81,1%-a jelölte ezt meg. A szakmaterületi fejlődésre adtak lehetőséget a **gyártó cégek** (*manufacturers*) tanulók részére szervezett **előadásai a szakképző intézményben**, illetve e cégek által szervezett **szemináriumokon és konferenciákon** egyénileg, iskolán kívül is részt vettek az oktatók. Az oktatók szakmaterületi fejlődését célzó együttműködések (*networking*) legfontosabb formáját a **szakmai egyesületekben** való részvétel jelentette, mely lehetőséget adott a más oktatókkal és a szakma gyakorlóival és szakértőivel való kapcsolattartásra; a kutatásban részt vett oktatók 60%-a tagja volt ilyen egyesületnek. Ezek az egyesületek szervezték a **tanulók versenyeit**, melyeken az oktatók a szakma legújabb trendjeit és technológiai újdonságokat láthattak, valamint **szemináriumokat, workshopokat, konferenciákat és szakmai megbeszéléseket** is kínáltak. Broad szerint az oktatók nagyfokú ágenciát mutattak a szakmaterületi tanulási lehetőségek kiválasztásában, és azokat a részvételen alapuló tevékenységeket preferálták, melyeken keresztül az oktatott szakmához tudtak csatlakozni.

A Broad által azonosított szakmaterületi tanulási formák néhány korábbi, más kontextusokban folytatott kutatásban is megjelentek. Lloyd és Payne (2012) angol, walesi és svéd fodrász oktatókat vizsgáló kutatása is kiemelte a **gyártó cégekkel** való kapcsolatépítést, e cégek által a **tanulóknak szervezett tanulási lehetőségeket** és e **cégek képzésein** részt vett oktatók **tudásmegosztását** kollégák körében. Smith és Rahimi (2011) ausztrál vizsgálatában a **tanulói versenyek** jelentek meg a szakmával való

együttműködés fontos formájaként. Egy újabb svéd vizsgálat (Gåfvels, 2020) eredményei szerint a virágkötő és fodrász oktatók szintén jelentős mértékben az iskolájuktól függetlenül szervezik szakmai tanulásukat, az ott elérhető **formálisabb tanulási lehetőséget** kevésbé hasznosnak találják és úgy látják, az iskolavezetés nem igazán érti a szakmaterületi tudás és tanulás jelentőségét és ezért az iskolától ebben nem is kapnak támogatást. Szakmaterületi tanulásukban szerepet játszik a **szakmaterületi munkavégzés**, a **tanulók meglátogatása a munkahelyi képzés során**, a kollégákkal való **beszélgetések**, a **közösségi média** használata (pl. YouTube videók, Instagram képek) és a **gyártó cégek, illetve a szakmai szervezetek által biztosított tanulási lehetőségek** (előbbihez tartozik például fodrászkellék cégeknek dolgozó külső fodrászok meghívása az órára). A két szakma eltérő hagyományai és szervezettsége miatt utóbbiak a fodrász oktatók tanulásában – és a szerző szerint valószínűleg a tananyag implicit alakításában is – nagyobb szerepet játszanak.

Az ausztrál oktatók jogszabály által előírt (bár mint korábban láttuk, nem egyértelműen értelmezett) szakmaterületi naprakészséget célzó fejlődését szolgáló tevékenységeit Toze és Tierney (2010) vizsgálta, akik az alábbi tanulási formákat azonosították:

- **rövid munkahelyi tapasztalatszerzés** (*industry release*);
- tanítás melletti **szakmaterületi munkavégzés**;
- **ipari és szakmai egyesületekben** való részvétel;
- ipari szervezetek által szervezett **konferenciákon és rendezvényeken** való részvétel;
- jó és új gyakorlatok **kutatása**;
- szakmai újságok és folyóiratok **olvasása**;
- oktatott **szakma gyakorlóival való kapcsolattartás** (networking);
- **tanulókkal való interakció** az órán;
- **új eszköz, berendezés alkalmazását oktató rövid képzés**;
- új iparági engedély vagy **továbbképzési kötelezettség teljesítése**.

A közelmúltban Andersson és Köpsén (2018) nagymintás (N=886), reprezentatív mintán végzett kérdőíves felmérésben és interjúk alapján is vizsgálták a svéd felső-középfokú szakképzésben oktatók szakmaterületi fejlődését. A svéd statisztikai hivattal együttműködésben végzett kutatás a szakmaterületi tanulást három csoportba sorolt nyolc tevékenység alapján vizsgálta:

- *kapcsolatok a munka világával*:
 - **munkavégzés**;

- **üzemlátogatások;**
- **tanulói munkahelyi gyakorlat koordinálása által;**
- *szakmaterületi tanulás:*
 - **szakmai cégek által szervezett rendezvények** (pl. konferenciák, kurzusok);
 - **formális tanulás;**
 - **olvasás által;**
- *fejlesztési tevékenységek:*
 - **projektek** iparági képviselőkkel együttműködésben;
 - **pedagógiai fejlesztés** (pl. esetek, modellek, képzőhelyek).

A felmérésben (1) e tevékenységekben való **résztvételt**, (2) e tevékenységek szakmaterületi tudásra, kapcsolatokra és tanításra gyakorolt hatásának vagy eredményének megítélését (**hatás-percepciókat**), és (3) e tevékenységeket ösztönző/akadályozó **intézményi** (támogatás és munka szervezése), **szituációs** (személyes) és **diszpozicionális** (érdeklődés és igény) **feltételeket** vizsgálták, többféle háttérváltozó (nem, szakma, tanítási tapasztalat, munkatapasztalat stb.) alapján. Eredményeik szerint az olvasás és az üzemlátogatás a két leggyakoribb tanulási tevékenység a svéd szakmai oktatók között (80,6% olvas legalább egyszer félévente és 86,3% vesz részt üzemlátogatáson legalább egyszer évente), és a többségük (60,2%) dolgozott az oktatott szakmában legalább egyszer az elmúlt évben. A vizsgált **háttérváltozók** szerint több statisztikailag szignifikáns eltérés is mutatkozott, bár ezek súlya a közleményből hiányzó hatásméret nagyságok híján nehezen megítélhető. A szakmai fejlődési tevékenységek végzése leginkább a gyakorlati-esztétikai, legkevésbé a technológiai terület oktatóira volt jellemző. A női oktatók nagyobb arányban vettek részt formális képzéseken és többen olvastak. A tevékenységek hatás-percepcióit és az ösztönző/akadályozó feltételeket mutató indexek egy kivétellel minden tevékenység esetében magasabb értéket mutattak e tevékenységet gyakrabban végzők körében, különösen a szakmaterületi munkavégzés és a projektek esetén volt erős az összefüggés. Kevésbé volt jellemző a szakmaterületi munkavégzés és a formális tanulás a tanári képesítéssel, valamint a hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkező oktatókra. A szakmaterületi munkavégzés, üzemlátogatások, szakmai rendezvények, olvasás és pedagógiai fejlesztés ugyanakkor nagyobb mértékben jellemezte az oktatott szakmában hosszabb idejű (8+ év) munkatapasztalattal rendelkezőket. A nem teljes állásban oktatók

a szakmaterületi munkavégzés mellett szakmai rendezvényeken is inkább vettek részt és többet is olvastak.

A nyolc mért tevékenységben való részvétel magyarázatára bináris regressziós modelleket is létrehozta a kutatók, melyekben a szakmaterület és nem kivételével minden vizsgált független változó szerepelt. A két legjobb magyarázó erejű modell (korrigált $R^2=0,167$ és $0,166$) a szakmaterületi munkavégzés és az olvasás tevékenységekben való részvételt jelezte előre. Anderssonék az eredmények alapján azt a következtetést vonták le, hogy **az oktatott szakma gyakorlatától való „távolság” magyarázza a szakma és a tanítás gyakorlatközösségei közötti határátlépések gyakoriságát:** a hosszabb szakmaterületi munkatapasztalattal és rövidebb tanítási tapasztalattal rendelkezők közelebb állnak a szakmához, erősebb szakmaterületi kapcsolatrendszerrel rendelkeznek és ezért nagyobb valószínűséggel lépik át a gyakorlatközösségek közötti határokat. Bár az olvasás, mely Broad (2016) és saját felmérésük szerint is a leggyakoribb tanulási tevékenység, segíti a szakmaterületi tudás fenntartását – a könyvek, folyóiratok olyan tárgyaknak tekinthetők, melyek közvetítik a tudás a munka világa és a tanítás között –, **a szakmaterületi naprakészség fenntartásához elengedhetetlen a munka világában való részvétel és azzal való kapcsolattartás.**

A kutatók egy másik tanulmányukban (Andersson et al., 2018) a vizsgált nyolc tevékenység (a szakmaterületi identitás központi elemét jelentő) szakmaterületi tudásra, (a határátlépésekhez fontos) kapcsolatokra és a (határátlépések eredményeként megvalósuló) tanításra vonatkozó „eredményét vagy értékét” mutató oktatói **érték-percepciókat** meghatározó feltételeket vizsgálták logisztikus regresszió alkalmazásával. Eredményeik szerint **legerősebb hatása a diszpozicionális, egyéni ösztönzőknek van,** ezek mind a 24 modellben bent maradtak, míg az intézményi ösztönzők sokkal kisebb hatást gyakoroltak. Az oktató neme is meghatározónak tűnik, de a kutatók itt hangsúlyozták, hogy e hatás értelmezésében figyelembe kell venni azt, hogy egyes szakmákban a nők vagy a férfiak dominanciája érvényesül, valamint az oktatók iskolai végzettsége is szakmánként eltérő lehet (pl. a gondozói szakmákban jellemzően az oktatók is nők, akik ráadásul jellemzően felsőfokú szakmai végzettséggel rendelkeznek). Némiképp meglepő eredményük, hogy **a szakmaterületi tapasztalat hossza nem befolyásolja** e tevékenységek értéknek megítélését. Ezt azzal magyarázták, hogy bár ez és a tanítási tapasztalat hossza befolyásolja azt, hogy az oktató ténylegesen részt vesz-e a

határátlépési tevékenységekben, az ezekben kevésbé részt vevő oktatók is érzékelik a szakmaterületi naprakészség értékét és szükségét. **A hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók azonban kisebbnek látják e tevékenységek értékét, ami arra utalhat, hogy egyre nehezebben tudják eredeti szakmaterületi identitásukat fenntartani.** Végül, az is pozitívan befolyásolja az érték-percepciókat, hogy az oktató **végzi-e az adott tevékenységet.** Bár a hatás itt fordítva is érvényesülhet, ez arra hívja fel a figyelmet, hogy az intézményi feltételek fontos szerepet játszanak a lehetőségek biztosításában és az akadályok csökkentésében.

Andersson és Köpsén a kvantitatív adatfelvételt követő, 30 svéd oktatóval folytatott interjúk kutatása (Andersson & Köpsén, 2019) a tanulás szociokulturális felfogása (Wenger, 1998) alapján a szakképző intézmény és a szakma gyakorlatközösségei közötti, a szakmai oktatók tanulásához és identitásfejlődéséhez hozzájáruló határátlépések (Akkerman & Bakker, 2011) folyamatainak és formáinak „mélyebb megértését” célozta. Az identitásfejlődés három típusú folyamaton keresztül megy végbe:

- *bekapcsolódás (engagement)*, azaz részvétel a gyakorlatközösség tevékenységeiben, kommunikációjában, kapcsolatrendszerében és hozzáférés a megosztott erőforrásokhoz;
- *elképzelés (imagination)*, azaz képek alkotása a munkáról, időbeli és térbeli kapcsolatok felismerése, például történetmesélés vagy másféle munkavégzés megismerése által; és
- *igazítás (alignment)*, azaz tevékenységek és nézőpontok egyeztetése egy nagyobb struktúrába való illeszkedés érdekében.

Andersson és Köpsén a határátlépések három fajtáját különböztették meg, melyekben e folyamatok eltérő mértékben vannak jelen és ezáltal e tevékenységek eltérő lehetőségeket biztosítanak a szakmai oktatók fejlődése számára:

- **határtalálkozások (boundary encounter):** (a) a szakma gyakorlatával való találkozások és (b) a szakmával való kapcsolattartás;
- **brókeri közvetítés;**
- **a szakma gyakorlatának iskolán belüli rekonstruálása.**

Anderssonék *határlátogatásnak* nevezik azokat a tevékenységeket, melyek során az oktatók a *szakma gyakorlatával lépnek kapcsolatba*. Erre adnak lehetőséget a **rövid látogatások** (pl. a tanuló munkahelyi oktatójával való egyeztetések vagy helyi

alapanyagot áruoló cég munkatársával való beszélgetések) vagy a hosszabb, a szakma gyakorlatát is láttató **üzemlátogatások**, amik a svéd szakképzési rendszerben az oktatók tanulók munkahelyi gyakorlati kihelyezésével kapcsolatos feladataihoz is kötődhetnek, és amelyek az „igazítás” és „elképzelés” folyamatait foglalják magukba. „Bekapcsolódás” az oktatót szakmában való részvétel által történhet, mely jelentős mértékben segíti a szakmai identitás fejlődését és szakmaterületi tanulást. Erre a tanítás melletti **szakmaterületi munkavégzés**, illetve az **oktatói munka vagy egy szervezett továbbképzés részeként** is sor kerülhet, bár előbbi esetében a tanulási dimenzió többé-kevésbé explicit és másféle motivációk is vannak. Határlátogatás történik akkor is, amikor az **oktató külső megrendelésekbe vonja be a tanulóit az iskolán kívül**, ez esetben a bekapcsolódás mellett az igazítás folyamat is jelen van.

E tevékenységek végzésekor az oktató magával a szakmával találkozik, míg a határlátogatások egy másik típusában *kapcsolatokat épít* a szakmával. Ilyen lehetőséget nyújtanak a **szakmai vásárok**, ahol a kapcsolatépítés mellett új anyagokat, eszközöket is megismerhetnek az oktatók, valamint a **szakmai szervezetek által szakképző intézményekben szervezett szakmai rendezvények, konferenciák**, ahol a szakmaterületi fejlődés mellett már a tanításhoz kapcsolódó tanulás is jelen van. A szakmabeli vagy oktatók kollégákkal való kapcsolattartásra, beszélgetésekre ad lehetőséget a **közösségi média** is, ami különösen azoknak az oktatóknak hasznos, akiknek szakmája vagy speciális feladata az intézményen belül kevesebb szakmai együttműködésre ad lehetőséget. A **tanulók szakmai versenyei** a svéd oktatók számára is fontos platformjai az oktatókkal vagy zsűritagként a szakmával való együttműködésnek.

A határlátogatások második fajtájának Anderssonék a szakmai tudás *brókeri közvetítését* nevezik, melyben **a szakmai tudást a szakma gyakorlatából a tanítás gyakorlatába közvetítetik a tanulók** (a munkahelyi gyakorlaton részt vett tanulók megosztják egymással tapasztalataikat), a **beszállítók** (gyártó cégek, beszállítók iskolai bemutatói) vagy **szakértők** (oktató által meghívott előadók, látogatók) is. E tevékenységek fókuszában a tanulók tanulása áll, de az oktatók tanulására is lehetőséget adnak, „elképzelés” és „igazítás” értelmében.

Végül, a *szakmai gyakorlat rekonstruálása iskolán belül* a tanulók valódi, **külső megbízás alapján történő iskolai munkavégzése** (pl. iskolai étteremben vagy fodrászatban) az ebben a folyamatban résztvevő, azt irányító oktató számára is nyújt

szakmai tanulási lehetőséget, autentikus munkavégzésbe való „bekapcsolódás” értelmében.

Anderssonék szerint e tevékenységek nem csupán a **szakmaterületi naprakészséget** biztosítják és ezáltal a szakmaterületi identitást erősítik, hanem az **oktatói identitásra és a tanítási gyakorlatra is hatással vannak**. Közvetlen e hatás azokban a tevékenységekben, melyekben a tanulók is részt vesznek, mert azok a tanulói tanulást is támogatják, illetve a munkahelyi gyakorlat oktatójával folytatott egyeztetések a tanulók munkahelyi tanulását fejlesztik. Egyes tevékenységek, szakmai rendezvények az oktatói együttműködésekre és így a tanításra is hatnak, illetve az ott megismert anyagokat az oktatók a tanításukba beépíthetik. Összességében azonban a kutatók egy „szélesebb és komplexebb mintázatot” látnak, melyben az oktatói készség, tudás és identitás fejlesztésének sokféle módja „jobb feltételeket teremt a szakmai oktatói munkához” és ezáltal befolyásolja a tanítást. A határátlépések „elképzelés” és az „igazítás” folyamatai a szélesebb értelemben vett tudás-készségek frissítését, míg az autentikus munkavégzés a szakmaterületi identitás és kompetenciák megtartását és fejlesztését teszik lehetővé.

2.2.4.2. A pedagógiai szakértelem fejlesztése

A szakképzésben oktatók kifejezetten a tanítási gyakorlat fejlesztését célzó, elsősorban munkahelyi tanulási tevékenységeit jóval kevesebb kutatás vizsgálta. A már említett angol, ausztrál és svéd kutatásokban az oktatók a munkahelyük, azaz a szakképző intézmény által kínált, jellemzően **általános pedagógiai-módszertani témájú képzéseket** irrelevánsnak találták és a szakmai oktatókra specializált tartalmakat hiányolták (Broad, 2016, Smith & Rahimi, 2011, Tyler & Dymock, 2019, Gåfvels, 2020). Tyler és Dymock (2019) vizsgálatában a gyakorlott tanárok tanítási gyakorlatukat a **tapasztalat**, egyéni és kollégákkal együttes **reflexió** és **együttműködések** által fejlesztették. A pályakezdők számára a tapasztaltabb kollégákkal való megbeszélések, ötletelések, együttműködések jelentették a tanítási kompetencia fejlesztésének egyedüli módját. Gåfvels (2020) kutatásában az oktatók pedagógiai fejlődését szintén elsősorban a kollégákkal folytatott **szakmai megbeszélések és együttműködés** segítette, valamint a pedagógiai szakirodalom vagy internetes források **olvasása**. A svéd fodrász oktatók **szakmai egyesülete pedagógiai kurzusokat, támogatást** is nyújtott.

Faraday és munkatársai (2011) már említett kvalitatív vizsgálatukban nyolc, kiemelkedő teljesítményt nyújtó angol szakképző intézményben készítettek interjúkat és végeztek

megfigyeléseket. A kutatók szerint azok az eredményes oktatók, akik **reflektív gyakorlatot** folytatnak, azaz készek arra, hogy folyamatosan értékeljék a gyakorlatukat „az új tanulás fényében”, akik önkritikusak, felismerik, ha valami nem jól megy és igyekeznek megérteni miért, és megoldást találni. A vizsgálatban részt vett oktatók tanítási készségeik és stratégiáik fejlesztésében többféle módszerre támaszkodtak:

- **tapasztalati tanulás (kísérletezés);**
- **óralátogatás** (pl. a formális ellenőrzést megelőzően meglátogatták egymás óráit és visszajelzést adtak; akár eltérő szakmák oktatói is látogatták egymás óráit, hogy nehézségek leküzdéséhez ötletet kapjanak; egyik iskolában témák, pl. differenciálás, kérdezési technikák, funkcionális készségek stb. köré szervezték a rendszeres kollegiális óralátogatásokat);
- **kollégák támogatása** (egyrészt informálisan, pl. informális **beszélgetések** a tanárban, másrészt strukturált mechanizmusokon keresztül, pl. **mentorálás**, vagy **tanultak megosztása**);
- **szakmai fejlődés** (egyéni **kutatás**, pl. interneten új ötletek keresése, formális **képzések, konferenciák és workshopok**, akciókutatás);
- **tanulók visszajelzése;**
- **tanulószervezeti működés** (egy iskolában például a tanulás tanulása modellt alkalmazták, az intézmény célja volt, hogy az oktatókat ösztönözzék az állandó fejlődésre és új dolgok kipróbálására).

A szakképzésben oktatók munkahelyi tanulására vonatkozóan Hoekstra (a 2000-es évek holland tanári munkahelyi informális tanulási folyamatokat vizsgáló kutatócsoport egyik tagja) és munkatársai végeztek több kutatást is Kanadában. Hoekstra és Cocker (2015) hét oktatóval és öt programvezetővel készített interjúk alapján vizsgálták az oktatók munkahelyi tanulási tevékenységeit és az azokat befolyásoló egyéni és szervezeti feltételeket. A tanulási tevékenységeket a tanári és munkahelyi tanulás irodalma alapján azonosított négy fő típus alapján elemezték, de Meirink et al. (2009a, 2009b) eredményeihez hasonlóan ők is azt találták, hogy a különböző kategóriába sorolt tevékenységek gyakran **kombinációkban** jelentkeznek:

- **kísérletezés által tanulás:** a hét oktatóból csak egy említette, tanulói visszajelzéssel, reflexióval és kollégáktól való tanulással kombinációban, próba-szerencse típusú kísérletezés;
- **másoktól tanulás:**

- tanulás munkatársakkal való **beszélgetés és együttműködés** által: hétből hat oktató említette, pl. közös tananyag kidolgozása és tanítása, informális visszajelzés kérése kollégáktól;
- tanulás a **tanulói visszajelzés** által: kötelező tevékenység minden szemeszterben, három oktató gyakran informális verbális visszajelzést is kért;
- **formális tanulás**: egy oktató egyetemen tanult;
- **reflexió által tanulás**: három oktatónál jelent meg, egyik jegyzetfüzetbe, másik ppt diákba jegyzetelt, harmadik a tanulói visszajelzések trendelemzését végezte rendszeresen;
- **munkavégzés által tanulás**: interjúkban ez nem jelent, de ez a legnehezebben artikulált, sokszor nem is felismert tanulás, ami másféle kutatási eszközökkel vizsgálható csak.

A kutatás eredményei szerint az oktatók jellemzően részt vesznek szakmai tanulási tevékenységekben (csak egy nyugdíjas, rövid időre visszahívott oktató nem vett részt semmiben), melyek hasonlóak az általános oktatásban tanítók tanulásához, azt leszámítva, hogy a tanulói visszajelzés itt nagyobb szerepet kap, mert ez a posztszekunder oktatók munkájának kötelező része. Az oktatók reflektív tevékenységei elsősorban a tevékenység javítását, és nem a tanulói tanulás mélyebb megértését célozták.

Egy későbbi kutatásban Hoekstra és munkatársai (Hoekstra et al., 2015, 2018) kvalitatív adatok kvantifikációjával elemezték a munkahelyi tanulási tevékenységeket a tanulás motivációja (*prompts for learning*), témája, az abban megnyilvánuló reflexió szintje (Hoekstra et al, 2009a) és az önszabályozás (*self-directedness*) foka szerint. 27 oktatóval készített interjúk alapján feltárt 116 „tanulási esemény” **négy külső és két belső motivációját** azonosították, bár az epizódok többségét csak három motívum, az új helyzettel vagy feladattal való szembenézés, a tanuló/kolléga/vezető visszajelzése, illetve az oktató saját munkájával való elégedetlenség ösztönözte. A tanulást tehát jellemzően külső események indították el és az oktatók egyike sem számolt be arról, hogy tanulási célokat fogalmazna meg magának, ami a tanulás önszabályozásának alacsony fokára utal. Esetenként ugyan proaktívan kerestek tanulási lehetőségeket, de a tanulási epizódok nagyrésze inkább problémamegoldásnak vagy új feladatra való felkészülésnek volt tekinthető, az oktatók tanulását tehát alapvetően maga az oktatói munka irányította.

Témájukat tekintve a tanulási epizódok mintegy fele a pedagógiai tartalmi tudás (Shulman, 1986) fejlesztésére irányult, amit leggyakrabban egy új tantárgy vagy tartalom

tanításának szüksége motivált. Ebben az esetben az oktatók elsősorban munkatársaikhoz fordultak tanácsért, anyagokért, illetve kollégáik tanítási gyakorlatát figyelték meg, néhányan tanulói visszajelzéseire is támaszkodtak. Egyetlen formális képzéshez kapcsolódó epizód sem irányult a pedagógiai tartalmi tudás fejlesztésére, amit a szerzők azzal magyaráztak, hogy a specializált tartalom miatt ilyen képzések feltehetően nem elérhetők. A programvezetőket vizsgáló kutatásuk (Hoekstra & Newton, 2017, 2018) eredményével együtt a kutatók szerint ez arra utal, hogy a kanadai szakmai oktatók formális szakmai fejlődése elsősorban a szakmaterületi tudás, míg a mindennapi tanulásuk a pedagógiai tartalmi tudás fejlesztését segíti, ami eltér az általános oktatásban tanítók szakmai fejlődésétől, ahol a tanárképző programok ez utóbbira fókuszálnak.

Az oktatók szakmai tanulásában, különösen a pályakezdőkében, túlnyomórészt a saját tevékenység javítására és a tantermi folyamatok menedzselésére fókuszáló **tevékenység-orientált reflexió** mutatkozott meg, a tanári tanulásban kíváncsiságnak tartott (a tanulói tanulás megértését és az alternatív válaszok mögötti indokok megállapítását célzó) jelentés-orientált reflexió helyett, sőt, esetenként látszólag minden fajta reflexió hiányzott (rapid/intuitív válasz). Ezt a szerzők Ellström (2011) kognitív tevékenység elmélete alapján azzal magyarázták, hogy a tanári/oktatói viselkedés jórészt készség-alapú, illetve szabály-alapú tevékenységek alkotják, melyek elsajátításához ismétlést, utánpótlást, próbálgatást jelentő adaptív tanulás szükséges, ami hipotézisük szerint rapid/intuitív vagy tevékenység-orientált reflexióval jellemezhető. Mivel a kanadai szakképzésben oktatók a pályára lépést megelőzően csupán kéthetes formális tanárképzésben vesznek részt, ezért tanulásuk, különösen a tanári pálya elején, elsősorban adaptív tanulásként jellemezhető. A rutinná vált tevékenységekre és gondolkozási mintákra irányuló reflexiót magában foglaló, a tudás-alapú és a reflektív tevékenységhez szükséges fejlesztő tanulás (*developmental learning*) csak ez után következhet, ennek hiánya azonban a nem eredményes gyakorlat megerősítéséhez vezethet (Hoekstra et al., 2007).

2.2.5. A szakképzés szervezeti és tágabb kontextusának sajátosságai

A pedagógus szakmai fejlődés és tanulás munkahelyi, munkába ágyazott tanulásként való értelmezése szerint a szervezet meghatározó szerepet játszik a fejlődésben és tanulásban, amennyiben a szervezeti strukturális és kulturális feltételek és a vezetés ösztönözhetik és támogathatják, de akadályozhatják is a pedagógusok iskolán kívüli és azon belüli formális, nem-formális és informális tanulását (2.1.2.3. fejezet). A szakképzést folytató

intézmények szervezeti felépítése és jellemzői sok országban többé-kevésbé eltérnek az általános oktatást folytató intézményekétől, mely az oktatók szakmai tanulására is hatással lehet. Viszonylag kevés kutatás vizsgálta fókuszáltan a szakképzés szervezeti kontextusának sajátosságait e tekintetben, bár a szervezet által nyújtott vagy támogatott tanulási lehetőségeket a fentiekben bemutatott kutatások is általában érintették.

Robson már említett 1998-as, az angol posztsekunder szakképzésben oktatók társadalmi helyzetét, szervezeti kultúráját és identitását elemző írásában kiemelte, hogy a szervezet jelentőségét növeli az oktatók szakmai fejlődésében az, hogy tanárképzés hiányában maga a **szakképző intézmény az oktatók szocializációjának fő ágense** (Robson, 1998). Amellett is érvelt, hogy az oktatók háttérének és munkájuk természetének sokfélesége **nagyon különböző szervezeti kultúrák** kialakulásához vezet, gyakran egy intézményen belül is, melyeket sajátos szokások és gyakorlatok, nézetek, erkölcsök és szabályrendszerek jellemeznek. Tipton (1973) korábbi esettanulmányát idézve az angol főiskolák **„formális szerkezetét”**, vagyis az épületek fizikai adottságait, a munkaközösségek szerveződését, az órarendeket és az oktatói munka természetének eltéréseit nevezte meg a **fragmentáltságot erősítő tényezőként**.

Broad (2015) kutatásai szerint **az angol szakképző intézmények által nyújtott képzések, workshopok nem az egyéni igények kielégítését, hanem a kormányzati előírásoknak való megfelelést szolgálták**. Broad a szakmai **hálózatokban, együttműködésekben való részvétel hiánya/alacsony fokát** látta az oktatói szakmai fejlődés legnagyobb akadályának, mely részben az oktatók **munkaterheléséből és időhiányából, az oktatói munka szervezési módjából**, illetve a szakképzési tantervek változásából, az **újjonnan kreált tantárgyak** szakmai „hálózatainak” hiányából fakad. Tyler és Dymock (2019) ausztrál kutatásában is elégedetlenek voltak az oktatók a szakképző intézmény szakmai fejlődésükhöz nyújtott támogatásával, mert azt formálisnak, a jogszabályi megfelelést célzónak látták, és mert a szervezet által kínált képzések nem az oktatók fejlődési igényeihez igazodtak, illetve a szakmai oktatásra nézve nem találták azokat relevánsnak. Andersson és munkatársainak (2018) a szakmaterületi fejlődési tevékenységek hatás-percepciót vizsgáló svéd tanulmánya a **„tanítás közösségének” kulcsszerepét** hangsúlyozta, azt, hogy a szakmai oktatók duális identitásának fenntartásához szükséges szakmaterületi fejlődést hogyan és mennyiben segíti az a **mód, ahogy az iskolában az oktatói munkát szervezik** és hogyan tartják fenn és **strukturálják a kapcsolatokat a szakma iskolán kívüli szakembereivel**.

Lloyd és Payne (2012) az angol, wales-i és norvég fodrász oktatók autonómiáját és döntéshozatali befolyását összehasonlító kutatása szintén **a munka szervezési módjának és jellegének** (*job design*) a tanítási folyamatra, illetve az oktatói tanulás lehetőségeire gyakorolt hatását mutatta. Két-két angol, wales-i és norvég szakképző intézményben készített, 1-1 iskolavezetővel és munkaközösségvezetővel és 3-5 oktatóval készített, interjúkat és rövid kérdőívet is alkalmazó esettanulmányaik alapján úgy látták, hogy Angliában és Wales-ben az **új közmenedzsment és a szakképzés piacosítása lényegesen csökkentette az oktatók autonómiáját**. A célok és ellenőrzések rendszere már a tanítási folyamatot is befolyásolja, mert a kimeneti szabályozók kevés teret adnak a tanítási tartalom adaptálására, a tanítási folyamat pedig kiterjedt vezetői megfigyelésnek van kitéve. Másfelől, a szakképzés tartalmára és az állandó top-down reformokra az oktatói szakma lényegi befolyást nem gyakorol. A **megnövekedett adminisztráció miatti leterheltség és időhiány, stressz, a vezetőség kockázatkerülése és a „hibáztató kultúra”** (*blame culture*) érvényesülése negatívan befolyásolja az oktatók munkáját és tanulását is, kevés lehetőséget biztosít a tanításra fókuszáló együttműködésekhez és a kísérletezéshez. A **bizalom-alapú norvég rendszerben** ezzel szemben a tanítás színvonalának javítását az oktatóképzés és a szakmai fejlődés lehetőségeinek javításával próbálják elérni az oktatók munkájának mikromenedzselése és széleskörű megfigyelése és ellenőrzése helyett, és itt az oktatói szakszervezetek aktívan részt vesznek a döntéshozási folyamatokban országos és intézményi szinten is. A norvég oktatók számára több idő és tér áll rendelkezésre az innováláshoz és új megoldások kereséséhez. Az intézményi feltételeket ilyen értelemben tehát jelentős mértékben meghatározzák az országos szintű foglalkoztatási és döntéshozatali rendszerek és hagyományok.

Bound (2011) egy ausztrál regionális szakképző központban készített feltáró jellegű esettanulmánya is azt illusztrálja, hogy a munkahelyi struktúrák, kultúrák és történetek milyen módokon teremtenek lehetőségeket, illetve korlátokat a tanári szakmai tanulás és fejlődés számára. A vizsgálat kontextusát egy IKT eszközök meghonosítását célzó, kutatói támogatással megvalósuló csoportmunka, elméleti keretrendszerét pedig a munkahelyi tanulás elméletei nyújtották. A munkahelyi szituatív tényezőkön is túltekintve, a szerző doktori disszertációjában (Bound, 2007) egy fejlődő ipari klaszter esettanulmányán keresztül vizsgálta az ezeket meghatározó, azokkal dinamikus kölcsönhatásban álló társadalmi, gazdasági és politikai kontextuális feltételeket. Ezek közül a szakképzésben dolgozó tanárok szakmai fejlődése tekintetében releváns:

- a **termelés módja** (napi tanítási és értékelési munka, más fejlesztési programokban részvétel, illetve a tanárhiány miatti leterheltség és időhiány);
- a **történet, azaz a hagyományos pedagógiai gyakorlatok** (tartalom-központú tankönyvek és tanár-központú, instrukcionális alkalmazott módszerek);
- a **kormányzati politikák** (elsődlegesen „instrukcionális pedagógiát” támogató kompetencia alapú képzés és kimeneti követelmények) és
- az ezekben inherens **domináns diskurzusok**, melyek mélyen beágyazottak a pedagógiai eszközeikbe és munkájuk szervezési módjaiba, és amelyek feszültségeket okoztak és akadályt jelentettek az IKT eszközök fejlesztésébe való bekapcsolódás és az ebben megtestesülő új, konstruktív pedagógiai szemlélet alkalmazásában.

A szakmai oktatók szakmai fejlődését befolyásoló munkahelyi, intézményi feltételek fókuszált vizsgálata Hoekstra és munkatársai közelmúltban végzett kanadai kutatásaiban jelenik meg. Hoekstra és Cocker (2015) már említett írása az egyéni tanulási motiváció és egyes szervezeti feltételek hatását is vizsgálta az oktatók munkahelyi szakmai tanulásában. Eredményeik az egyén és a környezet közötti interakció komplexitását erősítették meg, az általános oktatásban dolgozó tanárok szakmai tanulásához hasonlóan. Fő konklúzióiként a programvezetők kritikus szerepét hangsúlyozták a tanulás akadályainak megszüntetésében és a munkahelyi tanulási lehetőségek teremtésében, és a szakképzési kontextus sajátosságaként emelték ki, hogy eredményeik azt mutatták, **az intézeti kultúra egyes elemei az oktatók eredeti szakmájához köthetők**. Engeström (2011) aktivitás-elméletét alkalmazva azt a további kutatásokban vizsgálandó hipotézist fogalmazták meg, miszerint egy adott szakmát tanító oktatók az oktatói munkahelyre is magukkal hozzák az eredeti szakmára jellemző aktivitás-rendszert, a munkával kapcsolatos kulturális, illetve szocio-kulturálisan kialakult tanulási gyakorlatokat.

Hoekstra és Newton (2016, 2017) a programvezetők szerepét vizsgálták az oktatók szakmai tanulásában és e szerep konceptualizálását a vezetők által. Beverborg és munkatársai kvantitatív kutatására (Beverborg et al., 2015a, 2015b) is hivatkoztak, mely a holland szakképzésben oktatók körében folytatott online kérdőíves felmérés empirikus adatai alapján tesztelte és fejlesztette tovább a szakirodalom alapján felállított modelljüket a szakmai tanulási tevékenységekben való részvételre ható pszichológiai (énhatékonyság) és szervezeti (transzformatív vezetési gyakorlat, cél, illetve feladat szerinti egymásrautaltság) tényezők hatásáról. Beverborgék korábbi kutatások eredményeivel ellentétben nem találtak összefüggést a transzformatív vezetés és az

oktatói énhatékonyság között, amit azzal magyaráztak, hogy a korábban vizsgált általános képzést nyújtó iskolákhoz képest a szakképző intézmények **szervezeti komplexitása, a többszintű szerveződés egységeibe és alegységeibe csökkenti a transzformatív vezetés hatását**. A transzformatív vezetési gyakorlatok ugyanakkor fontos szerepet játszanak a csapatmunka elősegítésében és az oktatói tanulás támogatásában.

Hoekstra és Newton (2016, 2017) interjú vizsgálatában részt vett öt programvezető és két helyettese mind egyetértett azzal, hogy a vezetői szerep kör része az oktatók folyamatos fejlődésének ösztönzése és támogatása, ennek megvalósításában azonban eltérő stratégiákat alkalmaztak, részben a tanításhoz szükséges kompetenciákra és az oktatói tanulásra vonatkozó eltérő nézetek miatt. Hoekstraék négy téma köré csoportosítva elemezték e stratégiákat:

- **formális szakmai tanulási tevékenységekben** (konferenciák, workshopok, képzések) **való részvétel támogatása** (e képzések egyes szakmákban a szakmai regisztrációhoz kötelezők): a részvétel finanszírozásának és a távollét engedélyezése, helyettesítés megoldása, vagy ilyen képzések, előadások szervezésével, önállóan vagy az intézmény oktatási intézetével együttműködésben; egyik vizsgált programban a külső képzésen/eseményen részt vett oktatótól elvárták azt is, hogy jelentést készítsen a tanultakról és azt ossza meg kollégáival;
- **szakmaterületi kapcsolatépítés támogatása**: rövid ipari „tanulmányutak” (*industry leaves*) vagy a tanítás melletti részidős vagy eseti munkavállalás engedélyezése, konferenciákon és gyártó cégek képzéseiben való részvétel támogatása; az egészségügyi programban az oktatóktól elvárták a szakmai egyesületben vagy munkahelyi oktatási bizottságokban való részvételt is;
- **informális tanulás elősegítése**: minden vizsgált programban használtak egy közös online felületet, ahol a kollégák megosztották egymással tanítási anyagaikat, de programonként eltérő volt az informális tanulás kultúrája; a kereskedelem programban az oktatók látogatták egymás óráit, az új oktatókat ösztönözték is erre, megosztották és egymásnak elmagyarázták a tanítási eszközöket, közös feladatbankot építettek, és gyakori volt a párban tanítás, a vezető bevezette a pályakezdők mentorálását; az üzleti programban az azonos tárgyakat oktatók kis csoportokban ugyan egyeztetették a tartalmat, teszteket és vizsgákat, de a kurzuskoordinátor gyakran inkább előíró, mintsem együttműködő volt, itt a programvezető átalakította az oktatók órarendjét úgy, hogy hetente legyen egy közös szabad óra az együttműködésre; egy

programvezető a hasonló témájú vagy formájú kurzust tanítók tanulóközösségének létrehozását ösztönözte, egy kis létszámú program vezetője pedig év végén szervezett kétnapos közös programtervezést, amin közösen értékelték az elmúlt évet és a tervezett változásokról döntöttek;

- **önszabályozott tanulás és visszajelzésekből tanulás ösztönzése az oktatói teljesítményértékelésen keresztül:** a vezetők e mindhárom intézményben működő rendszert, melynek keretében az oktatók vezetőjükkel együtt célokat fogalmaztak meg és év végén értékelték azok teljesítését, igyekeztek úgy használni, hogy egyénre szabott támogatást nyújtsanak az oktatóknak; egyik intézményben ennek része volt a kollégák általi értékelés is, egy másikban arra ösztönözték az oktatókat, hogy minél többféle forrásból munkájuk minél többféle aspektusára vonatkozóan gyűjtsenek visszajelzéseket; egy vezető helyetteseit arra kérte, hogy az új oktatók óráit látogassák meg és visszajelzési sablon által értékeljék.

Azokban a programokban, melyekben nem a kormány határozza meg a tantervet, a tantervfejlesztés folyamatának vezetése is a kanadai programvezetők feladatköréhez tartozik. A vizsgálatban részt vett vezetők különböző mértékben és szinten vezették ezt a folyamatot, a szabályozásért felelős szakmaterületi egyesületekkel együttműködésben, az intézmény tantervfejlesztésre vonatkozó előírásai és egyéb minőségbiztosítási követelmények szerint. Volt olyan programvezető, aki a kurzusok dokumentációjának és anyagainak ellenőrzését (auditját) is feladatának tekintette, míg egy másik csak az együttműködés vezetését tartotta feladatának és a kurzusok fejlesztését az oktatókra hagyta. A programvezetők a tanulói teljesítményre vonatkozó adatokat (vizsgaeredmények, gyakorlati képzőhelyen való teljesítés) is használták a tanítás és tanterv fejlesztésére, bár eltérő mértékben. Hoekstra és Newton (2017) eredményeik alapján egyrészt amellett érveltek, hogy a szakképzésben a vezetés vizsgálatában nem elég azt vizsgálni, hogy van-e közös vízió és célok az iskolában és hogy ezek támogatják-e az oktatói tanulást, hanem **fontos azt is vizsgálni, mi ez a vízió és mik e célok, és hogy az oktatói tanulás tartalma igazodik-e e célokhoz;** vagyis, a szakképzésben a transzformatív vezetés modelljét tovább kellene fejleszteni úgy, hogy az figyelembe vegye a képzési programok célját. Másrészt, Boundhoz (2011) hasonlóan, **az oktatói tanulás komplex kontextusokba való beágyazottságát hangsúlyozták:** a vezetői feladatokra vonatkozó **szervezeti értékek és nézetek** befolyásolják a programvezetők szerepértelmezését; a **szervezeti korlátok** (pl. időbeosztás rugalmatlansága, nagy

munkaterhelés) akadályozhatják a programvezetők erőfeszítéseit; és a tágabb **kulturális kontextus és a programban kínált oktatás céljairól alkotott nézetek** meghatározzák, hogy a programvezetők inkább a szakma/ipar követői lesznek vagy nagyobb irányító **szerepet játszanak a kurrikulumfejlesztésben** (a vizsgált programokban a különböző érdekvédelmi szervezetek különböző mértékű és típusú hatást gyakoroltak és jogkörrel rendelkeztek a szakképzési program tartalmára és annak tanítására vonatkozóan). Ez utóbbi nézetek Hoekstra és Newton szerint a szakképzés társadalmi felelősségének Anderson (2008) által felvetett kérdéseihez kapcsolódnak: vajon az-e a szakképzés feladata, hogy a meglévő gyakorlatokat reprodukálja, vagy az, hogy az innovatív változás és a környezeti és társadalmi felelősség vezetője legyen.

Hoekstra és Pederson (2018) ugyanebben a három intézményben és programokban az oktatók szakmai fejlődését ösztönző vagy akadályozó munkahelyi feltételeket, valamint a tanulási tevékenységek és az egyéni tanulási motiváció, implicit intelligencia-elmélet és implicit tanítás-elmélet összefüggését is vizsgálták kérdőíves felmérés (N=86) és interjúk (N=27) alapján (az interjúkban feltárt tanulási epizódokat a korábban – a 2.2.4.2 fejezetben - tárgyalt tanulmányukban, Hoekstra et al., 2018, elemezték). A kutatók a **munkahelyi feltételek hatásgyakorlását** az adott – programszintű – közösség (*departments*), az intézet közös értékei, nézetei és szocio-kulturális háttere által befolyásolt „**értelemalkotási**” folyamatként értelmezték, és itt hivatkoztak Hoekstra és Crocker (2015) eredményére, mely arra utalt, hogy a szakmai oktatók az eredeti szakmából hozott nézetei és gyakorlatai befolyásolják azt, ahogyan ezek az oktatók a szakképző intézmény intézeteiben egymással együttműködnek. A munkahelyi feltételeket **a strukturális jellemzők, vezetés és kulturális jellemzők** (Louws et al., 2017) szerint vizsgálták, utóbbi körében megkülönböztetve a **közös normákat és felelősségvállalást**, az **együttműködést** és az **autonómiát**. Ez utóbbit tekintve korábbi elemzésükre hivatkozva a szakképzési intézmények sajátosságaként emelték ki, hogy a tanterv folyamatos felülvizsgálatának és a munkaerőpiaci igényekkel való egyeztetésének kényszere miatt az általános oktatáshoz képest itt **nagyobb szükség van az oktatói együttműködésre** miatt, ami azonban feszültségekhez vezethet azon oktatók körében, akik az akadémiai szabadságot féltik (Hoekstra & Newton, 2017).

E kutatás eredményei szerint e három kanadai posztsekunder szakképző intézmény hasonlított abban, ahogyan **az intézményi szervezet korlátozza annak lehetőségét, hogy az oktatók megfigyeljék egymás tanítását** (erre csak a kereskedelmi és

egészségügyi intézetek műhelyei adtak lehetőséget, ahol kevesebb tanulót egyidőben két oktató felügyelt), és a különböző intézetekben oktatók között is kevés kapcsolat van. Az oktatók szakmai tanulását hasonló **erőforrások** támogatták: az, hogy bizonyos **pénzösszegre** voltak jogosultak konferenciákon és képzésen való részvételhez; minden intézményben működött egy külön **tanítás-támogató intézet**, mely képzéseket és workshopokat, illetve egyéni támogatást nyújtott; az öt intézetből négyben **digitális platform** állt rendelkezésre a tanítási anyagok megosztásához; valamint az intézményekben volt ingyenes **internet és könyvtár** is. Az oktatói tanulást befolyásolták a **munka szervezési módjából fakadó feltételek**:

- tanulói **visszajelzések** kérésének lehetősége: bár ez sok tanulási epizódban megjelent, a háromból egy intézményben nem volt ennek intézményi szintű sztenderdje az adatfelvétel idején és ezért ott nem minden oktató gyűjtött formális visszajelzést;
- **munka-rotáció**: az oktatók esetében ez más évfolyamon való vagy más tantárgy tanítását jelentheti, ami új pedagógiai tartalmi tudás fejlesztését igényeli, ez beépült a kereskedelmi intézet tantárgyi beosztás-rendszerébe (az új oktatók az elsőéveseket tanítják, majd pár évente magasabb évfolyamon kezdenek tanítani, amit segít a tárgyat oktató kolléga óráinak látogatása);
- **tanulók munkahelyi gyakorlatának koordinálása**: a képzőhely meglátogatása és a koordinációs feladatok segítik az oktatók szakmaterületi fejlődését, de e lehetőség elérhetősége attól függ, hogy az intézet által kínált képzésnek része-e munkahelyi gyakorlat és hogy annak koordinálásában részt-e az oktató;
- **hatósági előírás a szakmai továbbképzés**: az egészségügyi és üzleti szakmákban az oktatóknak a képzési program előírása szerint meg kellett őrizniük szakmaterületi engedélyüket (*license*), amihez bizonyos számú óra továbbképzésen kellett részt venniük, illetve tanulási célokat kellett meghatározniuk és reflektálniuk kellett a tanulási eredményekre, ami több rugalmasságot és önszabályozott tanulást tett lehetővé;
- **munkaterhelés és időbeosztás**: ezek az innováció és szakmai fejlődés gyakori akadályai voltak, de intézményenként, a tanítási programtól függően, eltérő volt a terhelés megoszlása és mértéke.

A vezetői támogatás formáinak bemutatásánál Hoekstra és Newton (2017) tanulmányát foglalták össze, majd három intézet **szervezeti kultúráját** elemezték részletesen. A tanulást leginkább segítő feltételeket a humánerőforrás, a legkevésbé segítőket pedig az

üzleti intézetben találtak, az eltérések szerintük az **eltérő kulturális jellemzők (csoportnormák, értékek és együttműködési módok) és a vezetői támogatás kölcsönhatásával** magyarázhatók, melyeket jelentős mértékben befolyásolnak az oktatók eredeti szakmájában szerzett munkatapasztalatok. A kutatók a szakképzés sajátosságaként emelték ki, hogy az oktatók másodkarrierként kezdtek tanítani és identitásukat továbbra is jelentős mértékben alakítja a tanított szakma. Eredményeik azt mutatták, hogy egyes intézetekben oktatók **sajátos módokon dolgoztak és tanultak együtt, ami értelmezésük szerint az eredeti szakma elveihez és logikájához köthető.**

A humánerőforrás intézetben az oktatókat az önismeret magas szintje és a közös reflektáláson és kapcsolatépítésen alapuló tanulás hangsúlyozása jellemezte, melyek a tanított szakmában is kulcskézségek és értékek, és amelyekre a tanulóikat is fel kell készíteniük az ügyfelekkel való munkában. A kereskedelmi intézetben az oktatók „8-tól 4-ig” dolgoztak oktatóként, tanulásukban pedig a tanonc-modellt követték, az új oktatók megfigyelték a tapasztalt oktatókat, gyakran dolgoztak együtt. Az üzleti intézetben ellenben az oktatók önmagukra támaszkodtak és szorosan követték a szabályokat, hogy a kurzustartalom hány százalékában térhetnek el a megadottól. Az egyes programokban oktatók különböztek továbbá abban is, hogy mennyire tartották az intelligenciát fejleszthetőnek, illetve a tanítási szakértelmet gyakorlat és tapasztalat által tanulhatónak. Az üzleti intézetben több olyan oktató is volt, aki szerint oktatónak születni kell és azok válnak oktatókká, akik eleve jól tanítanak, mely nézetek Hoekstráék szerint a vezetők szakmai tanulás-támogató feladatának ellátását jelentősen korlátozhatják.

A TALIS 2018 felmérésben hat országban részt vett szakmai oktatók válaszai is megerősítették az **iskolavezetés kulcsszerepét az oktatók szakmai fejlődésének támogatásában.** A legtöbb oktató a közismereti tanárokhoz hasonló arányban munkaidőcsökkentést (42%) és/vagy anyagi támogatást (40%) kapott, bár az eltérés nagy az országok között (OECD, 2021). A szakmai oktató többsége számára a tanulás akadályát jelent a munkaidővel való ütközés (63%), és majdnem minden második oktatónak problémát jelent a releváns tanulási lehetőségek hiánya. A skandináv országokban ugyanakkor a szakmai fejlődés gyakran személyre szabott és az oktatók és az iskolavezetés megegyezésén alapul. Dániában például az iskolák felméri az oktatók pedagógiai és szakmai kompetenciáit és fejlődési igényeit és annak megfelelő releváns tanulási lehetőségeket biztosítanak, a nagy szakképző intézményekben külön intézet működtetésével. Finnországban pedig a szakmai oktatók 43%-ának van szakmai fejlődési

terve, ami alapján tervezi és keresi a tanulási lehetőségeket (ez nagyobb arány, mint a közismereti tanárok esetén).

2.3. A kutatási téma hazai jogszabályi és szakpolitikai kontextusa

2.3.1. A magyarországi iskolai rendszerű szakképzés

Iskolai rendszerű szakképzésnek a szakképzést nyújtó iskolákban folytatott felső-középfokú, illetve posztszekunder szintű, államilag elismert szakképzettséget nyújtó szakképzést nevezzük, melynek fő célcsoportját a 14-19 éves fiatalok jelentik. E tanulók tehát részben még tankötelezettségük ideje alatt tanulnak itt, és ennek megfelelően képzésük, szinttől függő mértékben, közismereti oktatást is tartalmaz. Az iskolai rendszerű szakképzés másik célcsoportját a felnőttek jelentik, akik az adatfelvétel idején 25 éves korig nappali vagy részidős, az idősebbek csak esti vagy levelező szakmai képzésben vehettek részt (ezt nevezték *felnőttoktatásnak*, megkülönböztetve a piaci alapon folyó *felnőttképzéstől*, ahol a legtöbb szakmában ugyanolyan típusú államilag elismert szakképesítés volt megszerezhető). A második OKJ-s szakképesítés ingyenes megszerzésnek lehetőségét 2015-ben vezették be, ezt követően jelentősen nőtt az idősebb korosztályok részvétele a képzésben: a szakmunkásképzésben egy év alatt két és félszeresére ugrott a felnőttoktatásban tanulók aránya, és 2020-ig 26-27% körül mozgott (Bükki, 2019)¹⁴. A felsőoktatási szakképzési programokat a hazai jogszabályok nem tekintik a szakképzés részének, azok a 2013/14-es tanévtől kezdve kizárólag a felsőoktatási törvény hatálya alá tartoznak.

A 2019 decemberében elfogadott szakképzési törvény értelmében csak iskolai rendszerű szakképzésben, a szakképző intézményekben folyhat az ú.n. *szakmai oktatás*, ahol a tanulók középiskolai végzettséget és szakképzettséget szerezhetnek az (OKJ-t felváltó) Szakmajegyzékben szereplő szakmákban, míg a *szakmai (munkaerőpiaci) képzésben* szakképesítést tanúsító képesítő bizonyítvány szerezhető. Az új törvény a szakképzést immár teljes mértékben „leválasztotta” a köznevelés rendszeréről, de utóbbi részei

¹⁴ 2016 és 2020 között a szakmunkásképzésben tanulók több, mint negyede felnőttoktatás munkarendje szerint tanult, arányuk az új szakképzési törvény hatályba lépésével bevezetett szerkezeti reformok nyomán a 2020/2021-es tanévben 23%-ra csökkent. A szakgimnáziumi (mai technikumi) képzésben jóval kisebb, pár százalékpontnyi volt csupán az említett korábbi intézkedések hatására, így 2016 és 2020 között a tanulók csak 17-18%-a tanult felnőttoktatásban, ami a legújabb reformok nyomán a korábbi 14%-os arányra csökkent.

maradtak a speciális nevelési igényű tanulók számára szakképzést és önálló életre felkészítő képzést kínáló *szakiskolák*, a művészeti, pedagógiai, illetve közművelődési képzést folytató *szakgimnáziumok* és a szakmai képzést is nyújtó úgynevezett többcélú köznevelési intézmények.

Iskolai rendszerű szakképzést jelenleg a *szakképző intézmények* két típusa kínál (az adatfelvétel idején a harmadik típus a szakiskola volt), bár egy-egy intézmény egyszerre mindkét programtípusban folytathat képzést:

- *szakképző iskola* (az adatfelvétel idején *szakközépiskola*), mely 14 éves kortól 3 éves felső-középfokú szakképzést nyújt, tanterve alapján az óraszámok kb. 1/3 részében folyik közismereti oktatás; ez a programtípus szakmunkások képzését biztosítja, a továbbtanulásra feljogosító érettségi bizonyítvány csak további kétéves érettségire felkészítő közismereti képzésben szerezhető meg;
- *technikum* (az adatfelvétel idején *szakgimnázium*), mely 5 éves felső-középfokú és posztszekunder szakképzést és érettségi vizsgára felkészítő képzést nyújt, tanterve alapján az óraszámok 53%-ában (korábban 2:3 arányban) folyik közismereti oktatás; ez a programtípus közvetlen továbbtanulási lehetőséget nyújt a felsőoktatásban.

Bár az elmúlt évtizedben folyamatosan csökkenő arányban (lásd a 39. ábrát az 1. sz. mellékletben), de a tanulók többsége még mindig szakképzésben tanul tovább középfokon, a 2020/2021-es tanévben a 9. évfolyamos tanulók 22% szakmunkás, 35% technikumi képzésbe járt.

A szakmai elméleti és gyakorlati képzés arányát a szakma kimeneti követelményei határozzák meg, a szakmunkásképzésben magasabb, a technikumi képzésben alacsonyabb a gyakorlat aránya. A munka-alapú, az adatfelvétel idején tanulószerveződés (ma: szakképzési munkaszerveződés) alapján gazdálkodó szervezetnél folyó képzés, az ún. duális képzés erősítése érdekében 2015-től a tanulók gyakorlati képzése az „alapképzést” követően (ma: az ágazati alapoktatást követő szakirányú oktatásban) csak abban az esetben folyhat az iskolai műhelyben, ha nincs megfelelő elérhető képzőhely a számukra, amit a kamarának írásban igazolnia kell. A gyakorlati (ma: duális) képzőhelyen folyó képzést a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) és a Nemzeti Agrárkamara (NAK) felügyeli. A kamara felelős a képzőhelyek akkreditációjáért és regisztrálásáért, támogatja a tanulókat a szerződéskötésben és regisztrálja a tanulószerveződéseket, valamint szervezi a munka-alapú képzés megkezdéséhez szükséges kompetenciákat mérő szintvizsgát. 2017-es adatok szerint a „technikumi” programokban tanulók nagyobb

részének gyakorlati képzése továbbra is az iskolában vagy munkahelyen együttműködési megállapodás alapján folyt (a felső-középfokú évfolyamokon teljes egészében, a posztszekunder évfolyamokon közel kétharmad arányban), míg a szakmunkásképzésben tanulók többsége (58%) duális (tanulószerződéses) képzésben vesz részt (Bükki, 2019; a 2019-es Ipar 4.0 Stratégia szerint itt a tanulók 48,1%-a vett részt duális képzésben). A duális képzés aránya ágazatonként eltérő, a kereskedelem és vendéglátás területén a leginkább elterjedt (szakács, eladó, pincér; ITM, 2019, 55.).

2015 júliusától a szakképzést folytató intézmények többsége a Nemzetgazdasági Minisztérium (2018-tól jogutódja az Innovációs és Technológiai Minisztérium, ITM) fenntartásába került. 2016 júliusától az iskolai rendszerű szakképzés állami fenntartású intézményei *szakképzési centrumokba* tömörültek, megyénként legfeljebb 3, Budapesten 10 centrumot állítottak fel. Az országban jelenleg 41 szakképzési centrum működik, amelyhez összesen 371 iskola tartozik. További 5 szakképzési centrum működik az Agrárminisztérium fenntartásában, mely az agrár szakképzést folytató iskolákat működteti. Más minisztériumok, valamint felsőoktatási intézmények is tartanak fent az ágazatukhoz tartozó szakképző intézményeket, valamint nem állami iskolákat egyházak és alapítványok is alapíthatnak és működtethetnek.

A szakképzést és azon belül különösen a szakmunkásképzést alacsony társadalmi presztízs, vonzerő és részvételi arány jellemzi Magyarországon is, részben a többi felső középfokú képzési útvonalhoz képest sokáig kedvezőtlenebb munkaerőpiaci kilátások miatt.¹⁵ Jelentős kihívást jelent a szakképzésből lemorzsolódók nagy száma, mely elsősorban a tanulók hátrányos szocio-ökonómiai hátterével és az általános iskolából hozott alacsony alapkészségeivel magyarázható, illetve azzal, hogy a szakképző iskolák nem képesek e hátrányok kompenzálására¹⁶. 2014-ben az összes korai iskolaelhagyó

¹⁵ Egészen a közelmúltig a szakmunkásképzésben végzettek munkaerőpiaci helyzetét magasabb munkanélküliségi ráták, több álláskereső nehézség és 25%-kal alacsonyabb kereseti viszonyok jellemezték, mint a másik szakképzési programtípusban és a gimnáziumban végzettkét (Hajdu et al., 2015). Az elmúlt pár évben azonban változott a trend és ma a szakképzésben végzettek jól boldogulnak a munkaerőpiacon. Míg 2016-ban a szakközépiskolában végzettek csupán 43%-a dolgozott szakmunkásként és a többség betanított munkát végzett (Köllő, 2017), 2019-ben a szakképzésben frissen végzettek 86,3%-os foglalkoztatási rátája már az uniós átlag (79,1%) fölött volt. Ez megfelel a 25-55 éves népesség általános foglalkoztatási arányának (84,3%; Európai Bizottság, 2020).

¹⁶ Amint azt a PISA eredmények is mutatják, a tanulók szocio-ökonómiai hátterének hatása a tanulási eredményekre Magyarországon a legerősebb az EU-ban és az iskola/programtípus hatása a kimenetekre szintén jelentős, elsősorban a középfokú oktatás korai szelekciójának köszönhetően (Európai Bizottság, 2017). Hozzájárult a lemorzsolódás növekedéséhez az is, hogy a 17 és 18 évesek középiskolai oktatásban való részvétele erősen (98%-ról 85%-ra) lecsökkent 2011 és 2016 között, azt követően, hogy a szakmunkásképzést 2010-ben 3 évre rövidítették és a tankötelezettségi korhatárt 2012-ben 18 évről 16 évre csökkentették (Európai Bizottság, 2020).

közel fele a szakmunkásképzésből morzsolódott le (Fehérvári, 2015), miközben az iskoláskorú népesség csupán 21%-a tanult e képzési típusban (Európai Bizottság, 2017). E programokban tanulók közel egyharmada képesítés nélkül hagyja el az iskolát, míg a magasabb szintű technikumi (korábban) szakgimnáziumi programokban alacsonyabb, bár továbbra is magas a lemorzsolódók aránya (2013-ban 19% volt a 9-12. és 16% a posztszekunder szakképző évfolyamokon, a kezdő és végzős évfolyam létszámok összevetése alapján, az évismételőket leszámítva; Mártonfi, 2013). Kutatások szerint a szakmunkásképzésben tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáinak elmaradása a másik két felső-középfokú programtípushoz képest tovább nő szakképzésük első két évében (Hermann, 2019), sőt, a tanulók eredményei még a hasonló skálán mért, saját, korábbi (8. osztályos) eredményeikhez képest is romlanak (Györgyi, 2019).

2.3.2. A magyarországi iskolai rendszerű szakképzésben oktatók képesítése és képzése

2.3.2.1. Oktatói munkakörök és képesítési követelmények

Az adatfelvétel idején az általános oktatásban és a szakképzésben dolgozó pedagógusok alkalmazására, képzésére és továbbképzésére egységes törvényi szabályozás volt érvényben (a köznevelési törvény és kapcsolódó rendeletei). A szakképzésben dolgozó tanárookra és szakoktatókra ugyanakkor külön jogszabályi rendelkezések (elsősorban a szakképzési törvény) is vonatkoztak és speciális szakpolitika is irányult e területre (Bükki et al., 2016). Az 1. sz. mellékletben a 34. táblázat összegezi a szakképzésben pedagógusok fő kategóriáit annak alapján, hogy mit és hol tanítanak, a képzésükre és továbbképzésükre vonatkozó, az adatfelvétel idején hatályos jogi előírásokkal együtt.

A felmérés idején hatályos jogszabályok értelmében az iskolai rendszerű szakképzésben:

- a közismereti tárgyat tanító tanárnak szakos tanári szakképzettséggel kellett rendelkeznie;
- szakmai elméleti tárgyakat szakos tanári szakképzettséggel, illetve ennek hiányában a képzési tartalomnak megfelelő felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel, vagy felsőfokú végzettséggel és a képzés tanulmányi területének megfelelő szakképesítéssel lehetett tanítani;
- a szakmai gyakorlati tárgyak oktatásához pedig elegendő volt a középfokú végzettség és a szakiránynak megfelelő államilag elismert legalább középszintű szakképesítés, továbbá legalább 5 év, a szakiránynak megfelelő szakmai munkatapasztalat.

2020. július 1-jétől a szakképző intézményekben foglalkoztatott pedagógusok kikerültek a köznevelési törvény hatálya alól, közalkalmazotti jogviszonyuk megszűnt. Elnevezésük szerint oktatókká váltak, foglalkoztatásukra munkajogviszony keretében kerül sor (a köznevelési rendszer része maradt szakiskola és a szakgimnázium pedagógusai azonban közalkalmazottak maradtak). Változtak a szakképzésben oktatókra vonatkozó képesítési előírások is annak érdekében, hogy megkönnyítsék az iskolák számára a gazdasági szféra szakembereinek alkalmazását, teljes állásban vagy hibrid oktatóként. A jelenleg érvényes jogszabályok az oktatói képesítéseket már nem csak az oktatott tárgy, de a képzési program típusa alapján is differenciálják (lásd 35. táblázatot az 1. sz. mellékletben):

- közismereti tárgyat technikumban egyetemi vagy mesterfokozatú, szakképző iskolában legalább főiskolai szintű szakos tanári végzettséggel lehet tanítani;
- szakmai tárgy tanításához (a „gyakorlati ismeretek” kivételével) technikumban szakmai tanárképzésben szerzett mesterfokozattal vagy felsőfokú végzettséggel és ágazatnak megfelelő szakképzettséggel, szakképző iskolában utóbbival, vagy csak bármilyen felsőfokú végzettséggel és ágazatnak megfelelő szakképzettséggel kell rendelkezni;
- a gyakorlati ismereteket oktató személytől bármelyik programtípusban csak érettségi végzettséget és az ágazatnak megfelelő szakképesítést várnak el.

2.3.2.2. Alap- és továbbképzés, teljesítményértékelés

Alapképzés

A szakképzésben dolgozó közismereti tanárok ugyanabban a képzésben vesznek részt, mint az általános oktatásban dolgozó tanárok. A közismereti tanárképzésben mesterfokozat és tanári szakképzettség osztatlan, kétszakos képzésben, meghatározott szakpárokban szerezhető.

A szakmai tanárképzés Magyarországon hosszú, 150 éves múltra tekint vissza, báró Eötvös József minisztersége alatt hozták létre az első szakmai tanárképző intézetet a Budapesti Műszaki Egyetem jogelődjén. A tanárképzés 2006-ban a felsőoktatás bolognai rendszerre való áttérésével egységesen mesterszintre került és egységes tanári kimeneti követelményeket határoztak meg nyolc fejlesztési területre vonatkozóan, ismeretek, képességek és attitűdök kategóriákban. A Bologna-folyamat revíziója 2013-ban visszaállította a korábbi osztatlan képzést a közismereti tanárok képzésében, míg a szakmai és művésztanárok képzése jelenleg mindkét képzési szerkezetben folyhat.

Szakmai tanári képesítés mérnök-, közgazdász-, agrármérnök-tanár, egészségügyi tanár, gyógypedagógia-tanár, pedagógiatanár, valamint művészeti tanárszakokon szerezhető az alábbi formákban, bár a hallgatók túlnyomó többsége levelező, osztott mesterképzésben vesz részt:

- (a) 4+1 éves egyszakos osztatlan képzésben; vagy
- (b) négy féléves mesterképzésben szakmai alapképzést követően (a képzés ideje három félévre csökkenthető előzetesen iskolarendszerű képzésben megszerzett tanítási munkatapasztalat esetén); vagy
- (c) két féléves mesterképzésben az adott tanárszak szakterülete szerinti nem tanári mesterszakot követően.

A 4+1 éves képzési programok szakterületi képzésből (minimum 160 kredit), tanárképzési modulból (50 kredit) és egyéves záró külső iskolai tanítási gyakorlatból (minimum 40 kredit) állnak. A külső tanítási gyakorlat ideje egy félév a négy féléves mesterprogramokban. A szakmai tanárképző programok több szakmai elméleti tantárgy tanítására készítene fel.

A gyakorlati tárgyak oktatásához már régebb óta létező szakoktatói képzést 2006-tól hét féléves felsőfokú alapképzési programokban kínálják három képzési területen (üzleti, műszaki és agrár) és többféle szakirányban (kereskedelem, vendéglátó és ügyvitel; gépészet, elektronika, informatika stb.). A képzés szakterületi képzésből, pedagógiai (és pszichológiai) tanulmányokból és szakmai gyakorlatból épül fel, utóbbinak része egy tanítási gyakorlat és egy 12 hetes külső szakmai gyakorlat is. A szakoktatói képzésre jelentkezés feltétele a szakirányú szakképesítés (vagy szakmai érettségi).

A legutolsó publikusan elérhető adatok szerint (Bükki et al., 2016) a 2014/15. tanévben a szakmai gyakorlati tárgyakat oktatók kevesebb mint harmada rendelkezett szakoktatói képesítéssel, egy másik harmaduk semmilyen pedagógus képesítéssel nem bírt. Az előírt képesítés nélküli tanárok száma és aránya mindhárom szakképző programtípusban elhanyagolható volt.

Továbbképzés

Az adatfelvétel idején érvényes előírások szerint a köznevelésben dolgozó pedagógusoknak hétévente legalább egyszer minimum 120 órás továbbképzésben kellett részt venniük. A továbbképzési kötelezettség teljesíthető volt többek között akkreditált pedagógus továbbképzési program, pedagógus szakvizsgára felkészítő felsőfokú

szakirányú továbbképzés, pedagógus munkakör betöltésére jogosító felsőoktatási képzés vagy ECDL képzés elvégzésével, fejlesztési projektben való részvétellel, vagy nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésével. Az igazgató feladata volt az oktatók továbbképzésének megszervezése, öt évre szóló továbbképzési program készítése és a teljesítés nyilvántartása. Az évente felülvizsgált program alapján készítették el az egy tanítási évre szóló beiskolázási tervet, az érintett pedagógusok közreműködésével.

A 2019. évi új szakképzési törvény szerint a szakképző intézmény oktatójának négyévenként legalább hatvan óra továbbképzésen kell részt vennie, amely hozzájárul a szakképzettségéhez kapcsolódó ismeretek és jártasság fejlesztéséhez. A szakirányú oktatásban oktatott tantárgyak oktatóinak továbbképzését elsősorban vállalati környezetben vagy képzőközpontban kell teljesíteni. A továbbképzést a szakképzésért felelős miniszter szervezi meg és finanszírozza. Az országos szintű szervezést az IKK Innovatív Képzéstámogató Központ Zrt. végzi, mely az Oktatói Továbbképzési Rendszert (OTR) működteti, mely a szakképzésben oktatók számára kínált továbbképzéseket tartalmazza.

Az adatfelvétel idején a szakképzésben oktatókra is vonatkozott a 2013-ban bevezetett pedagógus életpályamodell, mely a tanári pályát öt szakaszra osztva többféle karrierlehetőséget, differenciált bérezést és előmeneteli lehetőséget kínál.

Teljesítményértékelés

2015-től tanfelügyeleti rendszert vezettek be a köznevelési rendszerbe, melynek részeként önértékelésre és külső szakértők által történő értékelésre is sor kerül. A 2020-tól bevezetett új, a köznevelés rendszeréről leválasztott szakképzési rendszerben új teljesítményértékelési rendszert vezettek be. Az oktatókat az igazgató értékeli háromévente a szakképzésért felelős miniszter által az EQAVET (*European Quality Assurance for Vocational Education and Training*) elveit követve kidolgozott Módszertani Útmutató¹⁷ alapján kialakított, a szakképző intézményre szabott módszertan szerint.

2.3.2.3. A szakképzésben oktatókra vonatkozó szakpolitika

Az adatfelvétel idején a szakképzéspolitika a szakképzésben oktatókra vonatkozó két legfontosabb célja a szakmai tanárhiány mérséklése és a vállalati gyakorlati oktatók

¹⁷ https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/oktatoi_ertekeles_utm_kt_0428pdf-1588174037729pdf-1589192549781.pdf.

pedagógiai képzésének fejlesztése volt (Bükki et al., 2016). A tanárhány általános probléma a pedagóguspálya alacsony vonzereje és a jelentős pályaelhagyás miatt, de a szakképzésben még erősebben jelentkezik, mivel a szakmai végzettséggel is rendelkező szakmai tanárok (szakmától függően) keresettek és sokkal jobban keresnek a munkaerőpiacon. A szakmai tanárhány mérséklése érdekében a 2015-től bevezetett jogszabálmódosítások megkönnyítették a pedagógus végzettséggel nem, de az adott szakterületen felsőfokú végzettséggel rendelkezők iskolai foglalkoztatását óraadóként, illetve átmenetileg alkalmazottként is, ha vállalták a hiányzó pedagógiai képesítés megszerzését néhány éven belül. A szakmunkásképzés fő kihívásait, a magas lemorzsolódást és a képzés minőségi problémáit a szakpolitika továbbképzésekkel igyekezett orvosolni, de azok alapvetően társadalmi, nem csupán pedagógiai problémák, melyek megoldásához a szakképző intézményekben nincs megfelelő kompetencia és autonómia, a segítő foglalkozásúak (szociálpedagógusok, szociális munkások, fejlesztő pedagógusok, pedagógiai asszisztensek és iskolapszichológusok) száma pedig rendkívül alacsony (Bükki et al., 2016).

A szakképzésben oktatók szakmai fejlődése jelenleg is fontos szakpolitikai célkitűzés. A kormány Szakképzés 4.0 stratégiájában (ITM, 2019) a szakképzés fejlesztésének három pillére közül az egyik a „naprakész tudású oktatók” biztosítása (a másik kettő a vonzó környezet, illetve a karrier lehetősége), melyen belül három célt jelöltek meg:

- Naprakész tudású szakemberek rugalmas feltételekkel taníthatnak az iskolákban.
- Vállalati mérnökök a munkaidejükben oktathatnak a duális iskolai partnerekkel.
- Vállalati helyszíni akkreditált pedagógus-továbbképzés.

E célok a korábbiakhoz hasonlóan a szakmai oktatóhiányra és a képzés minőségi problémáira igyekeznek megoldást találni, a stratégia a következő öt problématerületet azonosította:

- magas a pedagógusok átlagéletkora és nő a nyugdíjkorhatárt elérő pedagógusok száma, különösen a szakmai oktatók körében¹⁸;
- a szakmai tanárok körében nagy a versenyszféra „elszívó” hatása (a pedagógusbéreket 50 - 100%-kal meghaladó jövedelem miatt egyes ágazatokban a szakmai tanárok fele elhagyta a pályát az elmúlt 10 évben);

¹⁸ A tanárhány a hátrányos helyzetű területeken, a természettudományos tantárgyak és az idegen nyelvek esetében, valamint a szakoktatásban és -képzésben a legjelentősebb (Európai Bizottság, 2020).

- a módszertan nem követi a digitalizáció fejlődését, nem alkalmazkodik a „Z” generáció sajátosságaihoz;
- nincs megfelelő együttműködés, átjárás az iskola pedagógusai és a vállalati szakemberek között; az iskola szakmai tanárai nagy részének nincs vállalati munkatapasztalata, nem tudja követni szakterületének technológiai fejlődését; a vállalati szakemberek nagy része nem rendelkezik pedagógiai, módszertani felkészültséggel és nem vállalnak szerepet az iskolai oktatásban.

A szakmai oktatókkal szemben a stratégia a következő, szakmaterületi és módszertani fejlődésre vonatkozó elvárásokat fogalmazta meg:

- *„Kövesse a szakterületének robbanásszerű technológiai változásait.*
- *Képes legyen lépést tartani a digitalizációval, az információkeresés, a prezentáció, az oktatási módszerek, az iskolai adminisztráció és kommunikáció terén is.*
- *Módszertanát hozzá kell igazítania az egyre gyorsabban változó „Z” generáció korosztályába tartozó diákok sajátosságaihoz.*
- *Nagyon sok esetben komoly empátiával és elkötelezettséggel kell támogatnia a hátránnyal küzdő diákokat.”* (ITM, 2019, 88.)

A szakképzésben dolgozó közismereti tanárok „*sajátos feladatát*” e dokumentum elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában határozta meg, de feléjük is elvárásként fogalmazta meg a digitalizációt és módszertani megújulást.

E problémák megoldása és az elvárások teljesítésének támogatása érdekében a Szakképzés 4.0 stratégia komplex humánerőforrás-fejlesztési program indítását írta elő. 2020 júliusában a szakképzésben oktatók jogviszony-változásukkal egyidőben átlagosan 30%-os béremelésben részesültek, bevezették a béralku lehetőségét, és új teljesítményértékelési rendszert vezettek be, mely a „*dokumentáció-alapú minősítési rendszer helyett folyamatos szakmai teljesítést megítélni képes vezetői értékelést*” ír elő. A szakmai oktatóhiány rövid távú megoldásaként a pedagógus végzettséggel nem rendelkező szakemberek nagyobb arányú bevonását, a hosszú távú alkalmazás érdekében e szakemberek rugalmas és gyors (1 éves) pedagógiai képzését, a nyugdíjas pedagógusok visszahívását és a diplomás szakemberek, mérnökök óraadóként való bevonását irányozták elő. A szakképzésben oktatók továbbképzésében a vállalati helyszínű, az új technológiák megismerését, a digitális módszertani kultúra megújítását és a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésével kapcsolatos felkészültség erősítését célzó továbbképzések támogatását határozták meg szakpolitikai célként.

3. Empirikus kutatás

3.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

Az empirikus kutatás célja a hazai iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődési és tanulási gyakorlatának és erre vonatkozó nézeteinek megismerése, valamint az ezeket befolyásoló, a szakképzés sajátosságaként jelentkező egyéni és szervezeti tényezők azonosítása volt. A szakképzés egy rendkívül heterogén oktatási ágazat sokféle szempontból, az oktatói szakmai fejlődés és tanulás tekintetében azonban talán legszembetűnőbb sajátossága az oktatók nagyfokú heterogenitása, mely a hazai szakképzési rendszerben jogszabályokban meghatározott munkakörökhöz és azok eltérő képesítési előírásaihoz is köthető (2.3.2.1. fejezet). A magyarországi iskolai rendszerű szakképzés 14 éves korban kezdődik, részben tehát még a tankötelezettség idejére esik, és a képzés szinttől függően több-kevesebb, de számottevő részében közismereti oktatás folyik, mely a technikumi képzésben a felsőoktatásban való továbbtanuláshoz szükséges érettségi bizonyítvány megszerzésére is felkészíti a tanulókat. Ennek megfelelően, a hazai szakképzésben oktatók jelentős hányada közismereti tanár (a 2014-2015. tanévben 64%-a, Bükki et al., 2015; friss országos adatok sajnos publikusan nem elérhetők). A szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának e doktori kutatásban feldolgozott angol nyelvű nemzetközi szakirodalmában viszonylag ritkán jelenik meg az oktatói heterogenitás vizsgálata, a korábbi kutatások a szakmai tárgyakat oktatók szakmai tanulására fókuszáltak. Ez részben annak köszönhető, hogy e vizsgálatok jelentős része az angolszász típusú posztsekunder szakképzés kontextusában született, mely a képzés oktatási rendszerben elfoglalt helyét, célját, kimenetét és célcsoportját, valamint az intézményi jellemzőket (méret, működés stb.) illetően is jelentős mértékben különbözik a hazai iskolai rendszerű szakképzéstől. E doktori kutatás azonban 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 az oktatói profilok szakmai fejlődési és tanulási gyakorlatában és nézeteiben, másrészt, hogy az eltérő oktatói profilok jelenléte a szakképző intézményekben milyen hatással van az iskolai szervezet mint munkahelyi tanulási környezet jellemzőire.

Kutatási kérdéseim a következők voltak:

- K1. Mi jellemzi a szakképzésben oktatók szakmai életútját, képzettségét és pályamotivációit, és ezek milyen eltéréseket mutatnak oktatói profil szerint?
- 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 háttérváltozók (nem, tanítási tapasztalat) szerint?
- K3. Milyen egyéni motivációs jellemzőkhöz és identitás-nézetekhez köthetők az oktatói profilok szakmai tanulási gyakorlatának és nézeteinek eltérései?
- K4. Milyen szervezeti tényezők ösztönzik, támogatják vagy akadályozzák a szakképzésben oktatók szakmai fejlődését és tanulását?

E kutatási kérdések megválaszolásához a kvantitatív és kvalitatív adatfelvétel eredményei egyaránt hozzájárultak, de a kvantitatív adatfelvételhez kapcsolódóan összefüggésekre vonatkozó hipotéziseket is megfogalmaztam, melyeket a kérdőíves felmérés eredményeinek statisztikai elemzésével teszteltem.

Az első kutatási kérdés az oktatók múltbeli szakmai fejlődésére és tanulására vonatkozott és az ehhez kapcsolódó első hipotézis szerint a különböző képesítési előírások által meghatározott oktatói profilok szakmai életút, képzettség és pályamotiváció tekintetében is jól körül- és elhatárolható csoportokat képeznek (H1).

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 különböző személyektől kapott visszajelzések elérhetősége alapján, továbbá az oktatók arra vonatkozó nézeteit is vizsgálta, hogy milyen mértékben segítik e tevékenységek szakmai fejlődésüket. E kutatási kérdéshez három hipotézis kapcsolódott, melyek szerint az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézetei különböznek oktatói profil (H2.1), nem és tanítási tapasztalat (H2.2), valamint a szakmai oktatók esetében a korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés szerint (H2.3).

A harmadik kutatási kérdés az egyéni motivációs jellemzőket és identitás-nézeteket (Kelchtermans, 1993, Robson et al., 2014, Köpsén, 2014, Broad, 2015, 2019, Smith & Yasukawa, 2017) és ezek szakmai tanulással való összefüggéseit igyekezett feltárni. A kapcsolódó három hipotézis szerint az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei különböznek oktatói profil (H3.1), illetve a szakmai oktatók esetén a korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés szerint (H3.2), és ezek az eltérések magyarázzák

az oktatói profilok szakmai tanulási tevékenységekben való részvételének eltéréseit (H3.3).

A negyedik kutatási kérdés a szakképzésben oktatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó szervezeti feltételek, a strukturális, kulturális jellemzők és a vezetői támogatás (Louws et al., 2018, Hoekstra & Pederson, 2018) vizsgálatára irányult. A hazai iskolai rendszerű szakképzést folytató intézmények képzési szint szempontjából is meglehetősen heterogének. A vizsgált szakképzési centrum adottságai miatt a kvantitatív adatfelvételben a képzéstípust mint szervezeti változót a csak technikumi és a vegyes képzéseket kínáló iskolák megkülönböztetésével tudtam vizsgálni. Feltételezésem szerint a csak technikumi, illetve az alacsonyabb szintű képzést (is) nyújtó iskolák oktatóinak szakmai fejlődését és tanulását befolyásolja a képzési programok (képzési szintek) eltérő presztízse, tanulói populációja és a tanítás ebből fakadó eltérő kihívásai. Ez a hatás megnyilvánul az oktatók eltérő képzettségében (erre utal néhány korábbi kutatási eredmény, Sági, 2015a), egyfajta képzéstípus szerinti „tanári szelekcióban” (H4.1), valamint az oktatók szakmai tanulási gyakorlatának és nézeteinek eltéréseiben (H4.2).

A szakképzésben oktatók szakmai fejlődésében és tanulásában feltehetően nagyon fontos szakképzés-specifikus tényező a tanított szakma/szakmacsoport. Egyrészt, egyéni jellemzőként értelmezve a szakmai oktatók esetében, a szakmák eltérő gyorsaságú és jellegű változásából fakadó eltérő erősségű szakmai fejlődési „nyomás” (Tyler & Dymock, 2019), illetve az adott szakma jellegétől és technológiai háttérétől függően eltérő szakmai tanulási lehetőségek (például eltérő szervezettségű és eltérő támogatást nyújtó szakmai közösségek, Gáfvéls, 2020) magyarázhatják az oktatói szakmai fejlődési és tanulási gyakorlat és nézetek potenciális különbségeit. A szakma/szakmacsoport másrészt szervezeti jellemzőként is tekinthető, különösen a tiszta profilú (vagyis az egy, legfeljebb két szakmacsoportban képzést folytató) iskolák esetében, amennyiben a szakmánként eltérő szakmaterületi szocializációs háttér, a szakmák különböző értékrendszere és „logikái” hatással lehetnek az oktatói együttműködésekre (Hoekstra & Pederson, 2018), de a képzési profil homogenitásának foka is befolyásolhatja az iskolai légkört és a szervezeten belüli együttműködéseket. A kvantitatív adatfelvétel korlátozottsága, e szakképzési centrumban tanított szakmacsoportok heterogenitása és az egyes szakmacsoportokban oktató válaszadók alacsony száma azonban nem tette lehetővé a szakmacsoport független változóként való vizsgálatát sem egyéni, sem szervezeti változóként. Alternatívaként a képzésprofil mint a profil tisztaságát jellemző

változót (tisztá/vegyes) vontam be az elemzésbe, mivel a felmérésben részt vett szakképzési centrum tizenegy tagintézményéből öt egy-egy szakmacsoportra specializált iskola volt. Hipotézisem szerint az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és nézetei a képzéstípus mellett a képzésprofil szerint is eltérők (H4.3), továbbá, képzésprofil szerint eltérően érzékelik az oktatók az iskolai kultúrát, tantestületi légkört és iskolavezetés által nyújtott támogatást (H5.2). Végül, a negyedik kutatási kérdéshez kapcsolódó utolsó, ötödik hipotézis szerint az iskolán belüli oktatói együttműködés akadályait eltérően látják az oktatók oktatói profil, korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés, az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerint (H5.3).

Az 1. sz. mellékletben a 36. táblázat összefoglalóan mutatja a kutatási kérdéseket és hipotéziseket.

3.2. Kutatási keret és módszer

E doktori kutatás keretében végzett empirikus vizsgálatban a kevert kutatási stratégiát követtem. A vizsgálat a kvantitatív és kvalitatív módszertan kombinálására épült, annak érdekében, hogy az eltérő perspektívák, a módszertani (módszerek közötti) trianguláció alkalmazásával minél teljesebb és pontosabb képet és jobb megértést tudjak alkotni a szakképzésben oktatók szakmai fejlődéséről és tanulásáról, és az ezt meghatározó egyéni és szervezeti tényezőkről. A kutatásban alkalmaztam az elméleti és az adat triangulációt is (Sántha, 2017), előbbit az eredmények többféle elméleti koncepció szerinti értelmezésében, utóbbit az adatgyűjtésben a személyi dimenzió tekintetében.

A kvantitatív adatfelvétel során online kérdőíves felmérést végeztem egy, hozzáférés alapon kiválasztott szakképzési centrum összes oktatója körében. Ezután a centrum két iskolájában interjú vizsgálatot folytattam, amit megfigyeléssel és dokumentumelemzéssel egészítettem ki, melyek tapasztalatai az interjúk feldolgozásában, értelmezésében segítettek. A két adatfelvétel a párhuzamos vagy konvergáló elrendezést követte, a két adathalmazt először külön lépésben elemeztem, majd eredményeiket összevetettem (Creswell & Clark, 2018). A két adatfelvétel részletes módszertani leírását a 3.3.1. és 3.4.1. fejezetek tartalmazzák.

Az empirikus kutatás a munkahelyi tanulás egy olyan értelmezésére épült, mely szerint abban egyenrangúan fontos szerepet játszik a munkahely, mint tanulási lehetőségeket kínáló vagy akadályokat támasztó tanulási környezet, valamint az ezen lehetőségeket az egyéni életutak és tanulási „diszpozíciók” által meghatározott egyéni ágencia alapján

választó egyén (Billett, 2004, Hodkinson & Hodkinson, 2002, Fuller & Unwin, 2004). A munkahelyi tanulási környezetet meghatározó szervezeti feltételek azonban nem objektív jellemzők, hanem olyan tényezők, melyek hatása attól függ, hogy az oktató hogyan látja, „éli meg” ezeket (Hoekstra et al., 2009, Imants & van Veen, 2010, Tynjälä, 2012). A két adatfelvétel ugyanazon témákat vizsgálta azonos elméleti és fogalmi keretrendszer alapján, de a kvantitatív adatfelvétel eredményeinek statisztikai elemzése összefüggés-vizsgálatokat is lehetővé tett. A kvalitatív adatfelvétel pedig, a kvantitatív eredményekkel való összevetés, azok validálása mellett az oktatói szakmai fejlődés és tanulás formáinak, szervezeti beágyazottságának, és az oktatói profilok és szervezeti kontextusok eltéréseinek mélyebb szintű feltárását célozta. Míg a kérdőíves felmérésben csupán néhány zárt kérdés irányult az oktatói motivációra és az identitáshoz kapcsolódó nézetekre, illetve a szervezeti feltételekre, az interjúk vizsgálatban ezek feltárása került a középpontba. A szervezet által kínált tanulási környezet tekintetében itt a két iskola mellett vizsgáltam a szakképzés sajátos intézményi rendszerében mezoszintű vezetést jelentő szakképzés centrum szerepét, a centrumvezetés FSZF-értelmezését és támogatási eszközeit is.

3.3. Kvantitatív adatfelvétel

3.3.1. Módszertan

3.3.1.1. Az adatfelvétel bemutatása

A kérdőíves felmérést a 2018/19. tanév végén végeztem egy szakképzési centrum (SZC) tizenegy tagintézményében oktatók körében, önkitöltős, online elérhető Qualtrics lekérdező szoftver alkalmazásával. A kérdőív korábbi hazai és külföldi kutatásokban alkalmazott több kérdőív kérdéseit adaptálta és kombinálta, végső változatának kialakítása egy tagintézmény három oktatója körében folytatott próbakérdezés alapján történt, a kérdések és válaszok pontosítása és értelmezhetőségének javítása érdekében. A véglegesített kérdőív elérhetőségét az oktatóknak emailben küldtem el a szakképzési centrum szakmai főigazgató-helyettese és a tagintézményvezetők közvetítésével. A kitöltés ösztönzése érdekében több iskolába személyesen is ellátogattam és kértem az oktatókat a felmérésben való részvételre. Néhány alkalommal erre azonnal sor is kerülhetett és így a kitöltés közben felmerülő értelmezési kérdéseket szóban is tisztázni tudtam. Az adatfelvétel fő módszertani jellemzőit az 1. táblázat összegezi.

1. táblázat: Az adatfelvétel főbb módszertani jellemzői

Adatfelvétel ideje:	2019. április 28. – június 30.
Célpopuláció:	egy szakképzési centrum összes (11) tagintézményében dolgozó pedagógusok
Területi lefedettség:	főváros
Mintaválasztás módja:	hozzáférés alapú
Mintanagyság:	Teljes sokaság: - Összesen: 653 fő - Fő munkaviszonyban alkalmazott: 544 fő Bruttó minta: 394 fő Nettó minta: 303 fő (46%-os válaszadási arány), ebből fő munkaviszonyban alkalmazott: 297 fő (54%-os válaszadási arány)
Adatgyűjtési eljárás:	önkitöltős elektronikus kérdőív

3.3.1.2. Vizsgálati eszköz

A kutatásban használt kérdőív (lásd 4. sz. melléklet) öt nagyobb kérdésblokkra tagolódott: demográfia, végzettségek és egyéb alapadatok; szakmai fejlődés és tanulás; szervezeti jellemzők; identitás és énhatékonyság; pályamotiváció és szakmai életpálya (az elemzésben azonban nem minden mért változót használtam). A kérdések összeállításában korábbi nemzetközi és hazai kutatásokban használt mérőeszközöket használtam (az egyes mérőeszközökről bővebb információt tartalmaznak az Eredményeket bemutató fejezetek):

- az OECD TALIS 2018 tanári kérdőívéből (OECD, 2018);
- a TÁMOP-3.1.1. program keretében 2013-ban és 2014-ben végzett országos reprezentatív pedagógus-vizsgálat kérdőívéből (Sági, 2015a); valamint
- a tanári informális tanulás kvantitatív vizsgálataiban alkalmazott mérőeszközöket (Geijsel et al., 2009, Pedder et al., 2008).

A 2. táblázat mutatja az elemzésben vizsgált legfontosabb változókat.

2. táblázat: Az elemzésben vizsgált legfontosabb változók

		háttérváltozók						
		egyéni jellemzők					szervezeti jellemzők	
SZFT-hez kapcsolódó változók		nem (férfi / nő)	tanítási tapasztalat (0-3 év / 4-15 év / 16-30 év / 31+ év)	oktatói profil (közismereti tanár / szakmai tanár / gyakorlati oktató)	csak szakmai oktatók		képzés-típus (technikum / vegyes)	képzés-profil (tisztá / vegyes)
					korábbi szakmaterületi munkavégzés (igen / nem, illetve 0-3 év / 4-15 év / 16-30 év / 31+ év)	jelenlegi szakmaterületi munkavégzés (igen / nem)		
szakmai életpálya	szakmai életút (első karrierválasztás és munkatapasztalatok)							
	képzettség (iskolai végzettség, képesítések, nyelvvizsga)							
	pályamotiváció és pályaelégedettség							
szakmai tanulás	SZT tevékenységek és mutatók							
	indukció							
	visszajelzések							
SZFT nézetek	pedagógusképzés hatása a kompetenciaterületek fejlődésére							
	SZF igények							
	SZT tevékenységek hatása a szakmai fejlődésre							
	visszajelzések hatása a szakmai fejlődésre							
	szakmai tanulás akadályai							
	oktatói együttműködés akadályai							
identitás-nézetek	szakmai oktatók identitása							
	oktatói munka céljai							
	oktatói munkához szükséges pedagóguskompetenciák							
szervezeti jellemzők	iskolai kultúra							
	tantestületi légkör							
	transzformatív vezetés							

N.B. A vizsgált összefüggéseket a sárga cellaszín jelzi.

3.3.1.3. Vizsgálati módszerek

Az elemzésben az alábbi statisztikai módszereket alkalmaztam, IBM SPSS 28.0 szoftver segítségével: leíró statisztikák; kompozit változók (SZT mutatók) létrehozása; főkomponenselemzés (szervezeti független változók); keresztábra-elemzés (Khi négyzet próba), valamint a hatásméret számítása; csoportok átlagainak összehasonlítása egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) és az eltérő csoportátlag azonosítása post-hoc tesztekkel, valamint a csoportkülönbségek hatásméretének számítása; korrelációelemzés (Spearman).

Az összefüggés-vizsgálatok többsége keresztábra-elemzés vagy egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) volt, mivel a vizsgált független változók (4. táblázat) mind kategóriális változók voltak. Néhány esetben, amikor keresztábra-elemzésnél egy vagy több elemszám 5-nél kevesebb volt, a Fisher tesztet is ellenőriztem az összefüggés szignifikanciáját. Bár a függő változók többsége Likert-típusú skálán mért és/vagy nem normál eloszlású volt, ezek vizsgálatánál a viszonylag nagy mintanagyság és csoportelemszámok miatt a robusztus eljárásnak számító (Norman, 2010) ANOVA-t alkalmaztam, a variancia-homogenitás feltétel teljesülésének vizsgálata mellett. A nem normál eloszlású SZT mutatók és a független változók összefüggés-vizsgálatában a nem-parametrikus Spearman-korrelációt vizsgáltam.

Az elemzésekben az adott teszt statisztikai szignifikanciája (p-érték) mellett a hatásméret nagyságát is vizsgáltam, ami a feltárt eltérések nagyságát és így gyakorlati jelentőségét mutatja meg. A Khi négyzet próba esetén a Cramer's V együttható értékét számítottam, mely a függő és független változó közötti kapcsolat erősségét mutatja meg. Értéke a szabadságfok szerint értelmezendő: a hatás kicsi, ha Cramer's V együttható értéke $df=1$ esetén 0,1, $df=2$ esetén 0,07, közepes, ha $df=1$ esetén 0,3, $df=2$ esetén 0,21, és nagy, ha $df=1$ esetén 0,5, $df=2$ esetén 0,35 (Cohen, 1988). Az egyszempontos varianciaanalízis alkalmazásánál az eta négyzet (η^2) értékét vizsgáltam, mely a függő változó független változó által megmagyarázott varianciaarányát adja meg. Ennek értéke kis hatást mutat akkor, ha $\eta^2=0,01-0,059$, közepeset, ha $\eta^2=0,06-0,139$, és nagyot, ha $\eta^2=0,14$ -nál nagyobb.

A kutatás alapvető korlátját jelenti, hogy bár a kvantitatív adatfelvétel mintája több szempontból is (nem, életkor, képzési programtípus) jól leképezi a hazai szakképzésben oktatók populációját, a földrajzi korlátozottság (fővárosi lefedettség) és a kutatás egyéb

korlátai miatt eredményei nem általánosíthatók, a vizsgálat alapvetően feltáró jellegűnek tekinthető. A téma szempontjából fontos korlátot jelent, hogy bár az interjú vizsgálat szerint a szakma (szakmacsoport) a szakmai oktatók szakmai tanulásának fontos kontextuális tényezője, a kvantitatív vizsgálat nem tette lehetővé a szakma(csoport) szerinti elemzéseket, az interjúk pedig csak néhány szakmára vonatkozóan nyújtottak információkat. Míg az interjú vizsgálat egyik fókuszja az iskolán belüli együttműködések és szervezeti tényezők vizsgálata volt, a kérdőíves felmérés mintájának jellemzői, a tagintézmények alacsony száma csak nagyon korlátozottan tette lehetővé a szervezeti jellemzők és feltételek statisztikai elemzését.

A kutatás rendelkezik az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével (2019/101).

3.3.1.4. A minta bemutatása

Az online kérdőívet 394 oktató töltötte ki (a dolgozatban a jelenleg érvényes terminológiát használom az oktatók és a képzési programtípusok megnevezésében is, bővebben a változásról lásd a 2.3.2. fejezetet). A hiányos válaszoktól megtisztított adatbázis – melyben csak azok a kitöltések szerepelnek, melyek esetén legalább 78%-os volt a kitöltési arány a demográfiai és munkára vonatkozó háttérváltozókra és a szakmai fejlődésre és tanulásra vonatkozó kérdésekben – 303 oktató válaszait tartalmazza. A válaszadási arány az SZC összes oktatója tekintetében 46,4%-os, a fő munkaviszonyban alkalmazottak körében 54,2%-os volt, tagintézményenként azonban jelentősen eltérően alakult. A 11 tagintézményből ötben az oktatók több, mint 60%-a, ugyanakkor két tagintézmény három feladatellátási helyén kevesebb, mint 20% vett részt a felmérésben.

A minta fő jellemzőit a 3. táblázat összegzi. Részletes leírását a 2. sz. melléklet tartalmazza, mely bemutatja a minta megoszlását az elemzésekben használt független változók szerint, a célpopulációval, valamint - ahol az adatok elérhetőek voltak - az iskolai rendszerű szakképzésben oktatókra vonatkozó országos adatokkal is összevetve.

3. táblázat: A kvantitatív minta általános jellemzői

		minta (N=303)	populáció (N=653)	országos adatok (N=30,922)
Oktatói profil	közismereti tanár	165 (54,5%)	50,5%	65%
	szakmai tanár	88 (29%)	20,4%	35%
	szakoktató	50 (16,5%)	29,1%	

Nem	férfi	102 (33,7%)	39,2%	39,2%
	nő	201 (66,3%)	60,8%	60,8%
Korcsoport	-30	22 (4,3%)	4,0%	3,1%
	30-39	97 (16,2%)	17,5%	19,4%
	40-49	173 (33,3%)	31,2%	33,9%
	50-59	176 (31,7%)	31,8%	30,2%
	60-	86 (14,5%)	15,5%	13,5%
Tanítási tapasztalat (év) (N=293)		M=16,64, SD=10,88 (Min=0, Max=48)	-	-
Tanítási tapasztalat ebben az iskolában (N=293)		M=11,53, SD=9,97 (Min=0, Max=48)	-	-
Szakmacsoport/ágazat		Leggyakoribb: faipar, egyéb szolgáltatások, építészeti, művészet és sport - összesen 64,4%	55%	-
Képzésprofil	tiszta	107 (35,3%)	35,7%	-
	nem tiszta	196 (64,7%)	64,6%	-
Képzési program	technikum	198 (65,3%)	61,2%	69,6%
	szakképző iskola	62 (20,5%)	22,1%	24,2%
	szakiskola	43 (14,2%)	16,7%	6,2%
Képzéstípus	technikum	133 (43,9%)	38,3%	-
	vegyes	170 (56,9%)	61,7%	-
Alkalmazási forma	határozatlan idejű alkalmazás	250 (92,4%)	-	-
	határozott idejű alkalmazás	17 (5,6%)	-	-
	óraadó	6 (2%)	15,2%	18,5%
Munkaidő	teljes	271 (89,4%)	76,6%	73,7%
	részmunkaidő	30 (9,9%)	8,3%	7,8%

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

Bár a számomra elérhető legutolsó országos adat szerint (Bükki et al., 2015) a szakképzésben majdnem kétharmad a közismereti oktatók aránya, a vizsgált szakképzési centrumban közel azonos arányban dolgoztak fő munkaviszonyban a közismereti és szakmai oktatók az adatfelvétel idején. A válaszadási arány előbbieik körében kissé magasabb, a gyakorlati oktatók között pedig alacsonyabb volt, így a minta megoszlása eltér kismértékben a populáció oktatói profil szerinti megoszlásától.

A mintában mind a populációhoz, mind az országos adatokhoz képest felülreprezentáltak a nők, a korcsoportos megoszlás azonban közel reprezentatívnak tekinthető a minta egészét tekintve, a szakmai oktatók idősebb korosztályai ugyanakkor némileg alul-

reprezentáltak. A vizsgált szakképzési centrumban különösen a szakmai tanárok között nagyon magas (egyharmadhoz közelítő) a 60 éves vagy idősebb korosztály aránya, ami jól jelzi a szakmai oktatóhiány és utánpótlás problémáját. A 30 évesnél fiatalabb korosztály aránya az összes oktató tekintetében is nagyon alacsony, de legalacsonyabb (1,2%) a gyakorlati oktatók között. Ez azonban elsősorban annak köszönhető, hogy a szakmai oktatók jelentős része feltehetően másodkarrierként lép az oktatói pályára, hiszen a korábbi munkatapasztalat, ha nem is kötelező (csak a felsőfokú diplomával nem rendelkezők esetében az), de preferált a szakmát oktatók esetében. A nők aránya a mintában (a szakképzési centrumhoz hasonlóan) nagyobb a fiatalabb korosztályokban és a közismeretet oktatók körében.

Az alacsony elemszámok és a tagintézmények alacsony száma miatt a szakmacsoportot nem tudtuk vizsgálni sem egyéni, sem szervezeti változóként. Az elemzésbe ezért szervezeti változóként a „képzésprofil” nominális (dichotóm) változót vontam be, mely azt jelzi, hogy az oktató tiszta vagy vegyes képzés profilú intézményben dolgozik-e. E változó létrehozására az adott lehetőséget, hogy a vizsgált szakképzési centrum tizenegy tagintézményéből öt egy-egy szakmacsoportra specializált iskola volt, és a minta megoszlása a képzésprofil tekintetében megfelelt a populáció megoszlásának.

A felmérés adatai azt mutatták, hogy a válaszadók között jelentős az egyidejűleg többféle szintű - és formájú (fiatalok képzése, felnőttoktatás és felnőttképzés) - képzésben is tanítók aránya. Legnagyobb arányban a szakmunkásképzésben dolgozók tanítottak még más képzési típusban (52,5% technikumban) és formában (41% felnőttoktatásban) is. A technikai képzésben oktatók körében is gyakori volt a felnőttoktatásban tanítás, mintegy negyedük dolgozott ebben a képzési formában is. A jelentős mértékű átfedések miatt a képzési típus szervezeti változóként alkalmazásakor nem e három képzési szintet különböztettem meg, hanem a „képzéstípus” képzett (dichotóm) változót vizsgáltam, melynek értékei azt mutatják, hogy az oktató csak technikai vagy vegyes képzést nyújt iskolában dolgozik-e. A minta megoszlása a képzéstípus tekintetében eltért a populáció megoszlásától, a csak technikai képzésben dolgozók némileg nagyobb arányban vettek részt a felmérésben.

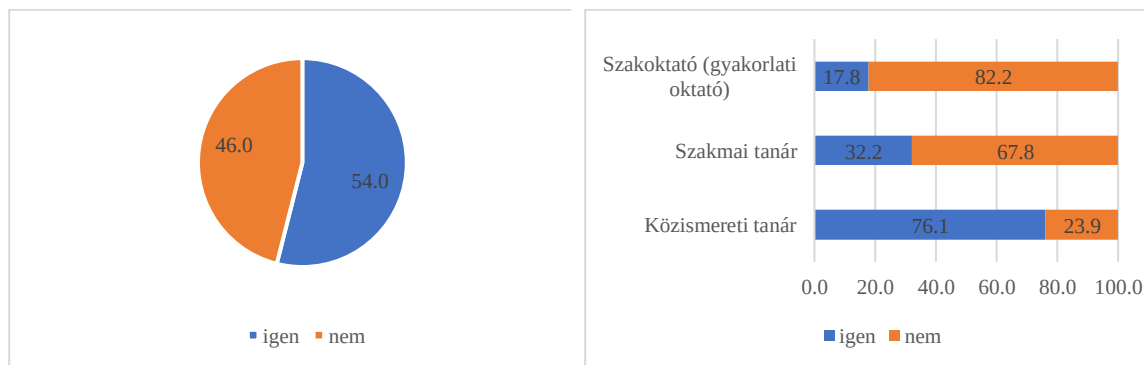
3.3.2. Eredmények

3.3.2.1. Szakmai életpálya

3.3.2.1.1. Első karrierválasztás és munkatapasztalatok

Összességében a felmérésben részt vett oktatók szűk többségének volt **első karrierválasztása a pedagógus pálya**, ez az arány azonban jelentősen különbözik oktatói profil szerint (1. ábra). A közismereti tanárok jellemzően (76,1%) eredetileg is a tanári pályát választották, a szakmai oktatók jelentős többsége azonban – a mintában a szakmai tanárok kétharmada, a gyakorlati oktatók négyötöde – 'másodkarrieres' oktató, azaz korábban más, jellemzően az oktatott szakmában dolgozott és csak utána lépett az oktatói pályára. A két változó (hármás oktatói profil és első karrierválasztás) közötti kapcsolat a khi négyzet próba alapján statisztikailag szignifikáns ($X^2(2)=71,692$, $p=0,000$) és erős (Cramer's $V=0,496$).

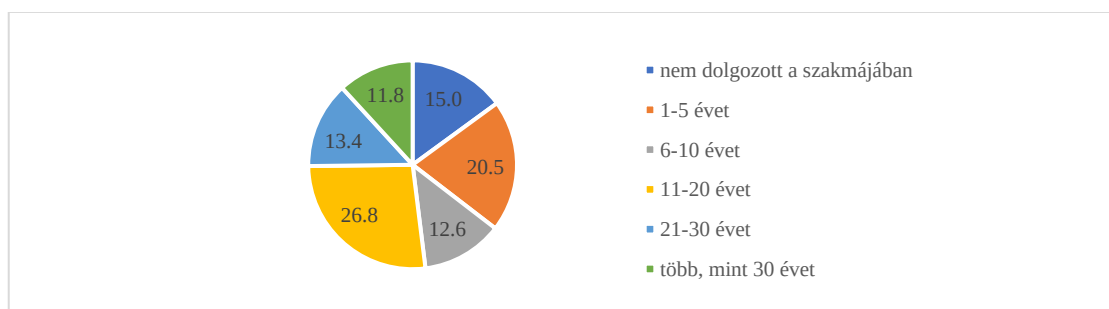
1. ábra: A tanári pálya mint első karrierválasztás a válaszadók körében, összesen és oktatói profil szerint (N=291) (%)



Feltett kérdés: A tanári pálya volt-e az Ön első karrier-választása?

A szakmai oktatók túlnyomó része (85%), a szakmai tanárok 81,7% és a gyakorlati oktatók 91,9%-a **dolgozott az általa oktatott szakmában**, a többségük 10 évnél is többet, teljes vagy részdíós állásban (2. ábra). A szakmai tanárok átlag 12,5, a gyakorlati oktatók 16,3 évet dolgoztak eredeti szakmájukban, de ez az eltérés nem szignifikáns ($F(1,126)=2,812$, $p=0,096$).

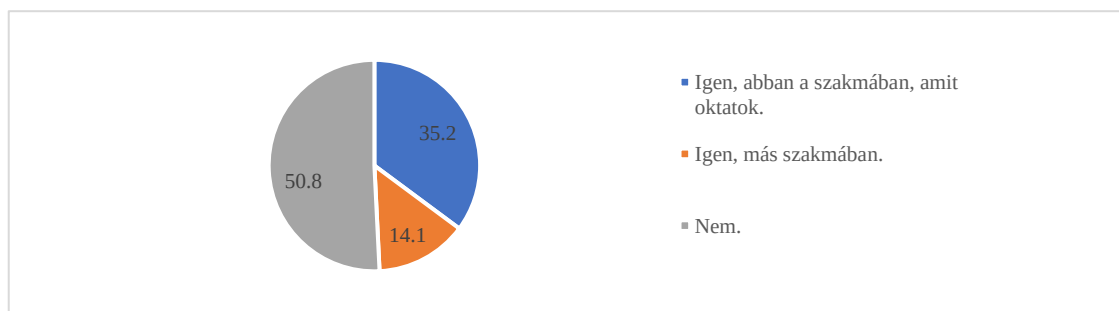
2. ábra: A szakmai oktatók szakmaterületi munkatapasztalata (N=128) (%)



Feltett kérdés: Hány évet dolgozott Ön abban a szakmában, amit jelenleg oktat szakmai tanárként vagy szakoktatóként (eltekintve attól, hogy teljes vagy részdíj munkában dolgozott)?

A válaszadó szakmai oktatók több mint egyharmada **jelenleg is dolgozik az oktatott szakmában** állandó jelleggel vagy időszakosan, a tanítás mellett (3. ábra). Ez különösen a gyakorlati oktatókra volt jellemző, közülük minden második (53,3%) dolgozott eredeti szakmájában is, míg a szakmai tanárok közül csak minden negyedik. A két oktatói profil közti különbség statisztikailag szignifikáns és közepes hatásméretű ($X^2(1)=10,058$, $p=0,002$) (Cramer's $V=0,280$).

3. ábra: A szakmai oktatók jelenlegi szakmaterületi munkavégzése (N=128) (%)



Feltett kérdés: A tanítás mellett dolgozik-e jelenleg állandó jelleggel vagy időszakosan más, nem pedagógus szakmában?

A szakmai oktatók körében elég gyakori az is, hogy korábban **más oktatói szerepben is dolgoztak** (például mint munkahelyi szakoktató, tanulók képzéséért felelős nővér, egyetemi oktató stb.). A szakmai tanárok 42%, a gyakorlati oktatók 38%-a dolgozott ilyen más oktatói szerepben, míg a közismereti tanárok csupán 23%-a, az oktatói profilok közötti eltérés statisztikailag szignifikáns, kis hatásméretű ($X^2(2)=11,060$, $p=0,004$, Cramer's $V=0,191$).

3.3.2.1.2. Formális képzések, képzettségek

Összességében a válaszadók többségének (57,4%) **eredeti végzettsége** is pedagógus képesítés¹⁹ volt, de az oktatói profilok jelentősen különböztek e tekintetben (4. táblázat). A közismereti tanárok majdnem háromnegyede (71,5%) kezdte első állandó munkáját pedagógus végzettséggel. A szakmai tanárok kevesebb, mint egyötöde szerzett először szakmai tanári, illetve közel ugyanilyen arányban közismereti pedagógus képesítést, legnagyobb részük (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%) állt szakoktatói végzettséggel először munkába. Az eredeti végzettség eltérése a khi négyzet próba alapján statisztikailag szignifikáns és nagy hatásméretű ($X^2(12)=217,521$, $p<0,001$, Cramer's $V=0,871$).

4. táblázat: A válaszadók eredeti végzettsége a teljes mintában és munkakör (oktatói profil) szerint

eredeti végzettség	közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
szakképesítés (érettségi bizonyítvány nélkül)	0	0,0	6	6,8	8	16,0	14	4,9
szakképesítés (érettségi bizonyítvánnyal)	4	2,4	12	13,6	20	40,0	36	11,8
érettségi bizonyítvány (szakképesítés nélkül)	17	10,3	6	6,8	5	10,0	28	8,7
pedagógus végzettség (tanító, közismereti tanár)	118	71,5	15	17,0	1	2,0	134	44,3
nem pedagógus felsőfokú végzettség	13	7,9	32	36,4	6	12,0	51	16,7
szakoktatói végzettség	0	0,0	1	1,1	10	20,0	11	3,8
szakmai tanári végzettség	13	7,9	16	18,2	0	0,0	29	9,8
összesen	149	100,0	88	100,0	50	100,0	287	100,0

Feltett kérdés: Mi volt az Ön EREDETI iskolai végzettsége, amit azelőtt szerzett meg, mielőtt első állandó munkahelyén dolgozni kezdett?

Bár a gyakorlati oktatók esetében a képesítési előírások megengedik a csak középfokú végzettséggel rendelkezők alkalmazását is (2.3.2.1. fejezet), a válaszadók túlnyomó többségének (97%) felsőfokú volt a **legmagasabb iskolai végzettsége** (5. táblázat). A szakmai oktatók általában véve alacsonyabb végzettségi szintjét mutatja azonban az, hogy 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. A legmagasabb végzettség oktatói profilok szerinti eltérése a khi négyzet próba

¹⁹ A jogszabályokkal ellentétben „pedagógus képesítés” alatt minden olyan, így a szakoktatói képesítést is értem, aminek képzési programja tanári/oktatói munkára készít fel.

alapján statisztikailag szignifikáns és nagy hatásméretű ($X^2(6)=102,709$, $p<0,001$, Cramer's $V=0,423$).

5. táblázat: A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége munkakör (oktatói profil) szerint

legmagasabb iskolai végzettség	közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA/BsC végzettség	0	0,0	1	1,1	8	16,0	9	3,1
főiskolai vagy BA/BsC végzettség	14	9,4	32	36,4	31	62,0	77	26,8
egyetem vagy MA/MsC végzettség	132	88,6	55	62,5	11	22,0	198	69,0
tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori)	3	2,0	0	0,0	0	0,0	3	1,0
összesen	149	100,0	88	100,0	50	100,0	287	100,0

A válaszadók fele rendelkezett csupán egyetlen pedagógus képesítéssel (lásd az 1. sz. mellékletben a 37. táblázatban félkövérrel kiemelt számokat), minden második oktatónak **volt legalább egy más típusú pedagógus képesítése is**. A közismereti tanári képesítéssel rendelkezők több, mint egynegyede szerzett – az alacsonyabb képzési szint miatt valószínűleg korábban - általános iskolai tanári végzettséget, néhányan tanítói képesítést, ugyanakkor minden tizedik rendelkezett szakmai tanári képesítéssel is. A szakmai tanári képesítéssel rendelkezők hasonló, 20% körüli arányban rendelkeztek közismereti tanári vagy szakoktatói végzettséggel is, a szakoktatói képesítéssel bírónak pedig közel negyedét teszik ki azok, akik szakmai tanári képesítést is szereztek.

A szakmai oktatók körülbelül egyhatoda **nem rendelkezett pedagógiai képesítéssel**, a jogszabályok szerint ez számukra nem is minden esetben kötelező (1.2.2.1. fejezet). Továbbá, míg a közismereti tanárok túlnyomó többsége (91,9%) szerzett a **munkakörének leginkább megfelelő pedagógus képesítést** (lásd a félkövérrel kiemelt számokat a 6. táblázatban), a szakmai tanárként dolgozó oktatók kevesebb, mint kétharmadának (60,2%) volt szakmai tanári végzettsége. A gyakorlati oktatók közül a többség (76%) szerzett szakoktatói képesítést (is).

6. táblázat: A válaszadók pedagógus képesítései munkakör szerint

pedagógus képesítés	munkakör				
	közismereti tanár	szakmai tanár	gyakorlati oktató	gyógyyped., fejl. ped.*	összesen

	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
tanító	9	6,0	1	1,1	1	2,0	1	6,7	12	4,0
általános iskolai tanár	40	26,8	10	11,4	0	0,0	2	13,3	52	17,2
közismereti tanár	137	91,9	19	21,6	2	4,0	3	18,8	161	53,1
szakmai tanár	13	8,7	53	60,2	4	8,0	1	6,7	71	23,5
szakoktató	3	2,0	14	15,9	38	76,0	0	0,0	55	18,2
gyógypedagógus	2	1,3	2	2,3	0	0,0	12	80,0	16	5,3
nincs pedagógiai képesítése	0	0,0	15	17,0	9	18,0	0	0,0	24	7,9
összesen	149	n/a	88	n/a	50	n/a	16	n/a	303	n/a

* beleértve egy fő válaszadót, aki egyéb: pszichológus munkakört jelölt meg

A **munkakörnek leginkább megfelelő pedagógus képesítéssel rendelkezők** aránya a **képzési program szintje szerint** is eltérő (1. sz. melléklet 38. táblázat; az alacsony elemszámok és a reprezentativitás hiánya miatt ezek az adatok csak jelzés értékűek). Míg a legtöbb óraszámú technikai képzésben dolgozó válaszadók 82,6%-a rendelkezett a munkakörének megfelelő pedagógus képesítéssel, ez az arány csak 76,9%, illetve 65,6% volt a szakmunkásképzésben, illetve szakiskolai képzésben. Utóbbi képzési szinteken csupán 78,3%, illetve 75% volt a közismereti tanári képesítéssel közismereti tárgyakat tanítók aránya. Érdekes ugyanakkor, hogy ha az arányokat oktatói profilként nézzük, a szakmai oktatók nagyobb arányban rendelkeztek szakmai tanári, illetve szakoktatói képesítéssel az alacsonyabb képzési szintet jelentő szakmunkásképzésben. A három képzési szintet összehasonlítva az SNI tanulókat célzó szakiskolai képzésben oktatók esetében volt a legalacsonyabb a munkakörnek leginkább megfelelő képesítéssel rendelkezők aránya mindhárom munkakör-kategóriában. A későbbi elemzésekben alkalmazott **képzéstípus szervezeti változó szerint** ugyanakkor összességében a csak technikai képzést nyújtó iskolákban kisebb ez az arány, azonban ez a szakmai oktatóknak köszönhető, közismereti tanári képesítéssel rendelkezők aránya bár kisebb különbséggel, de itt is magasabb (7. táblázat).

7. táblázat: Az oktatói profilnak leginkább megfelelő pedagógus képesítéssel rendelkezők száma és aránya oktatói profil és képzéstípus szerint

	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			összesen		
	közism. tanári kép. rend.			szakmai tanári kép. rend.			szakoktatói kép. rend.			oktatói profilnak megfelelő kép. rend.		
	N			N			N			N		
		fő	%		fő	%		fő	%		fő	%
csak technikai	70	66	94,3	37	16	43,2	25	19	76,0	132	101	76,5

vegyes	79	71	89,9	51	37	72,5	25	19	76,0	155	127	81,9
--------	----	----	------	----	----	------	----	----	------	-----	-----	------

A **képzési szint** szerinti eltérések a **legmagasabb iskolai végzettségben** is megfigyelhetők (1. sz. melléklet 39. táblázat). Míg a technikumi képzésben oktatók 77,8%-ának volt mesterszintű a végzettsége, addig a szakképző iskolai képzésben ez az arány csupán 56,5%, a szakiskolai képzésben pedig mindössze 27,9% volt. A technikumban tanító közismereti tanárok túlnyomó többsége (90,5%) rendelkezett egyetemi végzettséggel, a szakmunkásképzésben azonban csak 76,6%-uk. Ezek az eltérések a **képzéstípus szervezeti változó szerint** is megfigyelhetők, a csak technikumi képzést nyújtó iskolákban oktatók képzettségi szintje magasabb (1. sz. melléklet 40. táblázat).

A válaszadók közel harmada szerezt **pedagógus szakvizsgát** vagy azzal egyenértékű/azt kiváltó végzettséget (jogszabály szerint ilyen például a doktori fokozat). Bár a válaszadó szakmai tanárok a másik két oktatói profilhoz képest nagyobb arányban rendelkeztek szakvizsgával (8. táblázat), a khi négyzet próba nem mutatott szignifikáns eltérést ($X^2(2) = 2,788$, $p=0,248$).

8. táblázat: A szakvizsgával rendelkezők száma és aránya oktatói profil (munkakör) szerint

munkakör	N	ebből: szakvizsgával rendelkezik	
		fő	%
közismereti tanár	165	48	29,1
szakmai tanár	73	29	39,7
gyakorlati oktató	41	12	29,3
összesen	279	89	31,9

Míg az általában véve magasabb képesítési szinttel rendelkező közismereti tanárok szűk többségének volt **nyelvvizsgálója** (1. sz. melléklet 41. táblázat), a szakmai oktatók többségének nem volt, különösen a gyakorlati oktatók közül szereztek ilyen nagyon kevesen ($X^2(2) = 29,477$, $p<0,001$, Cramer's $V=0,312$). Képzéstípusonként itt is eltérők az arányok: míg a technikumi képzésben dolgozó összes oktató 56%-a rendelkezett nyelvvizsgával, a szakmunkásképzésben és az SNI tanulók szakképzésében dolgozók esetében ez az arány csupán 37% volt ($X^2(2) = 9,823$, $p=0,007$, Cramer's $V=0,180$).

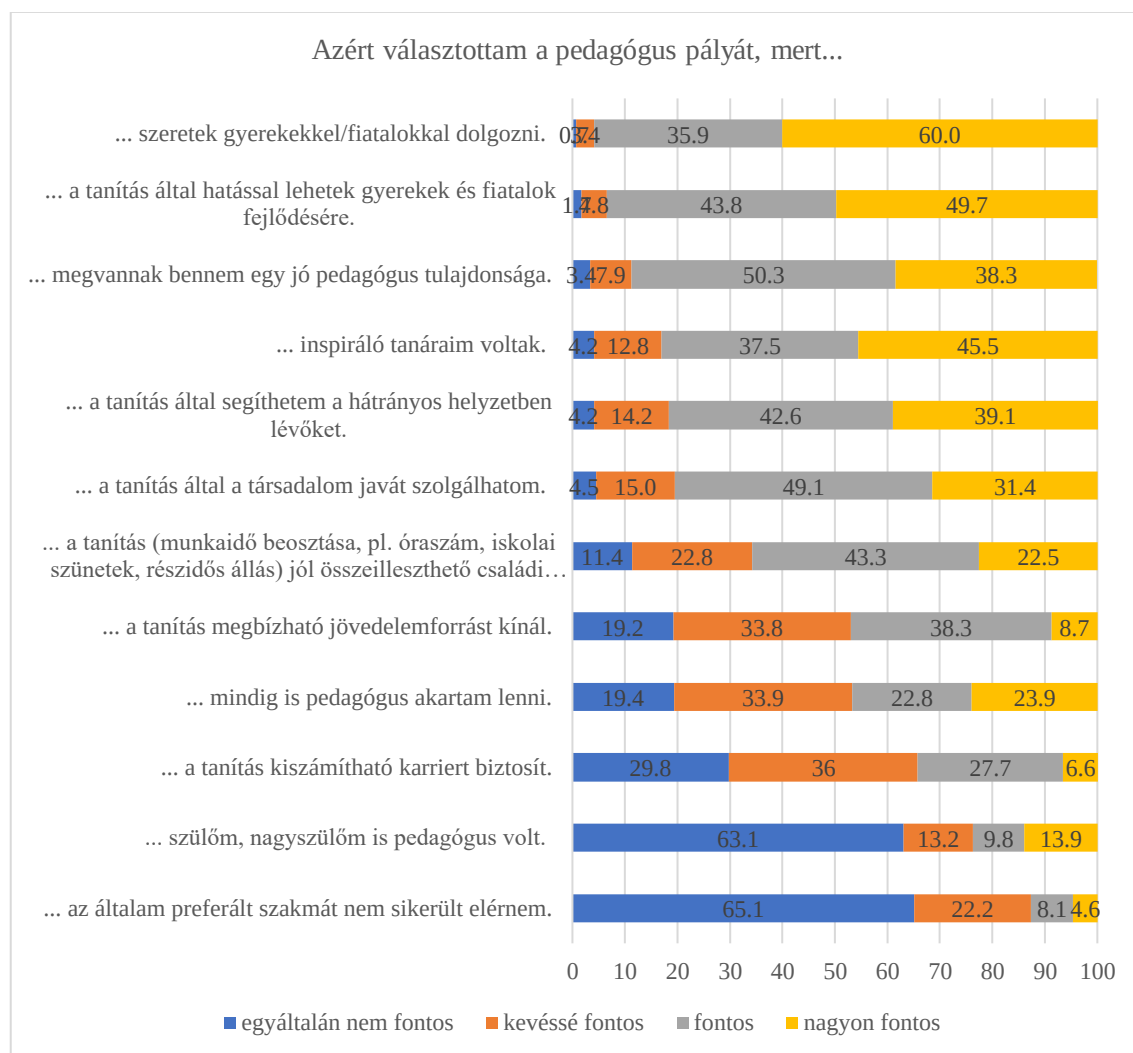
3.3.2.1.3. Pályamotiváció és pályaelégedettség

Az oktatók pályamotivációjának mérésére az OECD TALIS 2018 felmérésének FIT-Choice skálát (*Factors Influencing Teaching Choice*, Watt et al., 2012) adaptáló kérdéssort alkalmaztam. Az eredeti FIT-Choice skála hétfokú skálán mért 58 itemet tartalmaz, melyek egy korábbi magyar pedagógusfelmérésben (Paksi et al., 2015) 18

faktor (alskála) mentén rendeződtek: 12 faktor a pedagóguspálya motivációjával kapcsolatos, 6 faktor pedig a pedagóguspálya percepcióját mutatta. A TALIS 2018 kérdőívében négyfokú skálán feltett kérdés a FIT-Choice 12 pályamotivációs alskálája közül csupán öt, az ún. „Személyes hasznosság” és „Társadalmi hasznosság” közbülső skálákhoz tartozó alskálához kapcsolódóan tartalmaz egy-egy (illetve az „Állásbiztonság” alskálához kapcsolódóan két) itemet. Kérdőívemben a TALIS pályamotivációra vonatkozó kérdésért kiegészítettem az abból hiányzó FIT-Choice alskálákhoz („Képesség”, „Karrier intrinzik értéke”, „Másodlagos karrierút”, „Gyermekekkel való munka” és „Korábbi tanulási tapasztalatok”) tartozó egy-egy itemmel, valamint egy további itemmel arra vonatkozóan, hogy mennyire játszott szerepet a pályaválasztásukban az, hogy szülőjük/nagyszülőjük pedagógus volt.

Összességében a felmérésben részt vett oktatókat elsősorban a pálya társadalmi hasznossága, ezen belül is a gyermekekkel/fiatalokkal való munka, a társadalmi hozzájárulás, és a társadalmi egyenlőség segítése motiválta az oktatói pálya választásában. Az első kettő az összes válaszadó 60%, illetve 50%-a számára játszott nagyon fontos szerepet (4. ábra). A harmadik legnagyobb arányban fontosnak vagy nagyon fontosnak tekintett szempont a pedagógus munkára való képesség észlelése volt, de nagyon fontos motívumként nagyobb arányban (45,5%) jelölték meg az inspiráló tanárt (azaz a korábbi tanulási tapasztalatok/szocializációs hatásokat). Szintén a többség, az oktatók kétharmada számára játszott fontos szerepet a családi élettel való összeegyeztethetőség, bár ez csak minden ötödik számára volt nagyon fontos. A jövedelem megbízhatósága, illetve a pálya intrinzik értéke már csak minden második oktató, a kiszámítható karrier, és főként a családi „hagyományok” és a másodlagos karrierút pedig a túlnyomó többség esetében nem játszott fontos szerepet.

4. ábra: A válaszadók pályaválasztási motívumai



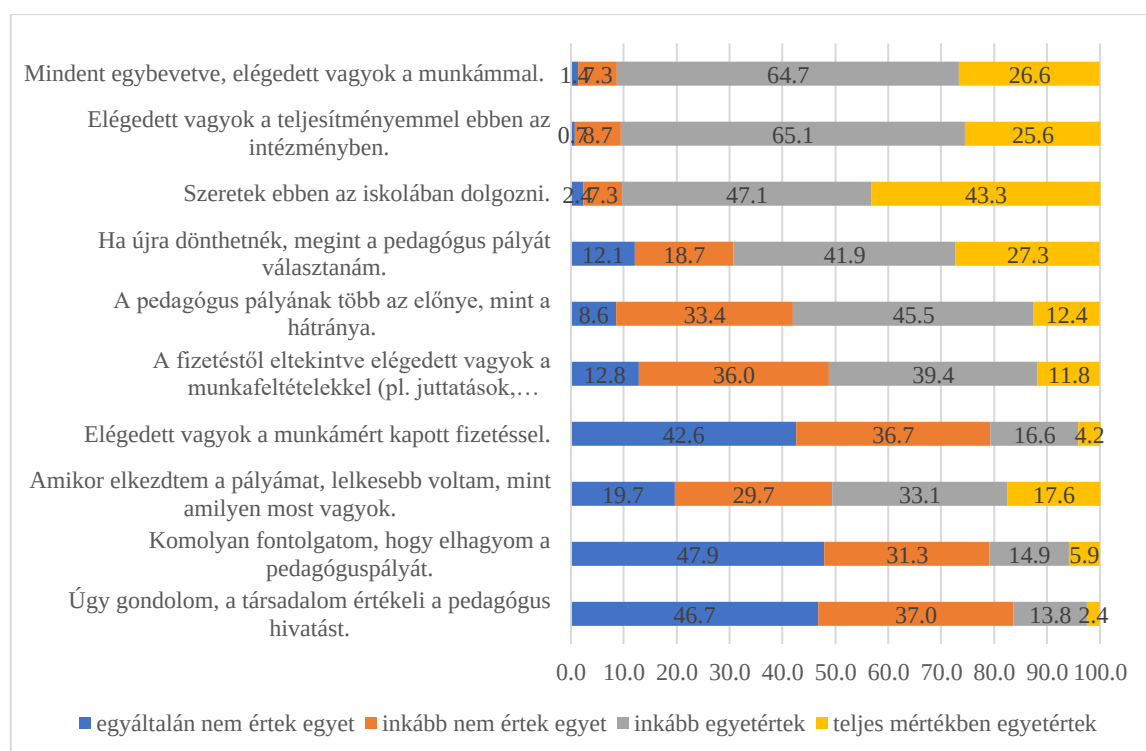
Feltett kérdés: Mennyire játszottak fontos szerepet az alábbi szempontok abban, hogy Ön a pedagógus pályára lépett? (%) (N=284)

Az oktatói profilok között a munkához köthető intrinzik motivációk és egy egyéni extrinzik motiváció (a családi hagyományok) esetében volt statisztikailag szignifikáns eltérés (lásd a félkövérrel kiemelt átlagokat a 42. táblázatban az 1. sz. mellékletben). A pályaválasztási motívációk és az oktatói profil közötti összefüggések gyenge vagy közepes erősségűek, legerősebb a karrier intrinzik értéke és a gyerekekkel való munka szeretete esetében. A szakmai tanárok számára ezek kevésbé voltak fontos szempontok, mint a közismereti tanárok számára, a karrier intrinzik értéke (hogy mindig is pedagógus akart lenni) a gyakorlati oktatók esetében is kisebb szerepet játszott. A szakmai tanárok pályaválasztásában a közismereti tanárokhoz viszonyítva kisebb fontosságot játszott a társadalmi hasznosság (hatás a fiatalok fejlődésére és a hátrányos helyzetűek segítése) és az inspiráló tanárok is. A gyakorlati oktatók motívációi között a közismereti tanárokhoz képest kisebb szerepet kapott az, hogy úgy gondolták, megvannak bennük egy jó

pedagógus tulajdonságai. A közismereti tanárokat pedig a szakmai tanárokhoz és a gyakorlati oktatókhoz képest jobban vonzotta a pályára a családi hagyomány (az, hogy szülő/nagyszülő is pedagógus volt).

Az oktatók pályaelégedettségét szintén a TALIS 2018 kérdőív vonatkozó kérdésének adaptálásával mértem, két itemet a korábbi magyar pedagógusfelmérésből átvéve. Összességében a válaszadók elégedettek voltak mind általában véve a pedagóguspályával, mind jelenlegi munkakörnyezetükkel (5. ábra). Kivételt a fizetés jelentett, amivel túlnyomó többségük elégedetlen volt, és a munkafeltételekkel (pl. juttatások, munkaidőbeosztás) is csupán a válaszadók fele volt elégedett. A pálya társadalmi megbecsültségét is nagyon alacsonynak látták, és a válaszadók csak kevéssel több, mint fele gondolta úgy, hogy a pedagóguspályának több az előnye, mint a hátránya. A válaszadók közel egyharmada nem választaná e pályát, ha újra dönthetne, és közel fele arányban voltak azok is, akiknek lelkesedése, motivációja csökkent az évek alatt, feltehetően a megbecsültség hiánya és a fizetéssel és a munkafeltételekkel való elégedetlenség miatt.

5. ábra: A válaszadók pályaelégedettsége (N=288) (%)



Feltett kérdés: Hogyan vélekedik Ön általában véve a pedagógus pályáról. Mennyire ért Ön egyet az alábbi állításokkal?

A három oktatói profil egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) alapján csak a pálya társadalmi megbecsültségének értékelésében mutatott szignifikáns ($F(2,288)=6,043$,

$p=0,003$), bár csak kis hatásméretű ($\eta^2=0,041$) eltérést ($M_k=1,64$, $SD_k=0,732$, $M_{szi}=1,67$, $SD_{szi}=0,777$, $M_{gy}=2,09$, $SD_{gy}=0,925$). Míg a közismereti és szakmai tanárok csupán 12,6%, illetve 14,2%-a értett egyet inkább vagy teljes mértékben azzal a kijelentéssel, hogy a társadalom értékeli a pedagógus hivatást, a gyakorlati oktatók esetén minden harmadik (33,4%). A közismereti és szakmai oktatók szignifikánsan különböztek abban, hogy a szakmaiak inkább fontolgatták a pályaelhagyást ($M_k=1,68$, $SD_k=0,822$, $M_{szi}=1,92$, $SD_{szi}=0,989$; $F(2,286)=5,197$, $p=0,023$, $\eta^2=0,018$). Az egyetértők arányának összehasonlítása szerint ugyanakkor a gyakorlati oktatók nagyobb arányban választanák újra a pályát (80% versus közismereti tanárok 72,3%, szakmai tanárok 57,6%, $X^2(2) = 8,516$, $p=0,013$, Cramer's $V=0,172$).

3.3.2.2. Szakmai tanulási gyakorlat

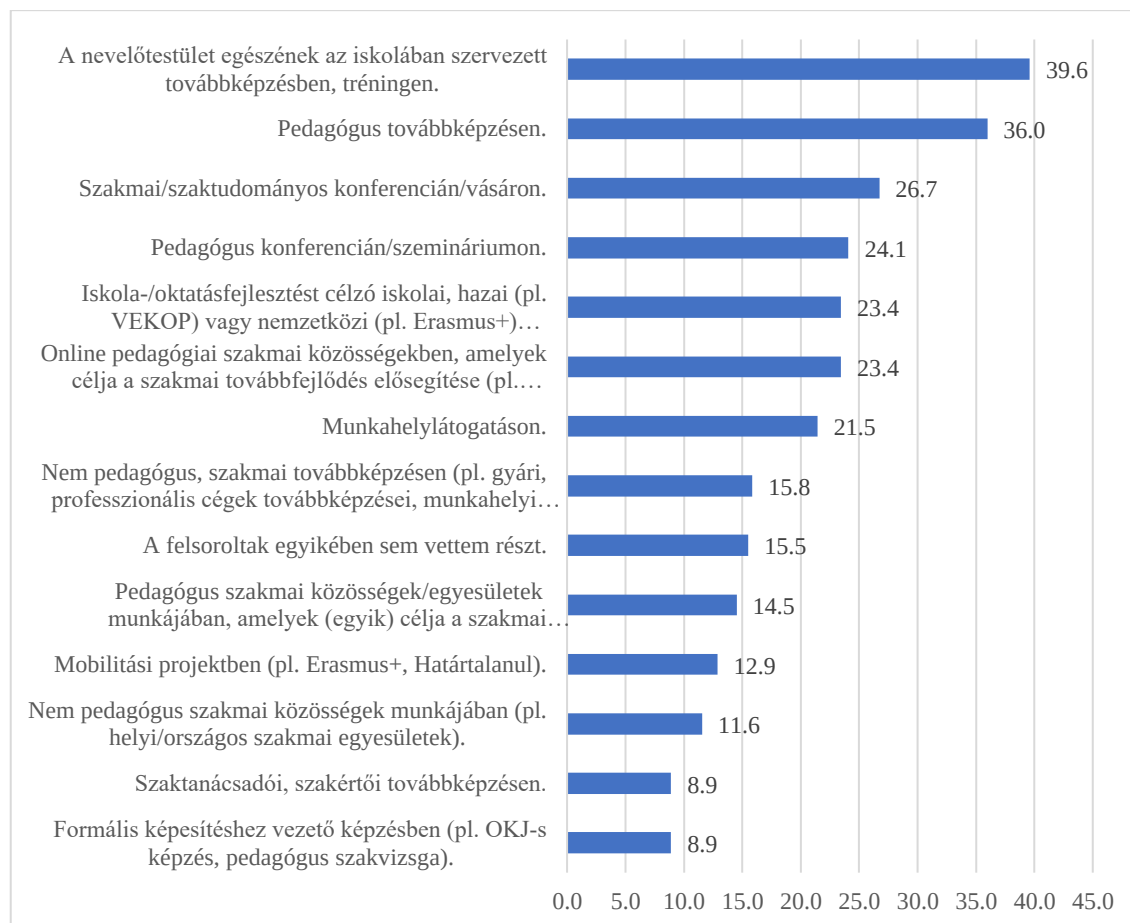
3.3.2.2.1. Szakmai tanulási tevékenységek

A felmérésben alkalmazott kérdőívben több kérdésben többféle skálán vizsgáltam az oktatók jelenlegi szakmai tanulási gyakorlatát. Először arra kérdeztem rá, hogy a válaszadó **részt vett-e az elmúlt 12 hónapban a felsorolt formális, nem-formális és informális szakmai tanulási tevékenységekben**. Ehhez az OECD TALIS 2018 felmérésben és egy korábbi hazai pedagóguskutatásban (Sági, 2015a) szereplő kérdéseket adaptáltam úgy, hogy egyes tanulási tevékenységeket, melyeknél ez releváns lehet, szétbontottam téma, azaz szaktárgyi vagy pedagógiai irányultság szerint, illetve kihagytam néhány, más kérdésben és másféle skálán mért tanulási tevékenységet.

A válaszadó oktatók legnagyobb arányban (39,6%) az iskolában a nevelőtestület egészének szervezett továbbképzésben vettek részt a 2019 májusát megelőző 12 hónapban (6. ábra). A második leggyakoribb tanulási tevékenység a pedagógus továbbképzés volt (36%). Körülbelül minden negyedik válaszadó vett részt szakmai/szaktudományos, illetve pedagógus konferencián, hazai vagy nemzetközi projektben, és a szakmai fejlődés támogatását is célzó online pedagógus közösségben, továbbá minden ötödik munkahelylátogatáson. Viszonylag kevésbé jellemző tanulási tevékenység a szakmai továbbképzésen, pedagógus és nem pedagógus szakmai közösség munkájában és mobilitási projektben való részvétel. Legkevesebben a bizonyos tanításon felül végzett feladathoz kötődő (szaktanácsadói/szakértői továbbképzés), illetve formális képzéshez vezető képzésben (pl. OKJ-s képesítés, pedagógus szakvizsga) vettek részt.

A válaszadók 15,5%-a nem vett részt egyik felsorolt szakmai tanulási tevékenységben sem.

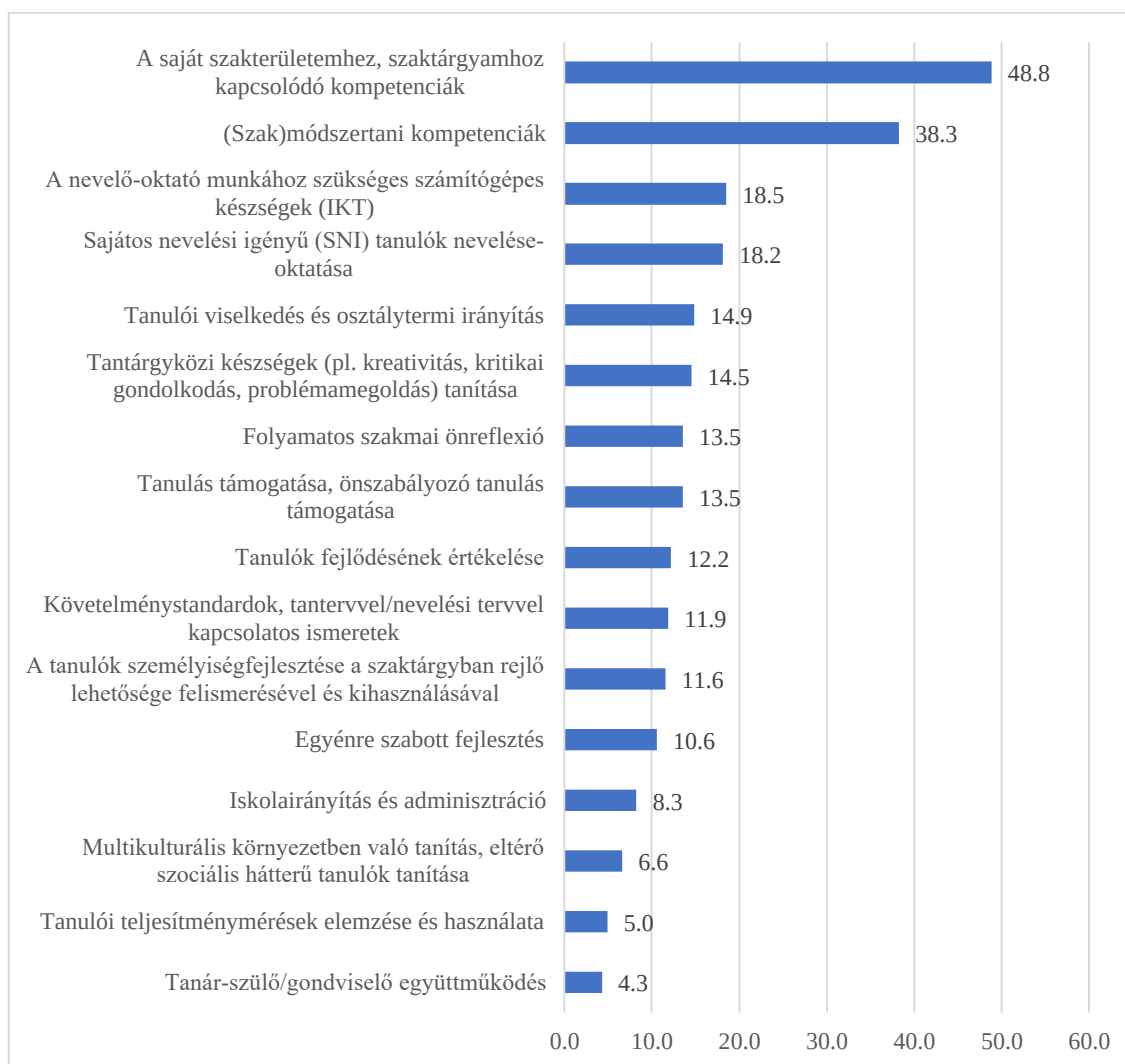
6. ábra: A válaszadók részvétele szakmai tanulási tevékenységekben az elmúlt 12 hónapban (N=303) (%)



Feltett kérdés: Részt vett-e Ön valamelyik felsorolt szakmai tanulási tevékenységben AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN?

A szakmai **tanulási tevékenységek témájukat** tekintve elsősorban a szakterülethez (tanított szaktárgyhoz), illetve (szak)módszertanhoz kapcsolódtak, a válaszadók közel fele vett részt ilyen irányultságú tanulási tevékenységben (7. ábra). E két kompetenciaterületen kívül a legnagyobb, de már lényegesen kisebb arányban az IKT készségek, valamint az SNI tanulók nevelése-oktatása területeket érintette a tanulás (18,5%, illetve 18,2%). A többi kompetenciaterület közel azonos és alacsony (10-15%) arányban jelent meg, a négy legkevésbé jellemző témakör (iskolairányítás és adminisztráció, a multikulturális környezetben való tanítás, a tanulói teljesítménymérések és a tanár-szülő együttműködés) kivételével.

7. ábra: Az elmúlt 12 hónapban szakmai tanulási tevékenységekben részt vett oktatók aránya a tanulási tevékenység témája szerint (N=303) (%)



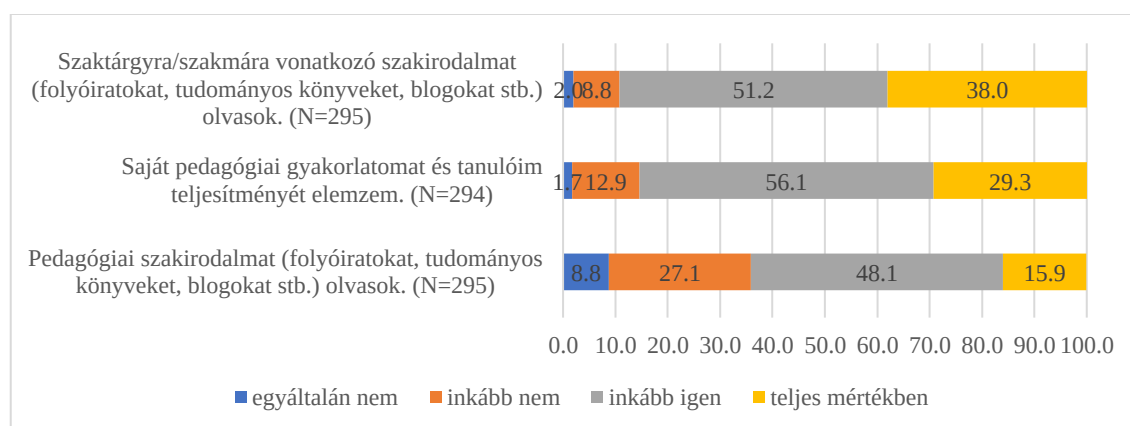
Feltett kérdés: Milyen témákra irányultak ezek a szakmai tanulási tevékenységek, melyekben Ön az elmúlt 12 hónapban részt vett?

Az oktatókat ezután egy négyfokú Likert skálás kérdésben arról kérdeztem meg, hogy **mennyire jellemző rájuk néhány további egyéni informális tanulási, valamint a munkába ágyazott tanulásra alkalmat nyújtó tanári együttműködési tevékenység végzése**. Utóbbi itemek megfogalmazásánál a TALIS 2018 tanári kérdőív tanári együttműködésre vonatkozó kérdésének itemeit adaptáltam.

Az egyéni informális tanulás tekintetében legjellemzőbb a tanított szaktárgyra/szakmára vonatkozó szakirodalom (off- és online) olvasása volt, tízből négy válaszadó (42,7%) szerint ez teljes mértékben jellemző rá, és csak 6, illetve 26 fő nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem, vagy inkább nem olvas szaktárgyi szakirodalmat (8. ábra). Ettől csak kismértékben marad el a reflexió gyakorlása, azaz a saját pedagógiai gyakorlat és tanulói

teljesítmény elemzése, ami a válaszadók közel egyharmada (29,3%) szerint teljes mértékben jellemző rá, és csak minden hetedik (14,6%) szerint egyáltalán vagy inkább nem. A pedagógiai szakirodalom olvasása már jóval kevésbé jellemző: ezt teljes mértékben jellemzőnek csak minden hatodik válaszadó (15,9%) állította magáról, és több, mint egyharmaduk szerint egyáltalán nem vagy inkább nem jellemző rá.

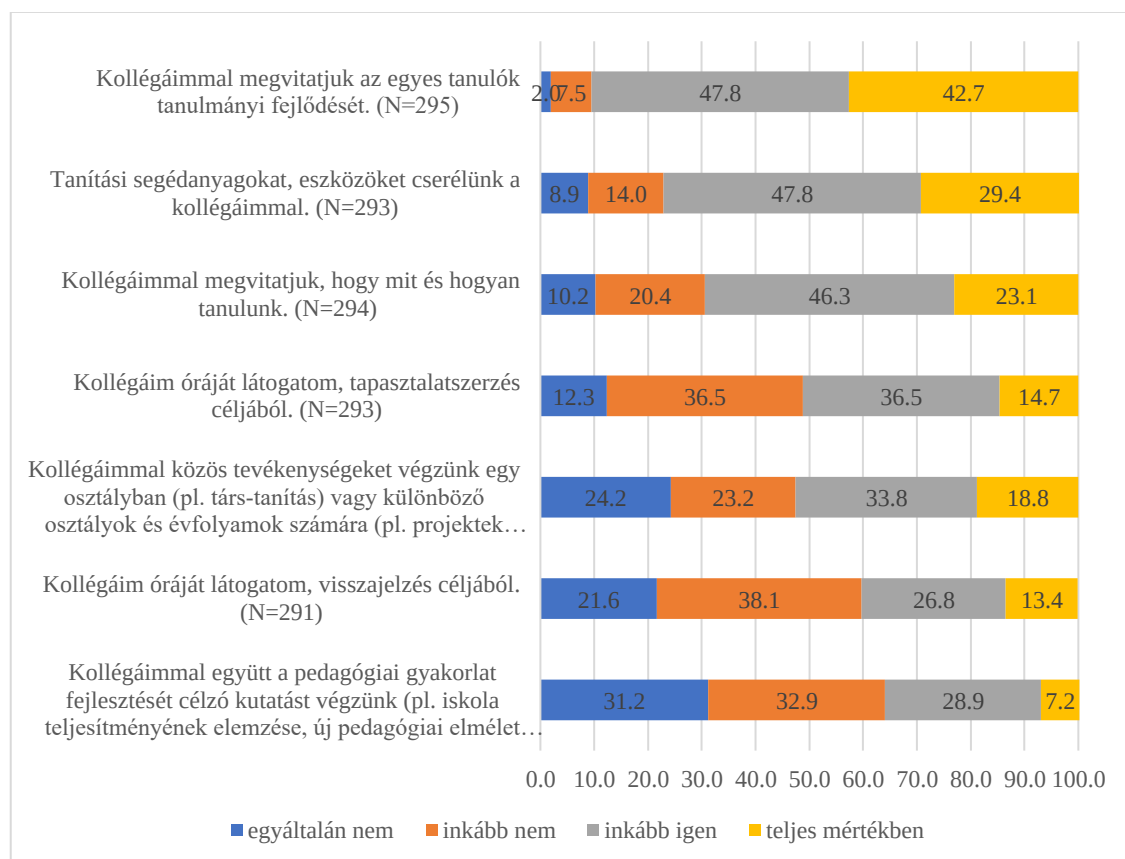
8. ábra: A válaszadók részvétele egyéni informális tanulási tevékenységekben (%)



Feltett kérdés: Mennyire jellemző Önre az alábbi tevékenységek végzése?

Az oktatói együttműködési tevékenységek közül a leggyakoribb a tanulók tanulmányi fejlődésének megvitatása volt, ami a válaszadók közel felére (42,7%) volt jellemző teljes mértékben, és csak néhány pedagógusra (9,5%) egyáltalán nem vagy inkább nem (9. ábra). Több, mint kétharmaduk tartotta magára inkább vagy teljes mértékben jellemzőnek a tanítási segédanyagok, eszközök cseréjét (77,2%), valamint a saját tanulás megosztását a kollégákkal (69,4%). A megosztáson és beszélgetésen túlmutató és a pedagógusok nagyobb fokú egymásrautaltságát feltételező együttműködési tevékenységeket már jóval kisebb arányban végezték a válaszadók. A kollégák óráinak tapasztalatszerzést célzó látogatása és a kollégákkal közös tevékenységek végzése egy osztályban (pl. társ-tanítás) csupán a szűk többségre volt jellemző inkább vagy teljes mértékben (rendre 51,2% és 52,6%). A válaszadók legkevésbé visszajelzést célzó óralátogatásban és pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó kutatásban vettek részt, utóbbi a közel egyharmadukra egyáltalán nem, egy másik harmadra pedig inkább nem volt jellemző.

9. ábra: A válaszadók részvétele oktatói együttműködési tevékenységekben (%)



Feltett kérdés: Mennyire jellemző Önre az alábbi tevékenységek végzése?

Az **oktatói profil** és az **elmúlt 12 hónapra vonatkozó tanulási tevékenységekben** való részvétel kapcsolatát keresztábra elemzéssel vizsgáltam, ami a 9. táblázatban félkövérrel kiemelt tanulási formák esetében mutatott statisztikailag szignifikáns eltérést. A Cramer's V hatásmérték mutató értékei gyenge és közepes erősségű összefüggésekre utalnak. Az oktatói profil szerinti eltérések alapvetően a tanulási tevékenységek tárgyi irányultságával függenek össze: a közismereti tanárok inkább pedagógiai, a szakmai oktatók inkább szaktárgyi (szakmaterületi) fókuszú tevékenységekben vettek részt. Legnagyobb hatásmértékű eltérés a továbbképzésen, illetve a szakmai/szaktudományos vásáron való részvétel esetében volt: a közismereti tanárok arányaiban kétszer annyian vettek részt pedagógus továbbképzésben az elmúlt 12 hónapban, mint a szakmai oktatók, akik viszont kétszer annyian vettek részt vásáron és majdnem négyszer annyian szakmai továbbképzésen, mint a közismereti tanárok.

9. táblázat: Szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel az elmúlt 12 hónapban oktatói profil szerint

	összesen		közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató		khi négyzet próba	Cramer's V
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%		
Formális képzéshez vezető képzés	27	8,9	10	6,1	12	13,6	5	10,0	-	-
Szaktanácsadói, szakértői továbbképzés	27	8,9	12	7,3	13	14,8	2	4,0	-	-
Nem pedagógus szakmai közösség	35	11,6	13	7,9	16	18,2	6	12,0	$X^2(2) = 5,975^{**}$	0,140
Mobilitási projekt	39	12,9	24	14,5	9	10,2	6	12,0	-	--
Pedagógus szakmai közösség	44	14,5	29	17,6	11	12,5	4	8,0	-	
A felsoroltak egyikében sem vettem részt.	46	15,2	20	12,1	14	15,9	12	24,0		
Nem pedagógus, szakmai továbbképzés	48	15,8	12	7,3	23	26,1	13	26,0	$X^2(2) = 19,953^*$	0,257
Munkahelylátogatás	65	21,5	26	15,8	25	28,4	14	28,0	$X^2(2) = 6,975^{**}$	0,152
Online pedagógiai szakmai közösség	71	23,4	43	26,1	20	22,7	8	16,0	-	-
Iskola-/oktatásfejlesztést célzó fejlesztési projekt	71	23,4	46	27,9	17	19,3	8	16,0	-	-
Pedagógus konferencia/szeminárium	73	24,1	49	29,7	20	22,7	4	8,0	$X^2(2) = 10,004^{**}$	0,182
Szakmai/szaktudományos konferencia/vásár	81	26,7	30	18,2	36	40,9	15	30,0	$X^2(2) = 15,462^*$	0,226
Pedagógus továbbképzés	109	36,0	81	49,1	16	18,2	12	24,0	$X^2(2) = 27,533^*$	0,301
A nevelőtestület egészének az iskolában szervezett továbbképzés	120	39,6	72	43,6	32	36,4	16	32,0	-	-

Feltett kérdés: Részt vett-e Ön valamelyik felsorolt szakmai tanulási tevékenységben AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN?. * $p < 0,001$, ** $p < 0,05$. Hatásméret nagysága (Cramer's V) **kicsi**: 0,07 **közepes**: 0,21, **nagy**: 0,35 (Cohen, 1988).

Az elmúlt 12 hónapban végzett **szakmai tanulási tevékenységek témakörét** tekintve három terület mutatott statisztikailag szignifikáns eltérést az oktatói profilok között (10. táblázat). A közismereti tanárok tanulása nagyobb arányban irányult a szakmódszertani és IKT készségek fejlesztésére, míg a szakmai oktatók, különösen a gyakorlati oktatók nagyobb arányban fejlesztették a folyamatos szakmai önreflexióhoz szükséges készségeiket. Az IKT készségek esetén közepes hatásméretű az eltérés, de itt nagyon alacsonyak a csoport elemszámok.

10. táblázat: Elmúlt 12 hónapban végzett szakmai tanulási tevékenységek témakörei oktatói profil szerint

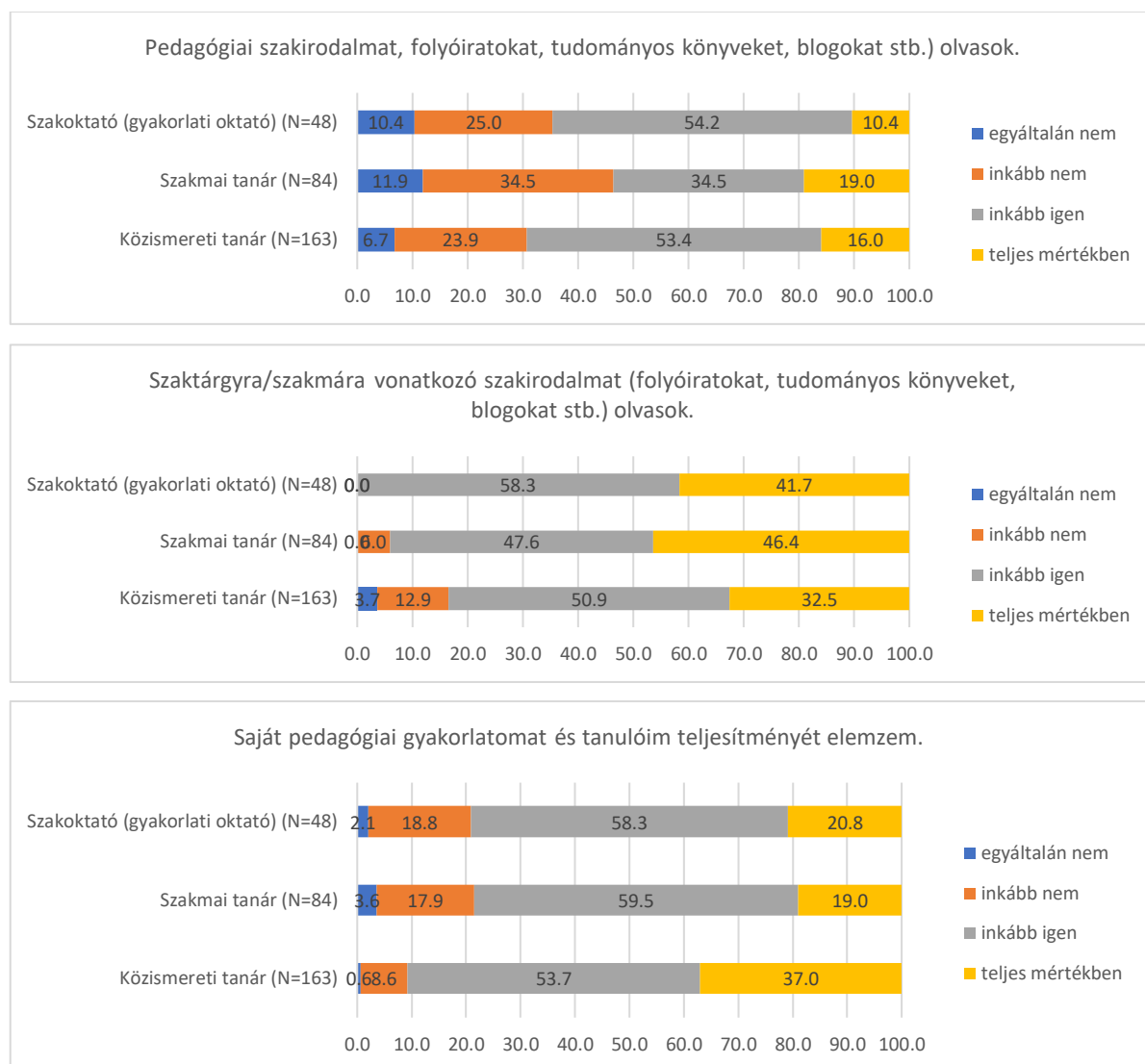
	közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató		khi négyzet próba	Cramer's V
	fő	%	fő	%	fő	%		
(Szak)módszertan	74	44,8	28	31,8	14	28,0	$\chi^2(2) = 6,805^{**}$	0,150
IKT készségek	43	26,1	8	9,1	5	10,0	$\chi^2(2) = 13,829^*$	0,214
Folyamatos szakmai önreflexió	15	9,1	13	14,8	13	26,0	$\chi^2(2) = 5,975^{**}$	0,177

* $p < 0,001$, ** $p < 0,05$. Hatásméret nagysága (Cramer's V) **kicsi**: 0,07 **közepes**: 0,21, **nagy**: 0,35 (Cohen, 1988).

A négyfokú Likert-típusú skálán mért **egyéni tanulási és együttműködési tevékenységek oktatói profil szerinti** különbségeit egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) vizsgáltam. A pedagógiai szakirodalom olvasásában nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés, de a szakmai oktatók inkább olvasnak szakmaterületi szakirodalmat, míg a közismereti tanárok inkább folytatnak reflektív gyakorlatot (11. táblázat). A hatásméreteket (η^2) nagysága azonban csak közepesnél gyengébb összefüggésekre utal. A szakmai tanárok közel fele olvas rendszeresen szakmaterületi szakirodalmat, de közel ugyanilyen arányban vannak köztük, akik inkább nem olvasnak pedagógiai szakirodalmat (10. ábra).

Az oktatói együttműködések tekintetében az óralátogatások és a tanulás megosztása mutatott statisztikailag szignifikáns, kis hatásméretű eltérést oktatói profil szerint (12. táblázat). A szakmai tanárookra kevésbé jellemző mind a tapasztalatszerzést, mind a visszajelzést célzó óralátogatás a közismereti tanárokhoz és a gyakorlati oktatókhoz viszonyítva egyaránt, és utóbbiakhoz képest kevésbé vitatják meg kollégáikkal tanulási tapasztalataikat is. E három tevékenység végzésében a gyakorlati oktatók voltak legaktívabbak.

10. ábra: Egyéni tanulás (olvasás és reflexió) oktatói profil szerint



11. táblázat: Egyéni tanulásban (olvasás és reflexió) való részvétel megítélése oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

változó	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
szaktárgyra/ szakmára vonatkozó szakirodalom olvasása	163	3,12	0,768	84	3,40	0,604	48	3,42	0,498	$F(2,295)=6,359^{**}$	0,042
reflektív gyakorlat	162	3,27	0,641	84	2,94	0,717	48	2,98	0,699	$F(2,294)=12,496^*$	0,053

* $p<0,001$, ** $p<0,05$. N.B. a félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p<0,05$) az eltérés az átlagok között a post-hoc Scheffe-teszt, illetve - a reflexió hatásának megítélése változónál a Levene-teszt által megállapított varianciahomogenitás hiánya miatt - a Games-Howell teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

12. táblázat: Oktatói együttműködésekben való részvétel megítélése oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

változó	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
Kollégáimmal megvitatjuk az egyes tanulók tanulmányi fejlődését.	163	3,36	0,665	84	3,23	0,734	48	3,29	0,743	-	-
Tanítási segédanyagokat, eszközöket cserélünk a kollégáimmal.	162	3,02	0,845	84	2,90	0,913	48	3,04	0,874	-	-
Kollégáimmal megvitatjuk, hogy mit és hogyan tanulunk.	162	2,85	0,893	84	2,64	0,914	48	3,04	0,874	$F(2,293)=3,211^{**}$	0,022
Kollégáim óráját látogatom, tapasztalatszerzés céljából.	161	2,63	0,819	84	2,25	0,930	48	2,71	0,944	$F(2,292)=6,447^{**}$	0,043
Kollégáimmal közös tevékenységeket végzünk.	163	2,39	1,068	83	2,45	1,027	47	2,81	1,014	-	-
Kollégáim óráját látogatom, visszajelzés céljából.	161	2,40	0,889	83	2,06	1,004	47	2,49	0,906	$F(2,290)=4,487^{**}$	0,030
Kollégáimmal együtt a pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó kutatást végzünk.	161	2,14	0,934	84	1,95	0,917	47	2,34	0,939	-	-

* $p<0,001$, ** $p<0,05$. N.B. a félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p<0,05$) az eltérés az átlagok között a post-hoc Scheffe-teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

3.3.2.2. A szakmai tanulás kompozit mutatói

Az oktatók jelenlegi szakmai tanulási gyakorlatának további elemzéséhez többféle kompozit mutatót alakítottam ki. Egy változó a szakmai tanulás intenzitását (kiterjedtségét, diverzitását) mutatja, a többi e tanulás természetét jellemzi forma és tartalom szempontjából. Mivel a szakmai tanulási tevékenységekben való részvételt két eltérő típusú kérdésben mértem, e mutatók kialakításának első lépése az volt, hogy a négyfokú Likert-típusú skálán mért változókat (olvasás, reflexió, együttműködési tevékenységek) dichotómmá alakítottam át úgy, hogy az „egyáltalán nem” és „inkább nem” válaszok 0, az „inkább igen” és a „teljes mértékben” válaszok 1 értéket kaptak. Az SZT mutatók kidolgozásához e két kérdésben szereplő összes, így a tanári együttműködési tevékenységeket is figyelembe vettem.

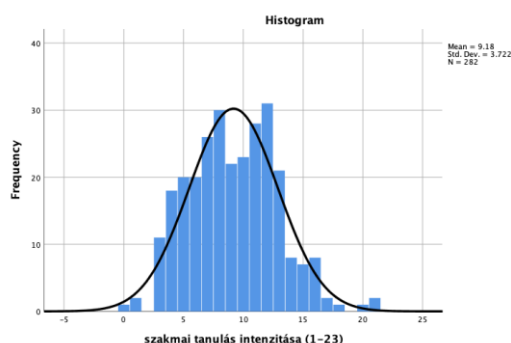
A szakmai tanulás intenzitása (SZT_int) mutató

A tanulás kiterjedtségét, intenzitását jellemző SZT_int mutatót úgy hoztam létre, hogy a 23 féle tanulási tevékenységet mérő dichotóm változók értékeit összeadtam. E mutató tehát elméletileg 0-23 értéket vehet fel aszerint, hogy hány tanulási tevékenységben vett részt a válaszadó az elmúlt 12 hónapban vagy hány tanulási tevékenység végzése jellemzőre rá inkább vagy teljes mértékben. A mutató leíró statisztikáját és hisztogramját mutatja a 27. táblázat és a 23. ábra. Az eloszlás csúcsossága ugyan közelít a 0-hoz, de jobbra ferde, és a Kolmogorov-Smirnov próba alapján a változó nem tekinthető normál eloszlásúnak ($p < 0,001$; 13. táblázat és 11. ábra).

13. táblázat: Az SZT_int mutató leíró statisztikája

N	Min	Max	M	SD	Skewness		Kurtosis	
					Stat	SE	Stat	SE
282	0	21	9,18	3,722	,255	,145	-,066	,289

11. ábra: Az SZT_int mutató hisztogramja



A szakmai tanulás formáját jellemző mutatók

A szakmai tanulás formáját jellemző új változók kialakítása elméleti alapon történt, ehhez a kategorizálás alábbi szempontjait vettem figyelembe²⁰:

- a formalitás (azaz a szándékoltás és tervezettség) foka: a formális, nem-formális és informális tanulás kontinuumon való elhelyezkedés;
- a tanulás résztvevői: egyéni vagy társas tanulás, illetve másokkal interakcióban vagy interakció nélküli tanulás;
- a tanulás során létrejövő tudás forrása és keletkezése: a tudásátvétel, másoktól tanulás és tudásteremtés kontinuumán való elhelyezkedés.

A 16. táblázatban e szempontok figyelembevételével, Meirink et al. (2007) informális tanulás-kategorizációjára építve soroltam négy kategóriába a kérdőívben szereplő tanulási tevékenységeket. A következő metrikus változókat hoztam létre úgy, hogy összeadtam az adott kategóriába eső tevékenységekben való részvételt mutató dichotóm változók értékeit (a zárójelben az adott típusba sorolt tevékenységek száma szerepel a 16. táblázat szerint):

- formális tanulás (1-5.)
- nem-formális tanulás (6-8., 14-15.)
- megbeszélés és csere (9-11, 13, 20-21, 23)
- reflexió és hivatásbeli együttműködés (12, 16, 17-19, 22).

A „**formális tanulás**” a képesítést adó képzést és a különböző típusú/tárgyú továbbképzéseket fedi le (lásd a 28. táblázat sárga színnel jelölt celláit). A „**nem-formális tanulás**” típusba (narancsszínnel jelölt cellák) azokat a tanulási tevékenységeket

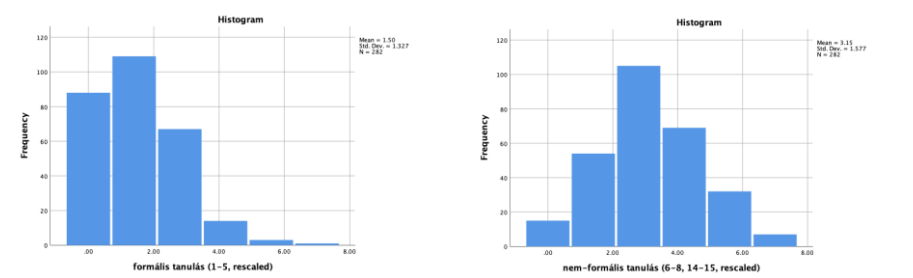
²⁰ Az új változók elméleti alapon történő kialakítását az indokolta, hogy bár a KMO értéke (0,704) és a Bartlett-teszt eredménye ($p=0,000$) azt mutatta, hogy az adatok alkalmasak lehetnek a főkomponens-analízisre, az elemzés által létrejött főkomponensekből kialakítható skálák megbízhatósága, a Cronbach alpha értéke rendkívül alacsony volt ($\alpha<0,6$). Ennek oka, hogy az egy főkomponensbe került tanulási tevékenységek legfeljebb gyenge-közepes mértékben korrelálnak egymással. A főkomponens-analízis eredménytelenségét úgy értelmeztem, hogy e tanulási tevékenységek között „túl sok” szempont szerint lehet különbséget tenni, illetve párhuzamot vonni – amint azt a 23. táblázat és a kialakított tanulási forma-változók is mutatják. Továbbá, a kérdőívben feltett, részvételre vonatkozó kérdésekre adott válaszokból nem derül fény a részvétel motivációjára (vagyis, hogy az saját indíttatásból vagy valamiféle, pl. jogszabályi vagy intézményi „kényszer” miatt történt), ami szintén jelentősen befolyásolhatja e tevékenységek közötti korrelációkat, ami a főkomponens-képzés alapját jelenti. Mivel ilyen módon nem azonosíthattam közös szerkezeteket, a szakmai tanulás formájának leírására a szakirodalomban megjelenő kategorizációk alapján képeztem új változókat, a 23. táblázatban leírtak szerint.

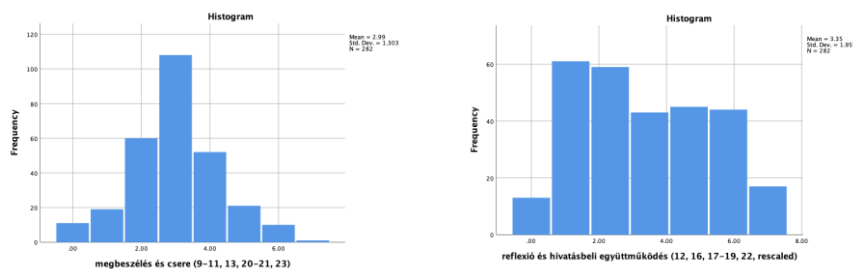
soroltam, melyeknél egyértelmű a tanulási szándék és amelyek bizonyos fokig, de a formális tanuláshoz viszonyítva más módon szervezett/tervezett tevékenységek. A „**megbeszélés és csere**” kategóriába (rózsaszín cellák) azok az iskolán belüli és kívüli szakmai együttműködési tevékenységek kerültek, melyek jellemzően megmaradnak a másoktól való tanulás, tudásátvétel/tudásátadás szintjén (bár az iskolán kívüli szakmai egyesületekben, közösségekben való részvétel esetén elméletileg elképzelhető ennél mélyebb szintű hivatásbeli együttműködés is, az item megfogalmazása ennek megállapítását nem tette lehetővé, ezért e tevékenységeket e típushoz rendeltem). Az iskolán belüli együttműködési formák közül azokat soroltam ide, amelyek egy korábbi vizsgálatunk főkomponens-elemzése alapján kialakított, az OECD TALIS eredményeket megerősítő „csere” indexet alkották (Bükki & Fehérvári, 2021). Végül, a „**reflexió és hivatásbeli együttműködés**” típusba a reflexiók gyakorlata, a fejlesztési projektben való részvétel és a korábbi főkomponens-elemzéssel létrehozott hivatásbeli együttműködés indexet alkotó tevékenységek (óralátogatás, társ-tanítás, kutatás) kerültek, melyek esetében már valószínűsíthető a tudásteremtés felé történő elmozdulás. Mivel a négy forma-típusba eltérő (5, 6, 7) számú tevékenység került, ezért az új változókat transzformáltam az összehasonlíthatóság érdekében. A 14. táblázat az így létrehozott új metrikus változók leíró statisztikáit mutatja, a 12. ábra ezek hisztogramjait. Egyik új változó sem rendelkezik normál eloszlással.

14. táblázat: A szakmai tanulási tevékenységek formáját jellemző mutatók leíró statisztikája

	N	Min	Max	M	SD	Skewness		Kurtosis	
						Stat	SE	Stat	SE
formális tanulás	303	0	7	1.53	1.322	.716	.140	.532	.279
nem-formális tanulás	295	0	7	3.15	1.565	.183	.142	-.224	.283
megbeszélés és csere	292	0	7	2.99	1.295	.102	.143	.396	.284
reflexió és hivatásbeli együttműködés	284	0	7	3.36	1.952	.186	.145	-1.066	.288

12. ábra: A szakmai tanulás formáját jellemző mutatók hisztogramjai





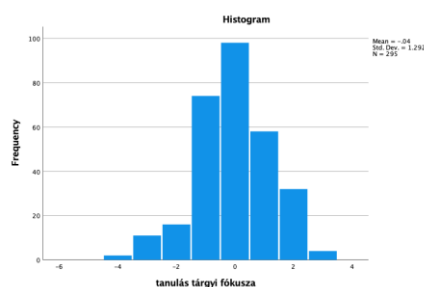
A szakmai tanulás tárgyi irányultságát jelző mutató (SZT_sub)

A szakmai tanulás tárgyi irányultságát mutató új változót azokból a szakmai tevékenység-változókból hoztam létre, melyeket „párosan” kérdeztem meg, az adott tevékenység (továbbképzés, konferencia/vásár, olvasás és szakmai egyesület) pedagógiai és szaktárgyi/szakmaterületi tárgyi fókuszú változatait megkülönböztetve. Először két változót képeztem az eredeti 4-4 változó értékeinek összeadásával (SZT_sub_ped és SZT_sub_voc), majd ezekből hoztam létre az SZT_sub mutatót úgy, hogy utóbbi értékét kivontam a másikkól. E mutató pozitív értékei így azt jelentik, hogy az oktató formális és nem-formális szakmai tanulása inkább pedagógiai irányultságú (azaz az oktató több ilyen tanulási tevékenységben vesz részt), negatív értékei pedig azt, hogy inkább szaktárgyi/szakmaterületi fókuszú, míg a 0 érték az irányultság szempontjából kiegyensúlyozott tanulásra utal. A 15. táblázat mutatja az SZT_sub mutató leíró statisztikáját, a 13. ábra hisztogramját. E változó sem normál eloszlású.

15. táblázat: Az SZT_sub mutató leíró statisztikája

N	Min	Max	M	SD	Skewness		Kurtosis	
					Stat	SE	Stat	SE
303	-4	3	-.04	1.292	-.223	.142	.209	.283

13. ábra: Az SZT_sub mutató hisztogramja



16. táblázat: A kérdőívben szereplő szakmai tanulási tevékenységek kategorizálása

SZT tárgya	formális (szándékolt és tervezett/strukturált)	nem-formális és informális tanulás különböző fokai									
		másoktól tanulás				tanítási gyakorlat vizsgálata (reflexió)		kísérletezés és fejlesztés		munkavégzés (tanítási tapasztalatból tanulás, implicit/tacit tudás teremtése)	
		„hallgatás”: konferencia/vásár	olvasás	megfigyelés	megbeszélés és csere	interakció nélkül	interakcióban	interakció nélkül	interakcióban	interakció nélkül	interakcióban
	tudásátvétel										
pedagógiai	2.	6.	14.		9. 10. 20. 21.	16.	17. 18. 22.		12. 19.		19.
szaktárgyi/szakmaterületi	4.	7.	15.	8.	11.						
mindkettő lehet/ nem releváns	1. 3. 5.				13. 23.						
1. Formális képzéshez vezető képzésben (pl. OKJ-s képzés, pedagógus szakvizsga). 2. Pedagógus továbbképzésen. 3. A nevelőtestület egészének az iskolában szervezett továbbképzésben, tréningen. 4. Nem pedagógus, szakmai továbbképzésen (pl. gyári, professzionális cégek továbbképzései, munkahelyi képzés). 5. Szaktanácsadói/szakértői továbbképzésen. 6. Pedagógus konferencián/szemináriumon. 7. Szakmai/szaktudományos konferencián/vásáron. 8. Munkahelylátogatáson. 9. Pedagógus szakmai közösségek/egyesületek munkájában, amelyek (egyik) célja a szakmai továbbfejlődés elősegítése. 10. Online pedagógiai szakmai közösségekben, amelyek célja a szakmai továbbfejlődés elősegítése (pl. facebook csoport). 11. Nem pedagógus szakmai közösségek munkájában (pl. helyi/országos szakmai egyesületek). 12. Iskola-/oktatásfejlesztést célzó iskolai, hazai (pl. VEKOP) vagy nemzetközi (pl. Erasmus+) fejlesztési projektben. 13. Mobilitási projektben (pl. Erasmus+, Határtalanul). 14. Pedagógiai szakirodalmat (folyóiratokat, tudományos könyveket, blogokat stb.) olvasok. 15. Szaktárgyra/szakmára vonatkozó szakirodalmat (folyóiratokat, tudományos könyveket, blogokat stb.) olvasok. 16. Saját pedagógiai gyakorlatomat és tanulóim teljesítményét elemzem. 17. Kollégáim óráját látogatom, tapasztalatszerzés céljából. 18. Kollégáim óráját látogatom, visszajelzés céljából. 19. Kollégáimmal közös tevékenységeket végzünk egy osztályban (pl. társ-tanítás) vagy különböző osztályok és évfolyamok számára (pl. projektek szervezése). 20. Tanítási segédanyagokat, eszközöket cserélünk a kollégáimmal. 21. Kollégáimmal megvitátjuk az egyes tanulók tanulmányi fejlődését. 22. Kollégáimmal együtt a pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó kutatást végzünk (pl. iskola teljesítményének elemzése, új pedagógiai elmélet vagy módszer tanulmányozása). 23. Kollégáimmal megvitátjuk, hogy mit és hogyan tanulunk.											

N.B. E tanulási tevékenységek egy része (1-13.) a „Részt vett-e Ön valamelyik felsorolt szakmai tanulási tevékenységben AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN?” kérdésben szereplő itemek. A többi tevékenységre (14-20.) a „Mennyire jellemző Önre az alábbi szakmai tanulási tevékenységek végzése?” kérdésben kérdeztem rá, négyfokú Likert-típusú skálán.

3.3.2.2.3. *A szakmai tanulás eltérései a vizsgált háttérváltozók szerint*

A válaszadók szakmai tanulási gyakorlatának további vizsgálatában a képzett SZT mutatókat alkalmaztam, a kutatási kérdések alapján meghatározott kategoriális független változók – az oktatói profil mellett a nem, tanítási tapasztalat, szakmai oktatók esetén a korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés, valamint a szervezeti változó képzéstípus és képzésprofil – szerinti csoportkülönbségeket elemeztem egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) alkalmazásával. Az elemzést elvégeztem mind a teljes mintán, mind a kettős oktatói profil alapján megkülönböztetett almintákban (a nagyon alacsony csoport elemszámok miatt alkalmaztam ezt a hármas oktatói profil helyett).

Tanulás intenzitása

A tanulás intenzitása mutató tekintetében nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés a vizsgált független változók szerinti csoportok átlagértékei között.

Tanulás formája

A különböző oktatói profilú oktatók szakmai tanulási gyakorlata a tanulás formáját jellemző SZT mutatók alapján csak a reflexió és hivatásbeli együttműködés típusú tanulás tekintetében különbözött szignifikánsan ($F(2,283)=5,558$, $p=0,004$), bár a hatásméret nagysága csak viszonylag gyenge összefüggésre utal ($\eta^2=0,038$). A Levene próba által mutatott varianciahomogenitás hiánya miatt elvégzett Games-Howell post-hoc tesztek ($p=0,013$, illetve $p=0,023$) szerint **a szakmai tanárookra kevésbé jellemző a reflexió és hivatásbeli együttműködés** ($N=82$; $M=2,774$), mind a közismereti tanárokhoz ($N=156$, $M=3,552$), mind a gyakorlati oktatókhoz ($N=46$, $M=3,754$) képest.

A nemek között csak a közismereti tanárok almintájában volt szignifikáns eltérés és csak a formális tanulásban: **a férfi közismereti tanárok több formális tanulási tevékenységet végeztek** ($N=42$, $M=2,03$), mint a női tanárok ($N=123$, $M=1,43$; $F(1,164)=7,118$, $p=0,008$), de itt a hatásméret nagysága csak gyenge-közepes kapcsolatra utal ($\eta^2=0,042$).

A közismereti oktatók almintájában sem volt statisztikailag szignifikáns eltérés a csoportok között, a szakmai oktatók körében azonban igen ($F(3,132)=5,693$, $p=0,001$). A Scheffe post-hoc tesztek szerint a legfeljebb 3 év tanítási tapasztalattal rendelkező pályakezdő ($N=21$, $M=0,811$) és a tapasztalt, 16-30 éve ($N=47$, $M=1,089$) és 31+ éve ($N=9$, $M=0,972$) tanító szakmai oktatók közül utóbbiak, vagyis **a több tanítási**

tapasztalattal rendelkező szakmai oktatók több formális tanulási tevékenységben vesznek részt. A hatásméret nagysága ($\eta^2=0,117$) erős-közepes összefüggésre utal.

A szakmai oktatók korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzése, és az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerinti csoportok átlagértékeiben nem volt szignifikáns eltérés.

Tanulás tárgyi irányultsága

Az oktatói profilok közötti legfontosabb (nagy hatásméretű) különbség a tanulás tárgyi irányultságában volt ($F(2,294)=39,761$, $p=0,000$; $\eta^2=0,214$). A Scheffe páros post-hoc tesztek szerint **a közismereti tanárok tanulása inkább pedagógiai fókuszú** ($N=163$, $M=0,46$) mind a szakmai tanárokhoz ($N=84$, $M=-0,76$), mind a gyakorlati oktatókhoz ($N=48$, $M=-0,65$) képest.

A nemek is szignifikánsan különböztek e tekintetben a teljes mintában, de az eltérés csak kis hatásméretű volt: **a férfi oktatók tanulása inkább szaktárgyi irányultságú** ($N=99$, $M=-0,26$) a nőkhöz képest ($N=196$, $M=0,07$; $F(1,294)=4,315$, $p=0,039$, $\eta^2=0,15$).

Eltérést mutatott a tanulás tárgyi fókuszsa a jelenlegi munkaterületi munkavégzés ($F(1,123)=5,914$, $p=0,016$), és az intézményi képzésprofil ($F(1,294)=5,800$, $p=0,017$) szerint is.

Inkább a szakmaterületi tanulásra fókuszálnak azok a szakmai oktatók, akik jelenleg is dolgoznak az oktatott szakmában ($N=43$; $M=-1,12$), azokhoz képest, akik nem ($N=81$; $M=-0,53$); a hatásméret nagysága ($\eta^2=0,046$) gyenge-közepes kapcsolatot mutat.

Az iskola képzéstípusa szerint megkülönböztetett oktatói csoportok között nem volt szignifikáns eltérés e tekintetben. A **tiszta képzési profilú iskolákban dolgozók szakmai tanulási gyakorlata inkább szaktárgyi irányultságú** ($N=105$, $M=-0,29$) volt a kevert profilú iskolában oktatókhoz képest ($N=190$, $M=0,09$; $F(1,294)=5,800$, $p=0,017$), bár a hatásméret nagyon kicsi ($\eta^2=0,019$). A **szakmai oktatók almintájában** már közepes hatásméretű volt ez a különbség ($F(1,131)=9,234$, $p=0,003$, $\eta^2=0,066$).

A 17. táblázat összefoglalóan mutatja a vizsgált független változók szerinti csoportok között az SZT mutatók átlagértékében talált szignifikáns eltéréseket és hatásméret-nagyságokat.

17. táblázat: A szakmai tanulás mutatói és a független változók közötti szignifikáns összefüggések és azok hatásméret-nagysága a teljes mintában és két almintában

függő változók (SZT mutatók)	független változók						
	egyéni jellemzők					szervezeti jellemzők	
	nem	tanítási tapasztalat	oktatói profil	szakmai oktatók szakmaterületi munkavégzése		képzés-típus	képzés-profil
				korábbi	jelenlegi		
teljes minta							
Tanulás intenzitása							
Formális tanulás							
Nem-formális tanulás							
Megbeszélés és csere							
Reflexió és hivatásbeli együttműködés							
Tanulás tárgyi fókusza							
közismereti oktatók							
Formális tanulás							
Nem-formális tanulás							
Megbeszélés és csere							
Reflexió és hivatásbeli együttműködés							
Tanulás tárgyi fókusza							
szakmai oktatók							
Tanulás intenzitása							
Formális tanulás							
Nem-formális tanulás							
Megbeszélés és csere							
Reflexió és hivatásbeli együttműködés							
Tanulás tárgyi fókusza							

N.B. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

3.3.2.2.4. Indukció

Indukciónak nevezzük egyrészt a pedagógus folyamatos szakmai fejlődés pályára lépést követő első szakaszát, ami olyan bevezető szakmai támogatást jelent, aminek célja a pályakezdő pedagógusok szakmai támogatása, bevezetése a pedagóguspályára. Egy másik értelemben indukció az új munkahelyen (másik iskolában) dolgozni kezdő tapasztalt pedagógusok belépésének támogatása is. E szakmai támogatás része lehet iskolavezetői óralátogatás, mentorálás vagy szupervízió biztosítása stb, és indukcióra sor kerülhet informális, nem szervezett, illetve tervezett formában is (Ainley & Carstens, 2018). A felmérésben arról kérdeztem meg az oktatókat, hogy részt vettek-e indukcióban jelenlegi iskolájukban és ha igen, milyen formában.

A válaszadók közel fele (47,3%) nem kapott bevezető szakmai támogatást, amikor dolgozni kezdett jelenlegi iskolájában. Azok közül, akik kaptak, háromszor annyian vettek részt informális, mint ahányan formális, szervezett indukcióban. A különböző **oktatói profilok** között szignifikáns eltérést mutatnak az adatok. Az átlagnál is kevesebben vettek részt indukcióban a szakmai tanárok (57%), míg a gyakorlati oktatók mintegy kétharmada vett részt ebben, és a három oktatói profil közül legnagyobb

arányban ők kaptak formális, szervezett támogatást (26%). A khi négyzet próba statisztikailag szignifikáns eltérést mutat, bár a hatásméret nagysága kicsi (18. táblázat).

Az iskola **képzéstípusa** (technikumi vagy vegyes programkínálat) és **képzésprofilja** (tisztá/vegyes) szerint nem volt statisztikailag szignifikáns eltérést az indukció elérhetőségében.

18. táblázat: Az indukcióban részt vett válaszadók száma és aránya oktatói profil szerint és az eltérés statisztikái

	összesen (%)	közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató		khi négyzet próba	Cramer's V
		fő	%	fő	%	fő	%		
formális, szervezett	13,3	19	11,7	8	9,2	13	26,0	$X^2(2)=$ 12,479	0,144
informális	39,3	69	42,3	29	33,3	20	40,0		
nem volt	47,3	75	46,0	50	57,5	17	34,0		
összesen	100,0	163	100,0	87	100,0	136	100,0		

$p=0,014$. N.B. Hatásméret nagysága (Cramer's V) **kicsi: 0,07** **közepes: 0,21**, **nagy: 0,35** (Cohen, 1988).

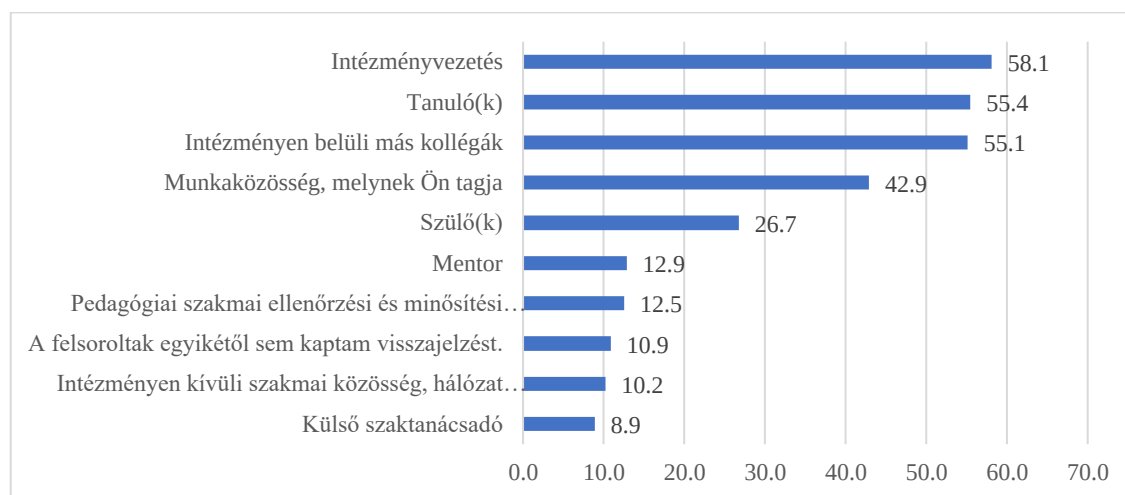
3.3.2.2.5. Visszajelzések

A szervezeti szakmai támogatás egy másik fontos formáját a különböző forrásból kapott visszajelzések jelentik. A visszajelzés javíthatja a tanárok eredményességét, tanítási gyakorlatuk minőségét azáltal, hogy elismeri erősségeiket és felismerteti gyengeségeiket, akár egy formális értékelés részeként kapják, akár a kollégákkal való informális vagy formális (pl. mentori) együttműködés keretében (OECD, 2020b). A kollégáktól kapott visszajelzések különösen hasznosak lehetnek és a tanári együttműködés egy speciális formájának tekinthetők, ráadásul egy együttműködő kultúra kialakulását segíthetik az iskolában. A felmérésben e terület mérésére a korábbi hazai pedagógusfelmérés (Sági, 2015a) kérdését adaptáltam, némileg egyszerűsítve azt, a visszajelzés forrására, valamint annak hatására vonatkozó percepciókra kérdeztem rá.

A válaszadók túlnyomó többsége (89,9%) legalább egy felsorolt személytől kapott visszajelzést munkájára vonatkozóan az elmúlt 12 hónapban, legtöbbször (55-58%) az intézményvezetéstől, tanulóktól és intézményen belüli kollégáktól (14. ábra). Minden hatodik oktató csak egy típusú forrásból kapott visszajelzést (intézményvezetés, kollégák, szülő/tanuló, iskolán kívüli személy), de sokan (41,6%) legalább három helyről, szülői visszajelzést pedig csupán minden negyedik oktató kapott. Elenyésző (10% körüli) volt azok aránya, akik egyéb külső helyről, például pedagógiai szakmai ellenőrzési és

minősítési szakértőtől, külső szaktanácsadótól vagy intézményen kívüli szakmai közösségtől kaptak visszajelzést.

14. ábra: Az elmúlt 12 hónapban kapott visszajelzések forrása (N=303) (%)



Feltett kérdés: Értékelték-e a munkáját vagy kapott-e visszajelzést az alábbi személyektől az elmúlt 12 hónapban?

A khi négyzet próba szerint a különböző **oktatói profilú** oktatók eltérő mértékben kaptak visszajelzést az intézményvezetéstől, mentortól és szülőktől: mindhárom esetben ezek leginkább a közismereti és legkevesbé a szakmai tanárok számára voltak elérhetők (19. táblázat). A hatásméret nagysága azonban csak viszonylag gyenge összefüggésekre utal.

19. táblázat: A visszajelzést kapott válaszadók száma és aránya oktatói profil szerint és az eltérés statisztikái

	közismereti		szakmai		gyakorlati		khi négyzet próba	Cramer's V
	tanár		tanár		oktató			
	fő	%	fő	%	fő	%		
intézményvezetéstől	108	65,5	41	46,6	27	54,0	$X^2(2)=8,799$	0,170
szülő(k)től	55	33,3	15	17,0	11	22,0	$X^2(2)=8,458$	0,167
mentortól	27	16,4	4	4,5	8	16,0	$X^2(2)=7,670$	0,159

$p < 0,05$. N.B. Az alacsony cella-elemszám miatt elvégzett Fisher teszt is szignifikáns kapcsolatot mutatott ($p = 0,013$). Hatásméret nagysága (Cramer's V) **kicsi: 0,07**, **közepes: 0,21**, **nagy: 0,35** (Cohen, 1988).

A szervezeti jellemzők közül az iskola **képzéstípusa szerint** csak egyetlen szignifikáns, kis hatásméretű eltérés volt: a csak technikumi képzést folytató intézményekben oktatók kétszer annyian kaptak visszajelzést intézményen kívüli szakmai közösség, hálózat tagja(i)tól (19 fő, 14,3%), mint az alacsonyabb szintű képzést (is) folytató iskolákban dolgozók (12 fő, 7,1%; $X^2(1)=4,243$, $p=0,039$; Cramer's V=0,118).

Az iskola **képzésprofilja szerint** is csak egy szignifikáns, szintén kis hatásméretű eltérés volt: a tiszta képzési profilú iskolákban oktatók nagyobb arányban kaptak visszajelzést munkaközösségüktől (55 fő, 51,4%), mint a nem tiszta képzési profilú iskolákban oktatók (75 fő, 38,3%; $X^2(1)=4,876$, $p=0,0279$; Cramer's $V=0,127$).

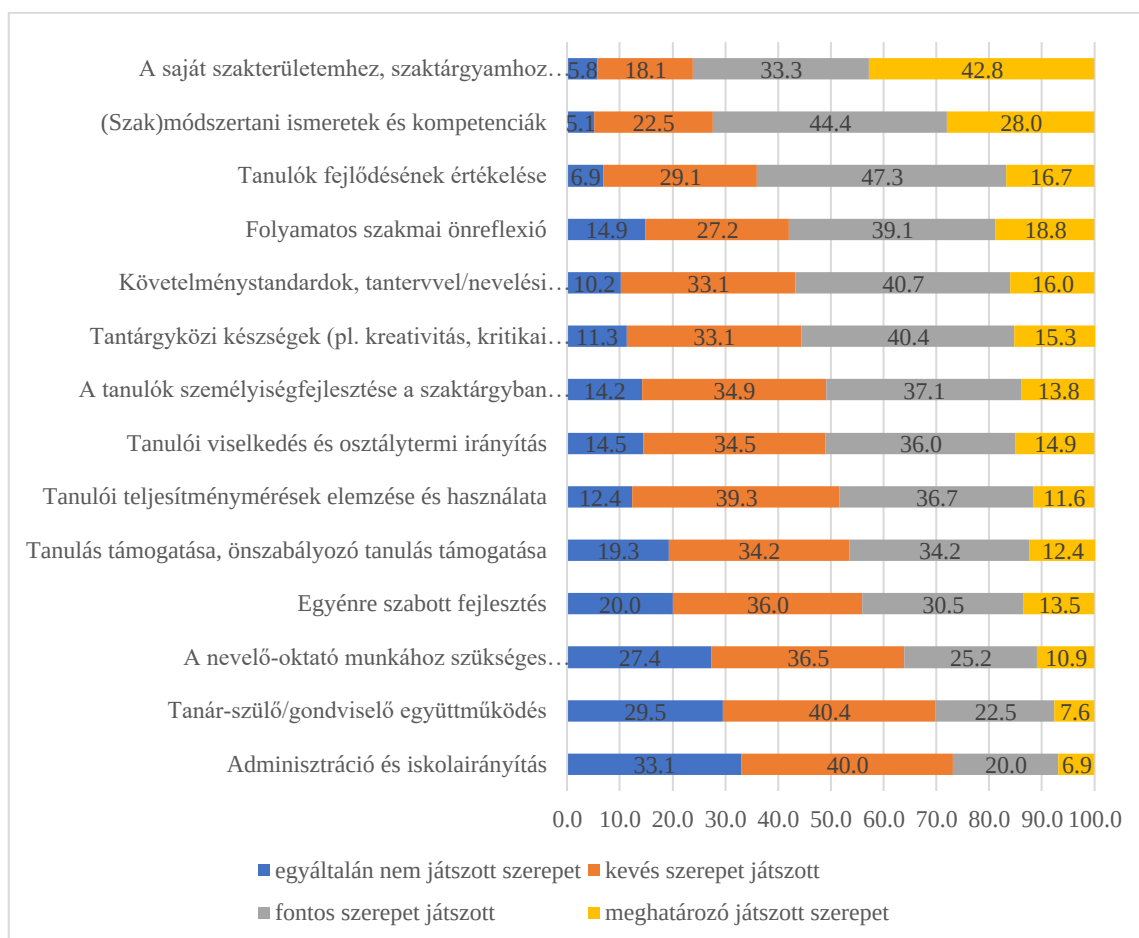
3.3.2.3. A szakmai fejlődésre és tanulásra vonatkozó nézetek

3.3.2.3.1. A formális pedagógusképzés hatása a pedagóguskompetenciák fejlődésére

A pedagógus folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) első szakaszát tipikus esetben a formális pedagógusképzés jelenti. A szakmai oktatók esetében azonban a jogszabályok lehetővé teszik a pedagógus képesítés nélküli alkalmazást is, illetve az adatfelvétel idején megengedték az előírt szakmai tanári végzettség öt éven belül megszerzését is (1.2.2.1. fejezet). A 3.3.2.1. fejezetben láttuk, hogy bár a válaszadó szakmai oktatók túlnyomó többsége rendelkezett pedagógus képesítéssel, a szakmai tanárok csupán egyharmada (35,2%), a gyakorlati oktatók egyötöde szerezte azt meg a pályára lépése előtt, vagyis a többség már a tanítás megkezdése után vett részt formális pedagógiai képzésben. A kérdőíves felmérésben egy négyfokú skálán megkérdeztem az oktatókat arról, hogy szerintük jelenlegi pedagógiai kompetenciáik kialakulásában milyen súlyú szerepet játszott e képzés. Ehhez a korábbi hazai pedagóguskutatás (Sági, 2015a) vonatkozó kérdését adaptáltam, a kompetenciaterületek meghatározásához a TALIS 2018 kérdőív fejlődési igényekre vonatkozó kérdésében szereplő listát egyszerűsítve úgy, hogy a területek, bár némileg eltérő felosztásban, de lefedjék a hazai jogszabályokban meghatározott pedagóguskompetenciákat (a kérdőív néhány további kérdésében is ugyanezt a kompetencialistát alkalmaztam).

A válaszadók szerint eredeti pedagógusképzésük elsősorban a szaktárgyi és szakmódszertani kompetenciáik fejlődésében játszott meghatározó szerepet (15. ábra). A többség szerint jelentős hatása volt a képzésnek a tanulói értékelés, a folyamatos szakmai önreflexió, a követelménystandardokkal/tantervekkel kapcsolatos kompetenciák, és a tantárgyközi készségek tanítása területeken is. Egyáltalán nem, vagy csak kevés szerepet játszott azonban a tanulás támogatása, az egyénre szabott fejlesztés, és különösen az iskolairányítás, a szülőkkel való együttműködés és IKT készségeik fejlődésében.

15. ábra: Az eredeti pedagógusképzés pedagógiai kompetenciák fejlődésére tett hatásának megítélése a válaszadók körében (N=274) (%)



Feltett kérdés: Véleménye szerint az Ön jelenlegi pedagógiai kompetenciáinak kialakulásában milyen súlyú szerepet játszott az Ön egyetemi/főiskolai pedagógusképzése?

Az **oktatói profilok** között három kompetenciaterületen volt statisztikailag szignifikáns, kis hatásméretű eltérés (20. táblázat). A közismereti tanárok értékelték legnagyobbra formális pedagógusképzésük hatását a szakterületi ismeretekre és kompetenciákra, ennél szignifikánsabb alacsonyabb volt a szakmai tanárok értékelése. A tanulói teljesítményértékelések és a szakmai önreflexió terén a gyakorlati oktatók tulajdonítottak legnagyobb hatást pedagógiai képzésüknek, értékelésük magasabb volt előbbi esetben a közismereti tanárok, utóbbi esetben mindkét másik oktatói profilhoz viszonyítva.

20. táblázat: A formális pedagógusképzés pedagógus-kompetenciaterületekre gyakorolt hatására vonatkozó oktatói percepciók oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

item	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
szakterületi/ szaktárgyi ismeretek és kompetenciák	164	3,25	0,855	72	2,93	0,954	40	2,98	0,974	$F(2,275)$ $=3,975$	0,028

tanulói teljesítménymérések elemzése és használata	164	2,39	0,869	72	2,47	0,855	39	2,85	0,709	$F(2,274) = 4,591$	0,033
folyamatos szakmai önreflexió	164	2,57	0,973	72	2,49	0,964	40	3,08	0,730	$F(2,273) = 5,681$	0,040

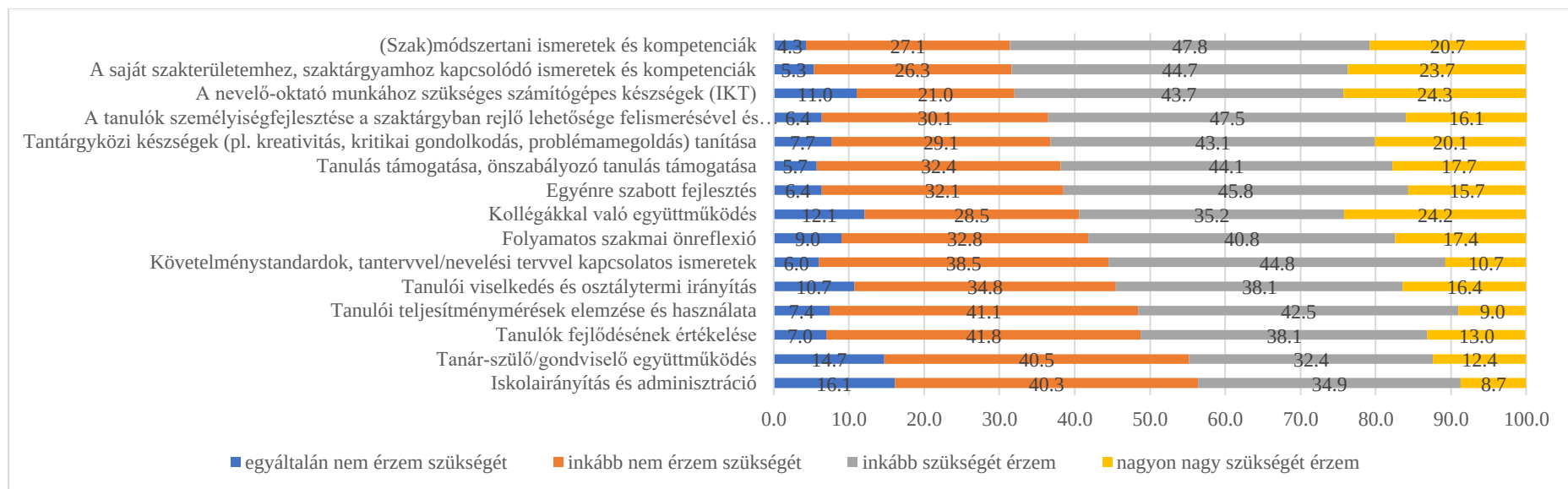
$p < 0,05$. N.B. A félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés a Scheffe, illetve a Tanulói teljesítménymérések és reflexió változóknál a Levene teszt által megállapított varianciahomogenitás hiánya miatt alkalmazott Games-Howell teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2 = 0,01$, **közepes**: $\eta^2 = 0,06$, **nagy**: $\eta^2 = 0,14$ (Cohen, 1988).

3.3.2.3.2. Szakmai fejlődési igények

Az oktatókat megkérdeztem arról is, hogy az egyes pedagógus-kompetenciaterületeken milyen mértékben érzik azt, hogy fejlődésre van szükségük. A felmérésben részt vett oktatók többsége szinte mindegyik pedagóguskompetencia tekintetében inkább vagy nagymértékben szükségét érezte a szakmai fejlődésnek, a tanár-szülő együttműködést és az iskolairányítás és adminisztrációt kivéve (16. ábra). Legnagyobb fejlődési igényt a szaktárgyi és (szak)módszertani, valamint IKT kompetenciák területén jeleztek. Bár a kollégákkal való együttműködés területén a többihez viszonyítva összességében közepes fejlődési igényt jeleztek, itt volt a fejlődés nagyon nagy szükségét érzők második legnagyobb aránya (24,2%). A szakmai fejlődési igényeket az elmúlt 12 hónapban végzett tanulási tevékenységek tartalmával összevetve azt látjuk (1. sz. melléklet 40. ábra), hogy bár a válaszadók legalább fele két kivétellel az összes felsorolt kompetenciaterületen inkább vagy nagy szükségét érezte a szakmai fejlődésnek, tanulási tevékenységeik döntő mértékben mégis csak a szaktárgyi és szakmódszertani kompetenciák fejlesztésére irányultak és ezekhez képest a többi kompetenciaterület jóval kisebb hangsúlyt kapott.

Az **oktatói profilok** között négy kompetenciaterületen volt statisztikailag szignifikáns, kis hatásméretű eltérés a szakmai fejlődési igényekben (21. táblázat). A szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest inkább érezték, hogy fejleszteniük kell szakterületi kompetenciáikat, de kevésbé azokat, melyek a tanár-szülő együttműködéshez szükségesek. A gyakorlati oktatók látták leginkább a fejlődés szükségét a folyamatos szakmai önreflexió, illetve a követelménystandardok területén, átlagértékeik statisztikailag szignifikánsan eltérnek a szakmai tanároktól az előbbi, és a közismereti tanároktól az utóbbi esetben.

16. ábra: A szakmai fejlődési igények kompetenciaterületenként a válaszadók körében (N=298) (%)



Feltett kérdés: Milyen mértékig érzi Ön szükségét saját szakmai fejlődésének az alábbi területeken?

21. táblázat: A szakmai fejlődési igények oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

item	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
szakterületi/szaktárgyi ismeretek és komp.	163	2,73	0,839	87	3,03	0,784	50	3,02	0,845	$F(2,297)=4,902$	0,032
követelménystandardok, tanterv	163	2,54	0,788	87	2,57	0,693	49	2,86	0,736	$F(2,298)=3,426$	0,023
tanár-szülő együttműködés	163	2,50	0,878	87	2,22	0,769	49	2,53	1,063	$F(2,296)=3,384$	0,022
folyamatos szakmai önreflexió	163	2,64	0,895	87	2,55	0,803	49	2,96	0,841	$F(2,295)=2,591$	0,024

$p < 0,05$. N.B. A félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés a Scheffe, illetve (a Követelménystandardok és a tanár-szülő együttműködés változóknál a varianciahomogenitás hiánya miatt alkalmazott) Games-Howell teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2 = 0,01$, **közepes**: $\eta^2 = 0,06$, **nagy**: $\eta^2 = 0,14$ (Cohen, 1988).

A szakmai oktatók szakmai fejlődési igényei nem mutattak szignifikáns eltérést sem a **korábbi**, sem a **jelenlegi szakmaterületi munkavégzés** szerint.

Az intézmény **képzéstípusa** szerint egyetlen statisztikailag szignifikáns, de kis hatásméretű eltérés volt: a csak technikumi képzést nyújtó iskolákban dolgozókhöz képest ($N=130$, $M=2,27$, $SD=0,938$) az alacsonyabb szintű képzést is nyújtó iskolákban oktatók nagyobb szükségét érzik a tanár-szülő együttműködés terén való fejlődésüknek ($N=169$, $M=2,54$, $SD=0,831$; $F(1, 298)=7,199$, $p=0,008$; $\eta^2=0,024$). Az eltérést itt feltehetően nem az oktatói profil hatása okozta, mert azok a képzéstípus szerinti két csoportban hasonló arányban voltak jelen a mintában.

A szakmai fejlődési igények közül néhány közül néhány szignifikánsan ($p<0,05$), nagyon gyengén ($r_s<0,30$) korrelált az SZT mutatókkal (43. táblázat az 1. sz. mellékletben). A vizsgált háttérváltozók szerint eltérőnek talált **szaktárgyi kompetenciák, illetve követelménystandardok/tanterv terén jelzett igények a szakmai tanulás tárgyi irányultságával, illetve a reflexió és hivatásbeli együttműködéssel mutattak gyenge összefüggést** (46. táblázatot az 1. sz. mellékletben).

3.3.2.3.3. Szakmai tanulási tevékenységek hatása

A felmérésben a szakmai tanulási és együttműködési tevékenységekben való részvétel mellett arról is megkérdeztem az oktatókat, hogyan értékelik ezek hatását saját szakmai fejlődésükre. Az elmúlt 12 hónapban végzett szakmai tanulási tevékenységekről szóló kérdésnél csak azokat a válaszadókat kérdeztem meg erről, akik részt vettek az adott tevékenységben, a válaszadók esetenként kis elemszámai ezért némileg csökkentik e hatás-nézetek összehasonlíthatóságát.

Összességében, az átlagokat tekintve, az oktatók a szaktárgyra vonatkozó szakirodalom olvasását, a szakmai továbbképzéseket, a reflexiót és a csere-típusú oktatói együttműködést látták a legnagyobb hatásúnak (22. táblázat). A tantestületi képzés kivételével viszonylag nagynak értékelték a formális képzések hatását is, a tapasztalatszerzést célzó óralátogatás kivételével azonban a mélyebb szintű együttműködési, valamint a pedagógiai irányultságú nem-formális tevékenységeket kis hatásúnak látták. A formális (képesítéshez vezető képzések, nem-pedagógus szakmai és szaktanácsadói/szakértői) képzések esetén volt a legnagyobb a 'jelentős mértékben' vagy 'döntő mértékben' válaszokat jelölők aránya, bár e tevékenységekben viszonylag kevesen vettek részt.

22. táblázat: *A szakmai tanulási tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatásának megítélése*

	N	Min	Max	M	SD
szaktárgyi szakirodalom olvasása	287	1	4	3,3	0,7
szakmai beszélgetés kollégákkal (tanulók tanulmányi fejlődéséről)	287	1	4	3,2	0,7
reflexió (saját pedagógiai gyakorlat és tanulói teljesítményét elemzése)	287	1	4	3,1	0,7
nem-pedagógus szakmai továbbképzés	46	1	4	3	0,7
tanítási segédanyagok, eszközök cserélése kollégákkal	287	1	4	3	0,9
formális képzést adó képzés	26	2	4	2,9	0,4
tanultak megosztása kollégákkal	287	1	4	2,8	0,9
szaktanácsadói/szakértői továbbképzés	26	2	4	2,8	0,7
pedagógiai szakirodalom olvasása	288	1	4	2,8	0,9
óralátogatás, tapasztalatszerzés céljából,	286	1	4	2,7	0,9
nem-pedagógus közösség	35	2	4	2,7	0,7
pedagógus továbbképzés	109	1	4	2,6	0,6
munkahelylátogatás	63	1	4	2,6	0,7
nem-pedagógus szakmai konferencia	77	1	4	2,6	0,7
mobilitási projekt	38	1	4	2,6	0,7
kollégáikkal közös tevékenység (pl, társ-tanítás, projektek)	288	1	4	2,6	1,1
pedagógus közösség	44	2	4	2,6	0,6
fejlesztési projekt	71	1	4	2,5	0,7
online pedagógus közösség	71	1	4	2,5	0,7
pedagógus konferencia	73	1	4	2,5	0,7
óralátogatás, visszajelzés céljából	283	1	4	2,4	1
tantestületi képzés	120	1	4	2,4	0,7
kollégáikkal együtt kutatás (pl, iskola teljesítményének elemzése, új módszer tanulmányozása)	284	1	4	2,2	1

Feltett kérdés: Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e szakmai fejlődési tevékenységben való részvétel?

A csoportátlagok összehasonlítását egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) csak azon tevékenységek esetében tudtam elvégezni, melyeknél kellően magas volt az elemszám: ezt csoportonként minimum 15 főben határoztam meg. A tanulási tevékenységek hatására vonatkozó nézeteket így elsősorban olyan tanulási tevékenységek esetén tudtam elemezni, melyek tárgy vagy egyéb szempont szerint nem egy szűkebb célcsoportot (pl. szakmai oktatók, szakértők, vizsgálónökök) céloznak meg.

A különböző **oktatói profilú** oktatók több szakmai tanulási tevékenység hatását is eltérően ítélték meg, e nézeteikben statisztikailag szignifikáns és többségében közepes hatásméretű eltérések voltak (23. táblázat). A gyakorlati oktatók a közismereti és szakmai tanárokhöz képest is magasabbra értékelték a pedagógus továbbképzések és a tantestületi

képzések hatását (bár előbbi esetben az alacsony elemszám és a függő változó nem normál eloszlása miatt az ANOVA eredménye nem lenne megbízható, a nem-parametrikus Kruskal-Wallis próba is megerősíti az összefüggést: $U=12,413$, $p=0,002$, illetve $U=14,494$, $p=0,001$). A szakmai oktatók saját szakmai fejlődésükre nagyobb (és legnagyobb) hatásúnak érezték a szaktárgyi szakirodalom olvasását, és a szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest kisebb hatást tulajdonítottak a reflexiónak, ami a közismereti tanárok a szakmai megbeszélések mellett a legnagyobb hatásúnak láttak. A szakmai tanárok mindkét típusú óralátogatás hatását is kisebbnek látták a közismereti tanárokhoz és a gyakorlati oktatókhoz viszonyítva egyaránt, akik ezek hatását hasonlóan értékelték.

23. táblázat: A szakmai tanulási formák szakmai fejlődésre gyakorolt hatására vonatkozó oktatói percepciók oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

Szakmai tanulási tevékenység hatása	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
Pedagógus továbbképzés	81	2,57	0,569	16	2,31	0,602	12	3,17	0,577	$F(2,108)=7,966^*$	0,131
A nevelőtestület egészének az iskolában szervezett továbbképzés, tréning	72	2,29	0,721	32	2,25	0,508	16	3,00	0,632	$F(2,119)=38,337^*$	0,125
Szaktárgyi szakirodalom olvasása	159	3,06	0,801	82	3,51	0,527	46	3,43	0,0688	$F(2,286)=12,496^*$	0,081
Saját pedagógiai gyakorlat és tanulói teljesítmény elemzése	159	3,24	0,689	82	3,00	0,685	46	2,98	0,774	$F(2,286)=4,399^{**}$	0,030
Óralátogatás tapasztalatszerzés céljából	159	2,87	0,820	82	2,32	0,954	44	2,89	1,071	$F(2,285)=11,092^*$	0,073
Óralátogatás visszajelzés céljából	158	2,47	0,942	81	2,06	1,004	44	2,68	1,029	$F(2,282)=7,172^*$	0,049

* $p<0,001$, ** $p<0,05$. N.B. A félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p<0,05$) az eltérés a Scheffé, illetve a nevelőtestületi továbbképzés, a reflexió és a tapasztalatszerzési célú óralátogatás esetén a Levene teszt alapján megállapított varianciahomogenitás hiánya miatt alkalmazott Games-Howell teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

Az oktatók **nem szerint** is eltérően ítélték meg több tanulási tevékenység hatását is: a nők magasabbra értékelték a pedagógiai szakirodalom olvasása, a reflexió és a tapasztalatszerzési célú óralátogatás hatását, a férfiak pedig a szaktárgyi szakirodalom olvasását és a nem pedagógus szakmai közösségeket (24. táblázat). A hatásméreteket

nagysága azonban kicsi, illetve egy esetben közepesen erős, és ezek az összefüggések részben az oktatói profil hatását tükrözhetik (mert a nők aránya magasabb a közismereti tanárok körében). A szakmai oktatók almintájában is megmarad azonban a szignifikáns eltérés a pedagógiai szakirodalom olvasás és az óralátogatás esetén, és itt már közepes a hatásméret nagysága ($\eta^2=0,079$ mindkét esetben). A közismereti oktatók almintájában nem volt szignifikáns eltérés a nemek között e nézetekben.

24. táblázat A szakmai tanulási formák szakmai fejlődésre gyakorolt hatására vonatkozó oktatói percepciók nem szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

Szakmai tanulási tevékenység hatása	férfi			nő			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD		
Nem pedagógus szakmai közösségek	17	2,94	0,748	18	2,44	0,616	$F(1,35)=4,627$, $p=0,039$	0,123
Szaktárgyi szakirodalom olvasása	93	3,39	0,626	194	3,19	0,786	$F(1,286)=4,393$, $p=0,037$	0,016
Pedagógiai szakirodalom olvasása	93	2,59	0,924	195	2,82	0,839	$F(1,286)=4,683$, $p=0,031$	0,015
Saját pedagógiai gyakorlat és tanulói teljesítmény elemzése	94	2,98	0,747	193	3,20	0,681	$F(1,286)=6,370$, $p=0,012$	0,022
Óralátogatás tapasztalatszerzés céljából	94	2,51	0,970	192	2,81	0,902	$F(1,285)=6,728$, $p=0,010$	0,023

N.B. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

Tanítási tapasztalat szempontjából egyetlen szignifikáns, kis hatásméretű eltérés volt: a pályakezdők a két következő csoporthoz képest nagyobb hatásúnak látták a szaktárgyra vonatkozó szakirodalomolvasás hatását ($N_{0-3}=30$, $M_{0-3}=3,67$, $N_{4-15}=112$, $M_{4-15}=3,17$; $N_{16-30}=102$, $M_{16-30}=3,24$; $F(3, 278)=3,744$, $p=0,012$; $\eta^2=0,039$).

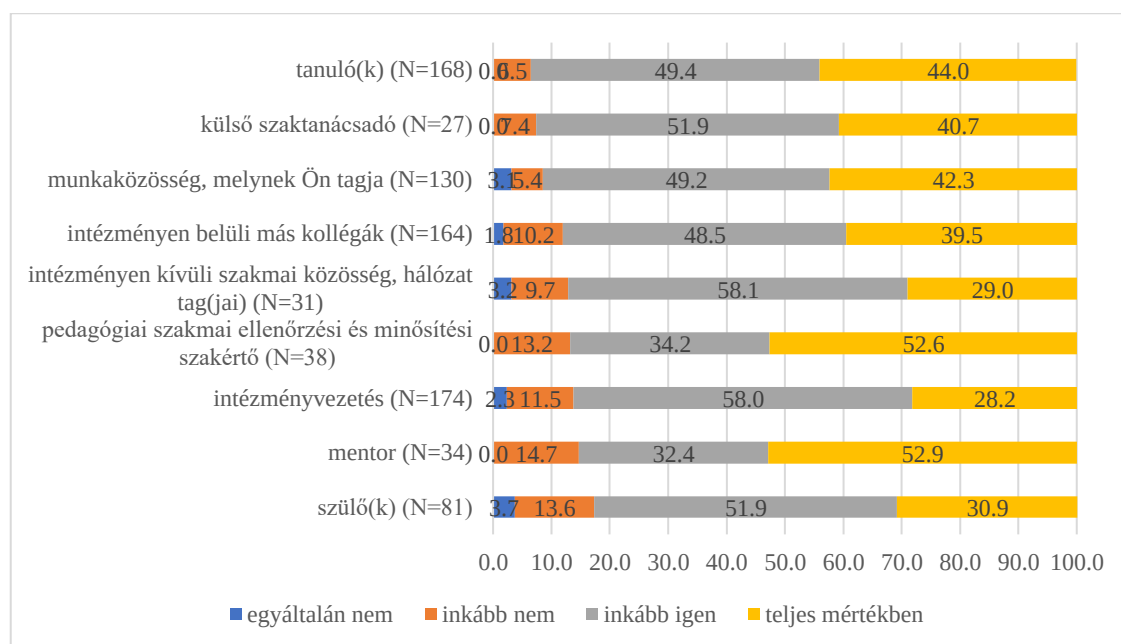
A többi vizsgált egyéni és szervezeti független változó – **korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés, képzéstípus és kézésprofil** – szerinti csoportok átlagaiban nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés.

3.3.2.3.4. Visszajelzések hatása

Azokat az oktatókat, akik kaptak visszajelzést egy adott forrásból, megkértem arra is, hogy négyfokú skálán értékeljék e visszajelzés hatását szakmai fejlődésükre. A csoportátlagok összehasonlítását itt is csak azon visszajelzés-formák esetében tudtam elvégezni, melyeknél kellően magas volt az elemszám (minimum 15 fő).

A válaszadók a különböző forrásból kapott visszajelzések hatását pozitívan és nagyon hasonlóan értékelték (17. ábra). Teljes mértékben a szakmai fejlődést segítőnek elsősorban a szakértőtől és a mentortól kapott visszajelzést értékelték, de mindkét esetben nagyon alacsony az elemszám. A tanulóktól, valamint a kollégáktól kapott visszajelzéseket is jelentős (40% körüli) arányban értékelték döntő hatásúnak (és itt már magasak az elemszámok is), ezekhez viszonyítva az intézményvezetés visszajelzését jóval kisebb arányban értékelték ilyennek.

17. ábra: A különböző személyektől kapott visszajelzések szakmai fejlődést segítő hatására vonatkozó pedagógus percepciók (%)



Feltett kérdés: Milyen mértékben segítették Önt az alábbi személyektől kapott visszajelzések/értékelések?

A különböző **oktatói profilú** oktatók nézetei csak annyiban mutattak statisztikailag szignifikáns, bár csak kis hatásméretű eltérést, hogy a szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest kisebbnek látták a vezetői és a tanulói visszajelzések hatását saját szakmai fejlődésükre (25. táblázat).

25. táblázat: Statisztikailag szignifikáns eltérések oktatói profil szerint a visszajelzés hatásának megítélésében: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

változó	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
intézményvezetés	106	3,22	0,617	41	2,90	0,700	27	3,07	0,874	$F(2,173)=3,222$	0,036
tanulók	92	3,49	0,602	47	3,23	0,520	29	3,24	0,689	$F(2,167)=3,723$	0,043

$p < 0,05$. N.B. A félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés a post-hoc Scheffe-teszt, illetve a 'tanulók' esetében a varianciahomogenitás hiánya miatt alkalmazott Games-Howell-teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2 = 0,01$, **közepes**: $\eta^2 = 0,06$, **nagy**: $\eta^2 = 0,14$ (Cohen, 1988).

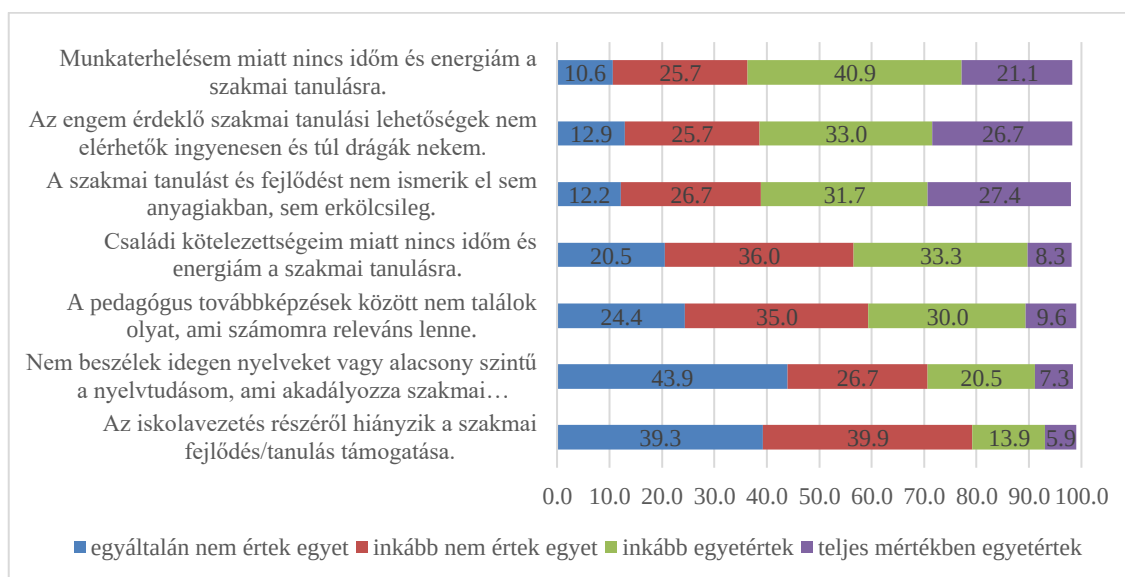
A szakmai oktatók e nézetei nem mutattak eltérést aszerint, hogy **korábban dolgoztak-e vagy jelenleg dolgoznak-e az oktatott szakmában**.

Az iskola **képzéstípusát és képzésprofilját tekintve**, a vegyes, alacsonyabb képzést is folytató, illetve a vegyes képzési profilú iskolákban oktatók ($N_{\text{vegyes}}=95$, $M_{\text{vegyes}}=3,39$, $SD_{\text{vegyes}}=0,066$; $N_{\text{tech}}=72$, $M_{\text{tech}}=3,08$, $SD_{\text{tech}}=0,090$) magasabban értékelték a nem saját munkaközösséghez tartozó más kollégák visszajelzésének hatását a csak technikai képzést nyújtó és a csak egy szakmacsoportban képzést folytató iskolákban oktatókhoz képest ($N_{\text{vegyes}}=112$, $M_{\text{vegyes}}=3,34$, $SD_{\text{vegyes}}=0,651$; $N_{\text{tisztá}}=55$, $SD_{\text{tisztá}}=0,800$; $M_{\text{tisztá}}=3,09$; $F(1, 166)=4,598$, $p=0,033$; $\eta^2=0,027$; $F(1, 165)=7,908$, $p=0,006$; $\eta^2=0,046$).

3.3.2.3.5. A szakmai tanulás akadályai

A szakmai tanulás akadályainak mérésére az OECD TALIS 2018 tanári kérdőív kérdését adaptáltam. A legtöbb válaszadó számára a munkaterhelés miatti idő- és energiahány jelentett akadályt a szakmai tanulásban, közel kétharmaduk (63%) értett egyet ezzel inkább vagy teljes mértékben (18. ábra). Ettől csak kevésbé marad el azok aránya, akiknek az okoz jelentős nehézséget, hogy az őket érdeklő tanulási lehetőségeket nem tudják megfizetni, illetve az, hogy nincs külső motiváció, azaz hiányzik az anyagi és/vagy erkölcsi elismerés. Ez az a két állítás, mellyel a legnagyobb (több mint egynegyed) arányban értettek egyet teljes mértékben a válaszadók. A családi kötelezettségek miatti idő- és energiahány, vagy a pedagógus továbbképzések korlátozott kínálata a válaszadók szűk többsége számára inkább nem vagy egyáltalán nem jelentett jelentős akadályt. Legkevésbé pedig azzal két állítással értettek egyet, hogy a nyelvtudás hiánya, illetve az iskolavezetés támogatásának hiánya nehezítené tanulásukat.

18. ábra: A szakmai tanulási tevékenységek végzésének akadályai a válaszadók számára (N=297) (%)



Feltett kérdés: Mennyire ért Ön egyet azzal, hogy az alábbiak jelentős AKADÁLYAIT jelentik annak, hogy Ön szakmai tanulási tevékenységeket végezzen?

A három **oktatói profil** nézeteiben csupán két statisztikailag szignifikáns eltérés volt (26. táblázat): a gyakorlati oktatók jelentősebb akadálnak érzékelték az iskolavezetés támogatásának hiányát, mint a közismereti tanárok, és a nyelvtudás hiánya is a szakmai oktatók számára jelentett nagyobb akadályt. A hatásméretek nagysága azonban gyenge-közepes az utóbbi esetben. A kettős oktatói profil szerinti elemzés ezek mellett még azt mutatta, hogy a releváns képzések hiánya a szakmai oktatók számára nagyobb akadály (N=135, M=2,37, SD=0,963), mint a közismeretiek számára (N=163, M=2,15, SD=0,0904), de az eltérés nagyon kis hatásméretű ($F(1,299)=4,345$, $p=0,038$, $\eta^2=0,014$).

26. táblázat: A szakmai tanulás akadályai oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

változó	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
iskolavezetés támogatásának hiánya	163	1,72	0,797	87	1,98	0,876	50	2,14	1,010	$F(2,299)=5,699^{**}$	0,037
nyelvtudás hiánya	161	1,71	0,890	87	2,03	1,017	50	2,32	0,999	$F(2,297)=8,873^*$	0,057

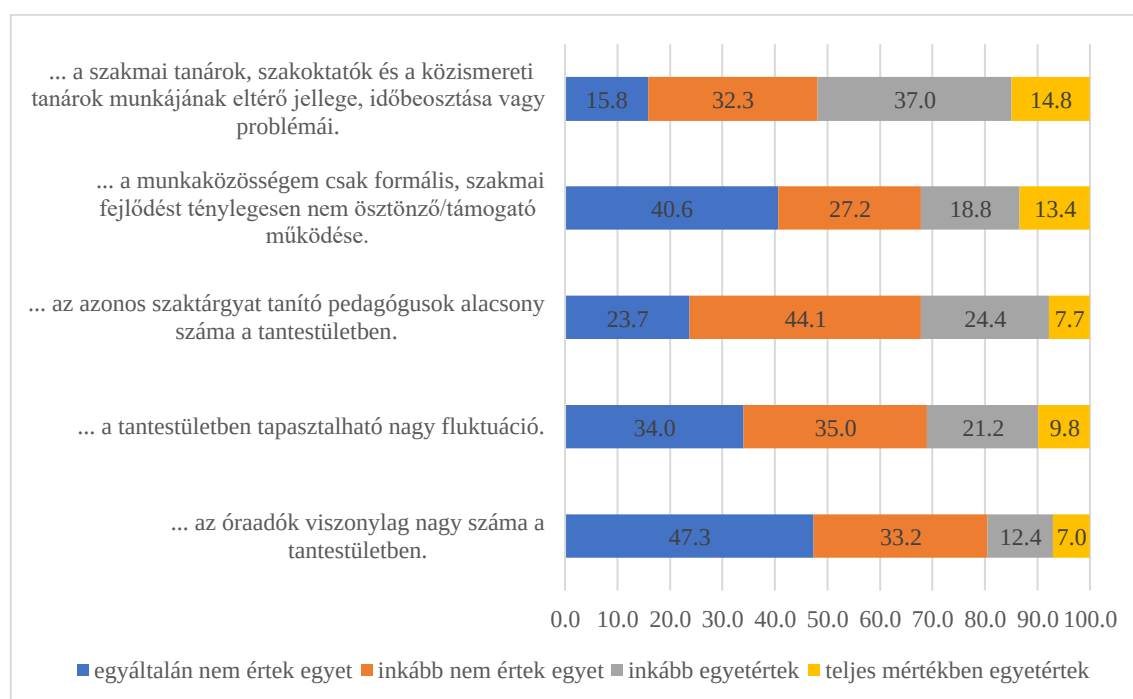
* $p<0,001$, ** $p<0,05$. N.B. A félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p<0,05$) az eltérés a közismereti és a szakmai oktatók átlagai között a post-hoc Scheffe-teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

A **korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés** szerinti csoportok átlagaiban nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés a tanulás akadályainak megítélésében.

3.3.2.3.6. Az oktatói együttműködés akadályai

Az oktatókat külön megkérdeztem az oktatói együttműködés akadályairól is. A válaszadók a szakképzési szervezeti kontextus sajátosságát, az oktatói profilok munkájának eltérő jellegét, időbeosztását vagy problémáit értékelték legnagyobb arányban az együttműködés akadályának, szűk többségük (51,8%) inkább vagy teljes mértékben egyetértett ezzel (19. ábra). Kevesebb, mint egyharmaduk számára jelent inkább vagy teljes mértékben akadályt a munkaközösség formális, szakmai fejlődést nem támogató működése, az azonos szaktárgyat tanító pedagógusok alacsony száma, vagy a nagyarányú tanári fluktuáció.

19. ábra: A tanári együttműködés akadályai az iskolában (N=297) (%)



Feltett kérdés: Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? A TANÁRI EGYÜTTMŰKÖDÉS akadályait jelenti ebben az iskolában...

Az együttműködés felsorolt akadályainak megítélését illetően nem volt statisztikailag szignifikáns eltérés az **oktatói profilok** között. A szakmai oktatók e nézetei nem mutattak eltérést aszerint sem, hogy **korábban vagy jelenleg dolgoznak-e az oktatott szakmában**. A szervezeti változók közül a **képzésprofil** szerint nem, csak az iskola **képzéstípusa** szerint volt szignifikáns, de nagyon kis hatásméret nagyságú ($F(1,296)=4,137$, $p=0,043$, $\eta^2=0,14$, illetve $F(1,297)=4,676$, $p=0,031$, $\eta^2=0,16$) eltérés az oktatói nézetekben: a vegyes képzést nyújtó iskolákban oktatók nagyobb mértékben érezték az együttműködés akadályának akadályának az oktatói profilok munkájának, időbeosztásának és problémáinak különbségeit ($N=167$, $M=2,60$, $SD=0,944$), valamint a

munkaközösség formális működését (N=167, M=2,17, SD=1,085), mint a csak technikumi képzés nyújtó iskolákban oktatók (N=130, M=2,38, SD=0,901, illetve N=131, M=1,90, SD=1,022).

3.3.2.3.7. Az oktatói nézetek eltérései a vizsgált független változók szerint

A 27. táblázat mutatja összefoglalóan, hogy mely vizsgált független változó szerinti csoportátlagokban volt különbség az oktatói nézetekben. A vizsgált csoportok és nézetek közül csak az oktatói profilok között és csak a szakmai tanulási tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatásának megítélésében voltak számottevőbb, közepes hatásméretű különbségek:

- A szakmai oktatók saját szakmai fejlődésükre nagyobb hatásúnak értékelték a szaktárgyi szakirodalom olvasását, mint a közismereti tanárok.
- A három oktatói profil közül a gyakorlati oktatók értékelték legmagasabban a pedagógus továbbképzések és a tantestületi képzések hatását.
- A szakmai tanárok kisebb hatást tulajdonítottak a reflexiónak a közismereti tanárokhoz képest, és mindkét típusú óralátogatás hatását is kisebbnek látták a másik két oktatói profilhoz viszonyítva.

27. táblázat: Az SZFT nézetek és a független változók közötti szignifikáns összefüggések és azok hatásméret-nagysága a teljes mintában

függő változók	független változók				
	egyéni jellemzők			szervezeti jellemzők	
	oktatói profil	szakmai oktatók szakmaterületi munkavégzése		képzéstípus	képzésprofil
		korábbi	jelenlegi		
eredeti pedagógus-képzés hatása	• szakterületi/ szaktárgyi ismeretek • tanulói teljesítménymérések				
SZF igények	• szakterületi/ szaktárgyi ismeretek • követelménystandardok • tanár-szülő együttműködés			• tanár-szülő együttműködés	• tanulói teljesítménymérések
SZT tevékenységek hatása	• pedagógus továbbképzés • nevelőtestületi továbbképzés • szaktárgyi szakirodalom olvasása • reflexió • óralátogatás tapasztalatszerzés céljából				

visszajelzések hatása	• intézményvezetéstől • tanulóktól			• nem saját munkaközösségtől	• nem saját munkaközösségtől
szakmai tanulás akadályai	• iskolavezetés támogatásának hiánya • nyelvtudás hiánya				
oktatói együttműködés akadályai				• oktatói profilok munkájának különbségei • munkaközösség formális működése	

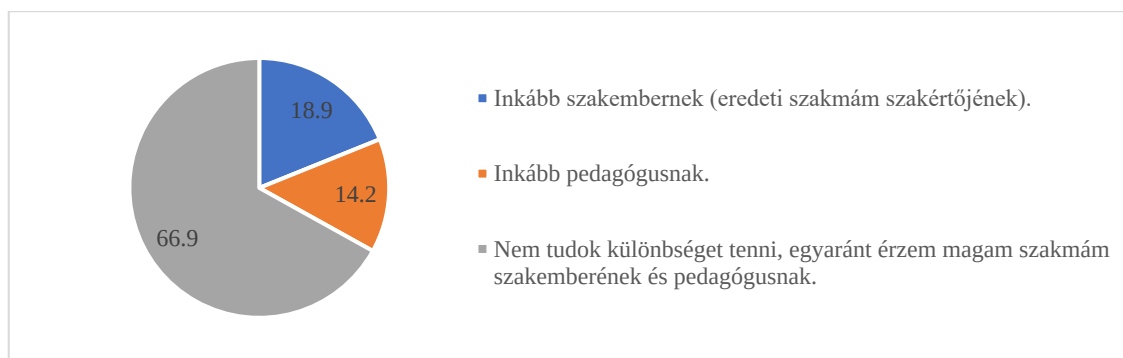
NB. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

3.3.2.4. Identitás

3.3.2.4.1. A szakmai oktatók identitása

A kérdőív egyik kérdése annak felmérését célozta, hogy a hazai szakmai oktatók körében mennyire jellemző a külföldi szakirodalom szerint a szakképzésben oktatókra jellemző duális identitás (2.2.2. fejezet). Arról kérdeztem meg a szakmai oktatókat, hogy inkább pedagógusnak vagy szakembernek érzik-e magukat vagy egyszerre mindkettőnek. A válaszadók mintegy kétharmada mondta magát duális identitásúnak, csupán minden hetedik (14%) válaszolta azt, hogy inkább pedagógusnak tekinti magát (20. ábra).

20. ábra: A szakmai pedagógusok identitása a válaszadók körében (N=127) (%)



Feltett kérdés: Ha Ön szakmai tanárként/szakoktatóként (is) dolgozik jelenleg, minek tekinti magát inkább?

A khi négyzet próba a két szakmai **oktatói profil** között nem mutatott statisztikailag szignifikáns különbséget, ugyanakkor a **férfi** válaszadók körében gyakoribb volt a szakma szakértője/szakember identitás (28,1% versus 11,4%), míg a nők nagyobb arányban vallották magukat duális identitásúnak (75,7% versus 56,1%, $X^2(2, N = 127) = 6,593$, $p=0.037$, Cramer's $V=0,228$). A **tanítási tapasztalat alapján** nem volt szignifikáns eltérés, de a **szakmaterületi munkatapasztalat alapján** igen ($X^2(8, N = 126) = 20,918$, $p=0.007$; bár a cellaelemszámok nagyon kicsik, de a Fisher-teszt is szignifikáns volt, $p=0,012$): a legfeljebb 3 évet a szakmában dolgozók körében volt

legmagasabb a pedagógus identitást vallók aránya (6 fő, 40, 0%) és a 31 évnél többet a szakmában dolgozók körében a szakember-identitásúaké (5 fő, 33,3%). A duális identitásúak ezekben a csoportokban is szűk többségben voltak, de legnagyobb arányban (74%) azok határozták meg így identitásukat, akik 4-30 évet dolgoztak a tanított szakmában. Az azonban, hogy az **oktató jelenleg dolgozik-e az oktatott szakmában** vagy sem, már nem mutatott összefüggést az identitással.

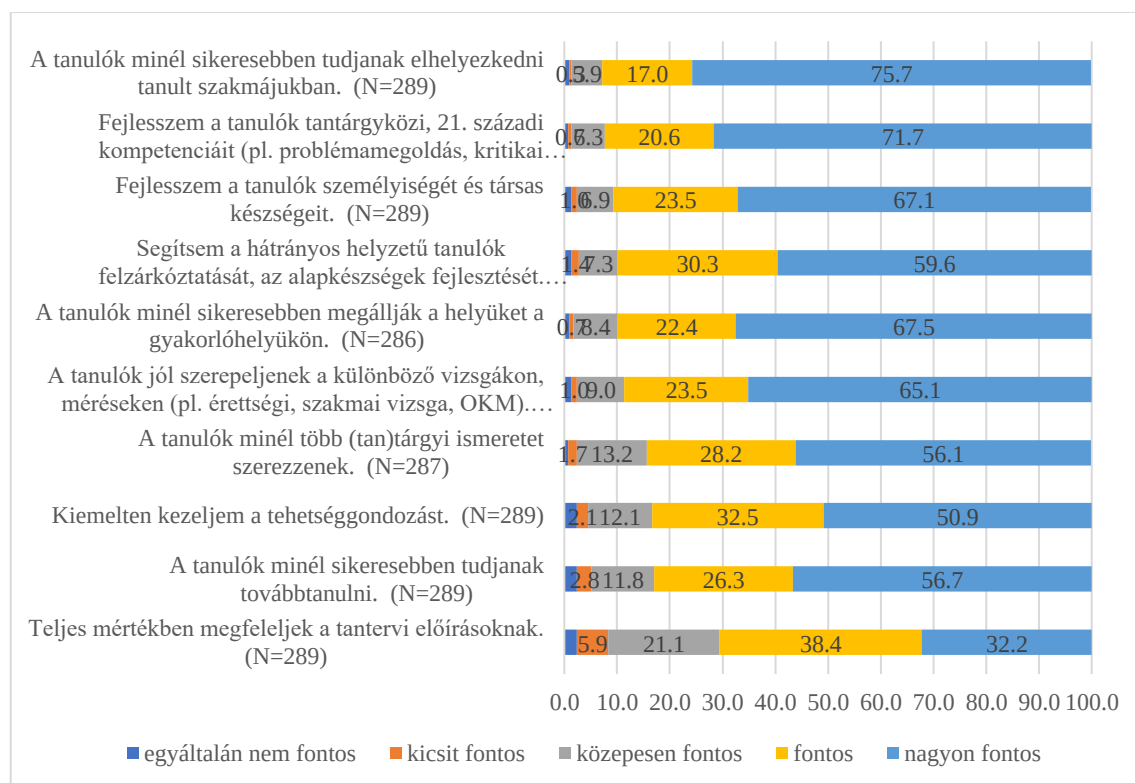
Nem volt szignifikáns eltérés egyik SZT mutató értékében sem e különböző identitás-felfogások szerint, vagyis sem a szakmai tanulás intenzitása, sem formája vagy tárgyi irányultsága sem különbözött aszerint, hogy milyen mértékig tekintette magát a szakmai oktató pedagógusnak, a szakma szakemberének vagy mindkettőnek.

3.3.2.4.2. Oktatói munka céljai

A feladatértelmezés, azaz a pedagógus által a „Mi az én feladatom pedagógusként?” kérdésre adott válaszok a pedagógus identitás több elméletének is központi elemét jelentik. Ez olyan személyes érték-hiteket jelent, melyek egyrészt személyes szakmai „programként” szolgálnak és a pedagógus mindennapi oktató munkáját jelentő folyamatos „ítéletalkotást” irányítják, másrészt személyes normaként is szolgálnak saját eredményességük megítéléséhez (2.1.2.4. fejezet). E nézetek feltárására a korábbi hazai pedagóguskutatás (Sági, 2015a) egy kérdését adaptáltam a szakképzés kontextusára, melyben egy ötfokú skálán arról kérdeztem meg az oktatókat, hogy mennyire tekintik fontosnak a felsorolt célokat saját tanítási gyakorlatukban. Bár az itemek között kimenet-célok és tágabb pedagógiai, nevelési célok is szerepeltek, főkomponens-elemzés alapján az összes eredeti változó egy komponensbe rendeződött, aminek alkalmazásával e különböző dimenziók megkülönböztetése nem lehetséges. A leíró statisztika után ezért az oktatói munka céljainak független változók (oktatói profil és képzéstípus) szerinti eltéréseit és az SZT mutatókkal való összefüggéseit az eredeti mért változók alapján vizsgálok.

A válaszadók túlnyomó többsége fontosnak ítélte meg az összes felsorolt célt. A tanulók szakmában való sikeres elhelyezkedését tekintik oktatói munkájuk legfontosabb céljának, bár ettől csak kevéssé marad el a tantárgyközi 21. századi kompetenciák fejlesztése, és egy kivételével a többi cél is mind 4 fölötti átlagértéket kapott (21. ábra és 28. táblázat). Az oktatók legkevésbé fontos céljukként a tantervi előírásoknak való megfelelést jelölték meg, ez a válaszadók csupán egyharmada számára jelent nagyon fontos célt.

21. ábra: Az oktatói munka céljai a válaszadók számára (%)



Feltett kérdés: Az alábbi CÉLOK mennyire fontosak az Ön pedagógiai gyakorlatában?

28. táblázat: Az oktatói munkára vonatkozó egyes célok fontosságának megítélése a válaszadók körében (átlagok)

	N	M	SD
A tanulók minél sikeresebben tudjanak elhelyezkedni tanult szakmájukban.	288	4,66	0,700
Fejlesszem a tanulók tantárgyközi, 21. századi kompetenciáit (pl. problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás).	286	4,62	0,700
A tanulók minél sikeresebben megállják a helyüket a gyakorlólhelyükön.	286	4,55	0,765
Fejlesszem a tanulók személyiségét és társas készségeit.	289	4,54	0,786
A tanulók jól szerepeljenek a különböző vizsgákon, méréseken (pl. érettségi, szakmai vizsga, OKM).	289	4,50	0,813
Segítsem a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, az alapkészségek fejlesztését.	287	4,45	0,805
A tanulók minél több (tan)tárgyi ismeretet szerezzenek.	287	4,37	0,830
A tanulók minél sikeresebben tudjanak továbbtanulni.	289	4,32	0,956
Kiemelten kezeljem a tehetséggondozást.	289	4,27	0,927
Teljes mértékben megfelelek a tantervi előírásoknak.	289	3,92	0,992

Az oktatói munka céljaira vonatkozó nézetekben az egyszempontos varianciaanalízis nem mutatott statisztikailag szignifikáns eltérés sem a hármas, sem a kettős **oktatói profil szerint**. A csak a 'nagyon fontos' válaszokat külön tekintve, a kereszttábla elemzés a

tehetséggondozás esetében mutatott statisztikailag szignifikáns eltérést: a gyakorlati oktatók 63,6%, a szakmai tanárok 56%-a, de a közismereti tanárok csupán 44,7%-a számára jelent ez nagyon fontos célt ($X^2(2)=6,174$, $p=0,046$), bár a hatásméret nagysága viszonylag kicsi (Cramer's $V=0,146$).

A szakmai oktatók cél-nézetei nem mutattak szignifikáns eltérést **a jelenlegi szakmaterületi munkavégzés** szerint, de azok az oktatók, akik **korábban dolgoztak a szakmában**, fontosabb célnak tekintették oktatói munkájukban a tanulók gyakorlólhelyi helytállását, sikeres továbbtanulását és a tehetséggondozást (29. táblázat).

29. táblázat: Oktatói célok szakmaterületi munkatapasztalat szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

item	nincs			van			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD		
tanulók sikeres helytállása a gyakorlólhelyen	18	4,2 8	0,82 6	104	4,6 4	0,69 6	$F(1,121)=4,024$	0,032
tanulók sikeres továbbtanulása	19	3,7 9	0,85 5	105	4,3 8	1,00 4	$F(1,123)=5,823$	0,046
tehetséggondozás	19	4,0 0	0,745	105	4,4 5	0,87 7	$F(1,123)=4,372$	0,035

$p<0,05$. NB. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

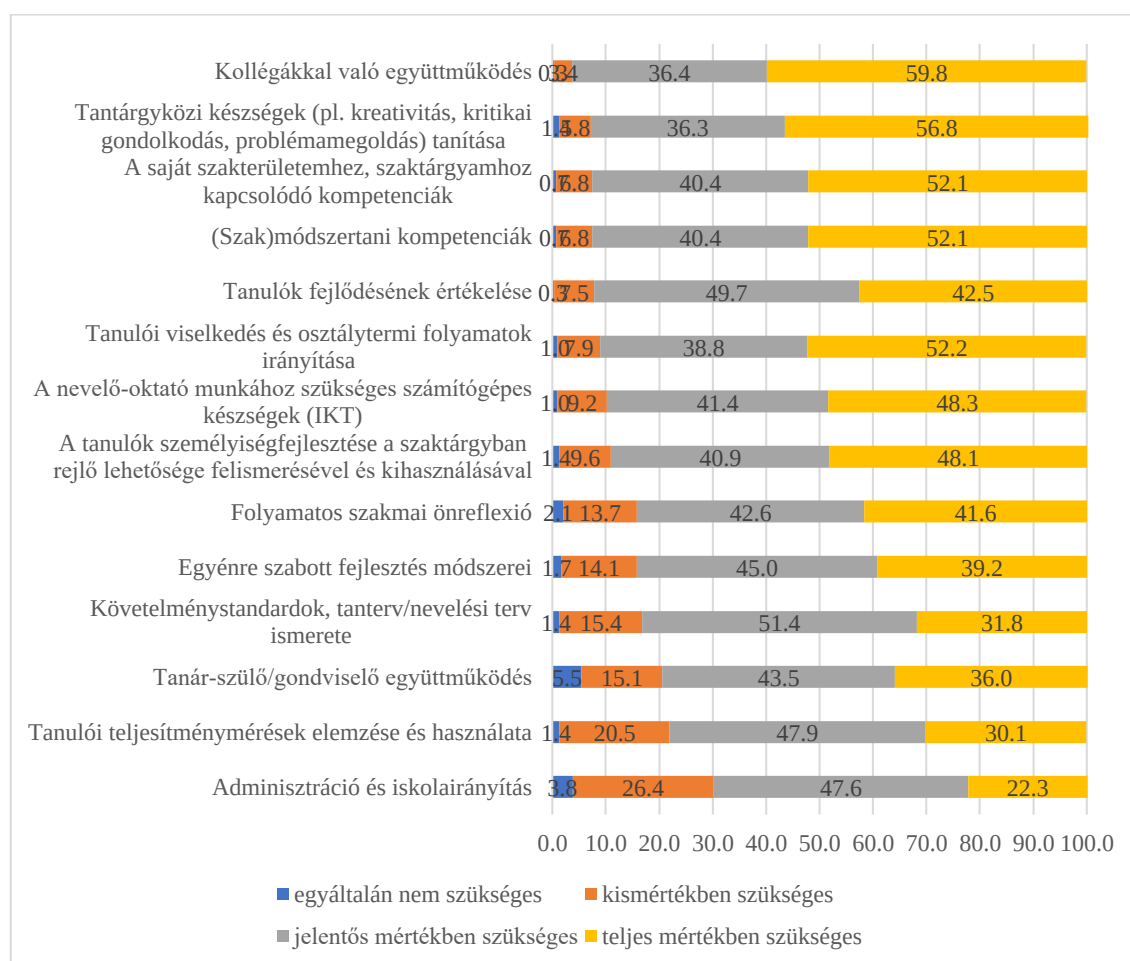
Képzéstípus szerint is csak egy szignifikáns, és csak nagyon kis hatásméretű eltérés ($\eta^2<0,017$) volt: a csak technikumi képzést folytató iskolákban oktatók inkább tekintették céljuknak a tanulók sikeres elhelyezkedését a tanult szakmában ($N=126$, $M=4,76$, $SD=0,599$), mint a vegyes képzést folytató iskolákban oktatók ($N=162$, $M=4,58$, $SD=0,762$; $F(1, 287)=4,836$, $p=0,029$).

Az oktatói célok egy kivételével (sikeres vizsgára felkészítés) mind statisztikailag szignifikánsan, de többnyire csak gyengén ($r_s<0,30$, $p<0,05$) korreláltak a szakmai tanulás intenzitásával, és a legtöbb célra vonatkozó nézet a többi SZT mutatóval is korrelált gyengén (44. táblázat az 1. sz. mellékletben). Közepes erősségű összefüggés egy célhoz kötődően volt: **azok az oktatók, akik fontosabb célnak tekintik oktatói munkájukban a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását**, intenzívebb szakmai tanulást ($r_s=,329$, $p=0,000$, $N=270$), és több reflexió és hivatásbeli együttműködési tevékenységet folytatnak ($r_s=,340$, $p=0,000$, $N=272$). Utóbbi összefüggés még erősebb ($r_s=,4160$, $p<0,001$, $N=80$) volt a szakmai tanárok almintájában, de a gyakorlati oktatók körében ($N=43$) e nézet csak a formális tanulással és a tanulás tárgyi fókuszával mutatott szignifikáns és közepesen erős korrelációt. A vizsgált háttérváltozók szerint eltérő oktatói célok korrelációját az SZT mutatókkal a 46. táblázat mutatja az 1. sz. mellékletben.

3.3.2.4.3. Pedagógiai kompetenciák szükségessége az oktatói munkában

A feladatértelmezéshez kapcsolódóan az oktatói munka céljai mellett megkérdeztem az oktatókat arról is, hogy az egyes pedagóguskompetenciákat milyen mértékig tartják szükségesnek oktatói munkájuk végzéséhez. A válaszadók túlnyomó része szerint az összes felsorolt kompetenciára jelentős szükség van oktatói munkájában, a legkevésbé szükségesnek tekintett adminisztráció és iskolairányítás esetében is az oktatók 70% gondolta ezt teljes vagy jelentős mértékben szükségesnek (22. ábra). Bár az átlagok alapján a szaktárgyi kompetenciák állnak az első helyen ($M=3,57$, $SD=0,609$), a kollégákkal való együttműködést (59,8%, $M=3,56$, $SD=0,581$) tekintették legnagyobb arányban teljes mértékben szükségesnek, ezt követte a tantárgyközi készségek tanítása (56,8%, $M=3,49$, $SD=0,581$). A többi kompetenciaterület szükségességének megítélése is csak kismértékben tér el egymástól, bár a legmagasabb értéket választók aránya már jobban differenciált.

22. ábra: A pedagógus-kompetenciák szükségességének megítélése a válaszadók körében ($N=291$) (%)



Feltett kérdés: Jelenlegi pedagógiai gyakorlatában milyen mértékben tartja Ön szükségesnek az alábbi pedagógiai kompetenciákat?

A különböző **oktatói profilok** oktatói munkához szükséges pedagóguskompetenciákra vonatkozó nézeteiben statisztikailag szignifikáns eltérések voltak, a legtöbb esetben a közismereti és szakmai tanárok között (30. táblázat). A szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest kevésbé látták szükségesnek oktatói munkájukban a szakmódszertani, tanulói értékeléshez, tanulói viselkedés és osztálytermi irányításhoz, személyiségfejlesztéshez, tantárgyközi készségek tanításához, a tanulói teljesítménymérések elemzése és használatához és az önreflexióhoz kapcsolódó kompetenciákat, bár az eltérések hatásmérete viszonylag kicsi. Közepesen nagy hatásméretű volt azonban az eltérés a tanár-szülő együttműködésekhez szükséges kompetenciák megítélésében, a közismereti tanárok ezeket sokkal fontosabbnak látták oktatói munkájukban, mint a szakmai oktatók. Közepeshez közelít a hatásméret nagysága az IKT készségek megítélésének különbségében is, ezeket a gyakorlati oktatók látták kevésbé szükségesnek munkájukban, a közismereti és szakmai tanárokhoz képest egyaránt.

30. táblázat: Az oktatói munkához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

változó	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
(szak)módszertan	161	3,53	0,602	85	3,31	0,724	46	3,35	0,640	$F(2,291)=4,012^{**}$	0,027
tanulói értékelés	161	3,44	0,611	85	3,22	0,624	46	3,22	0,664	$F(2,291)=4,485^{**}$	0,030
IKT készségek	161	3,48	0,662	85	3,34	0,682	46	3,02	0,715	$F(2,291)=8,475^{**}$	0,055
tanulói viselkedés és osztálytermi irányítás	161	3,53	0,613	85	3,28	0,717	45	3,29	0,787	$F(2,290)=4,943^{**}$	0,033
személyiségfejlesztés	161	3,47	0,671	85	3,20	0,737	45	3,24	0,743	$F(2,290)=4,863^{**}$	0,033
tantárgyközi készségek tanítása	161	3,57	0,649	85	3,33	0,662	46	3,50	0,624	$F(2,291)=3,875^{**}$	0,026
tanulói teljesítménymérések elemzése és használata	161	3,17	0,738	85	2,88	0,747	46	3,04	0,729	$F(2,291)=4,360^{**}$	0,029
tanár-szülő együttműködés	161	3,34	0,724	85	2,81	0,824	46	2,80	1,046	$F(2,291)=15,205^{**}$	0,095
önreflexió	161	3,32	0,754	85	3,06	0,777	45	3,29	0,727	$F(2,290)=3,359^{**}$	0,023

* $p<0,001$, ** $p<0,05$. N.B. a félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p<0,05$) az eltérés a közismereti és a szakmai oktatók átlagai között a post-hoc Scheffe-teszt, illetve a 'tanár-szülő együttműködés' esetében (a Levene teszt által megállapított varianciahomogenitás hiánya miatt alkalmazott) Games-Howell teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2=0,01$, **közepes**: $\eta^2=0,06$, **nagy**: $\eta^2=0,14$ (Cohen, 1988).

A pedagóguskompetenciák szükségességének megítélésében nem volt eltérés a **jelenlegi szakmaterületi munkavégzés** között, de azok az oktatók, akik **korábban dolgoztak a szakmában** (N=108, M=3,17, SD=0,690), nagyobb mértékben tartották szükségesnek a követelménystandardok/tanterv kompetenciaterületet, mint akiknek nem volt munkatapasztalatuk (N=19, M=2,74, SD=0,562; $F(1, 126)=6,583$, $p=0,011$; $\eta^2=0,050$).

Képzéstípus szerint csupán a tanár-szülő együttműködéshez szükséges kompetenciák megítélésében volt statisztikailag szignifikáns eltérés: a csak technikai képzést nyújtó iskolákban oktatókhoz (N=128, M=2,96, SD=0,951) képest az alacsonyabb szintű képzést (is) folytató iskolákban dolgozók (N=164, M=3,21, SD=0,747) nagyobb szükségét látták oktatói munkájukban ezeknek, bár az eltérés hatásméret nagysága itt is kicsi ($F(1, 291)=6,151$, $p=0,014$; $\eta^2=0,021$; de az eltérést nem az oktatói profil hatása okozza, mert azok a képzéstípus szerinti két csoportban hasonló arányban voltak jelen).

A pedagóguskompetencia-területek oktatói munkában való szükségességének megítélése egy kivétellel (szaktárgyi kompetenciák) mind statisztikailag szignifikánsan, gyengén ($r_s<0,30$, $p<0,05$) korreláltak a szakmai tanulás intenzitásával, és a legtöbb a többi **SZT mutatóval is szignifikánsan, bár csak gyengén korrelált** (45. táblázat az 1. sz. mellékletben). Legerősebb összefüggések itt is a szakmai tanulás intenzitásával és a reflexió és hivatásbeli együttműködéssel voltak. Intenzívebb tanulás jellemzi azokat az oktatókat, akik szükségesebbnek tartják oktatói munkájukban az egyénre szabott fejlesztés, a tanulói teljesítménymérések elemzése és használata és a személyiségfejlesztés kompetenciáit. Több reflexió és hivatásbeli együttműködés tevékenységet is végeznek azok, akik az egyénre szabott fejlesztés, személyiségfejlesztés, illetve az adminisztráció és iskolairányítás kompetenciaterületeket szükségesebbnek látják. A pedagóguskompetenciák szükségességére vonatkozó, a vizsgált háttérváltozók szerint eltérő nézetek korrelációját az SZT mutatókkal a 46. táblázat mutatja az 1. sz. mellékletben.

3.3.2.5. Szervezeti jellemzők

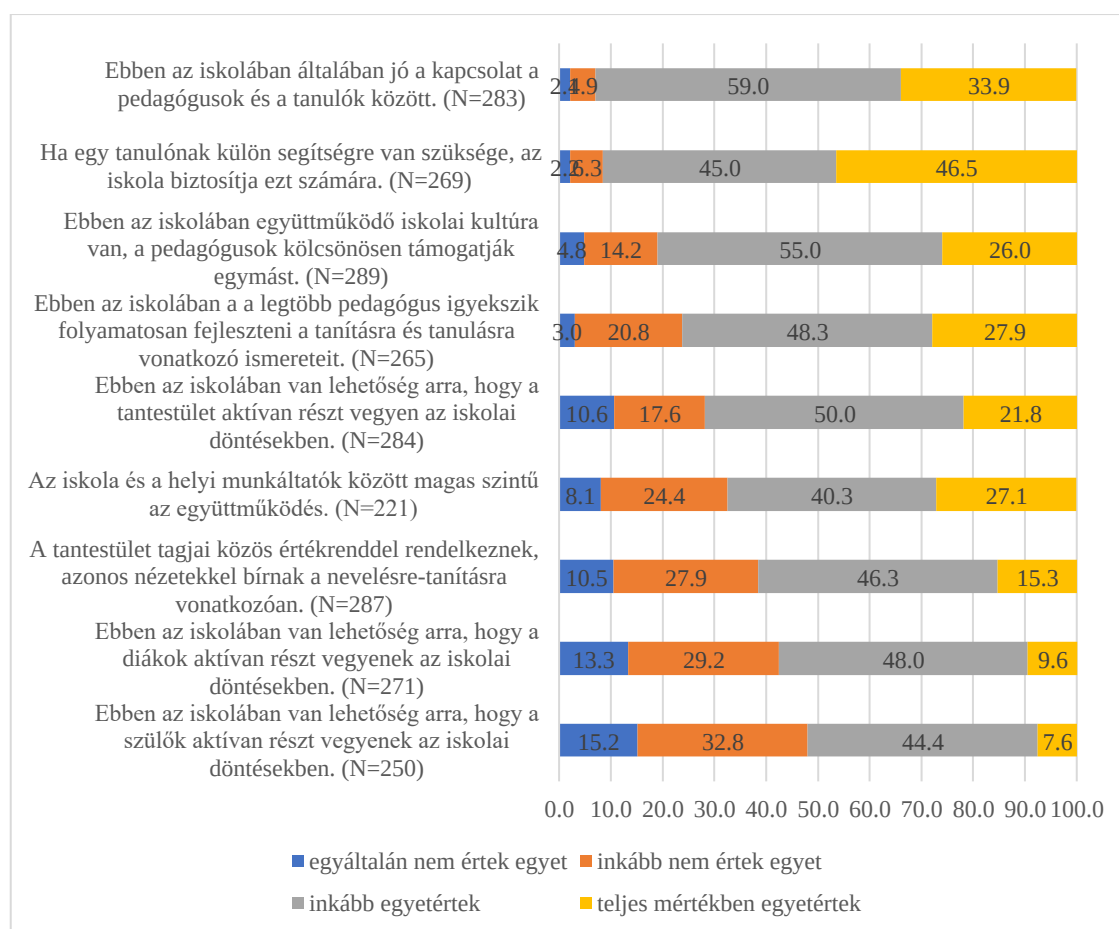
3.3.2.5.1. Iskolai kultúra és légkör

A szervezeti kultúrát és légkört két kérdésben vizsgáltam a kérdőívben. Az egyik az OECD TALIS 2018 tanári kérdőív **iskolai kultúrát** mérő kérdését adaptálta, ez arra kérte a pedagógusokat, hogy egy négyfokú skálán értékeljék, milyen mértékig értenek egyet az

iskolájukban az oktatásban érdekelték részvételére, a kollegialitásra és a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó felsorolt állításokkal.

A válaszadók többsége inkább vagy teljes mértékben egyetértett az összes állítással (23. ábra). Legnagyobb arányban azzal értettek egyet, hogy az iskolában jó a tanár-diák kapcsolat (minden harmadik válaszadó szerint teljes mértékben), valamint, hogy az iskola szükség esetén egyéni támogatást biztosít a tanulók számára (az oktatók közel fele értett egyet ezzel teljes mértékben). A legkisebb arányban, de még így is a többség vélte úgy, hogy a tantestület tagjai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan, illetve, hogy az iskolában a tanulók és a szülők is aktívan részt vehetnek az iskolai döntésekben.

23. ábra: A szervezeti kultúra és légkör megítélése a válaszadók körében (%)



Feltett kérdés: Mennyire ért Ön egyet az alábbi állításokkal az Ön iskolájára vonatkozóan?

Az iskolai kultúra további elemzésében a főkomponens-elemzéssel létrehozott két új változót – „iskola kultúra – döntéshozás” és „iskola kultúra – kapcsolatok” – használtam (47. táblázat az 1. sz. mellékletben). **Az iskolai kultúrára vonatkozó nézetek e két index elemzése alapján nem mutattak szignifikáns eltérést képzésprofil szerint. A**

két kultúra-index csupán gyengén korrelált az SZT mutatókkal. Legerősebb (gyenge) összefüggést az „iskolai kultúra – döntéshozás” és a tanulás intenzitása ($r_s=,296$, $p=0,000$, $N=226$), illetve a reflexió és hivatásbeli együttműködés ($r_s=,252$, $p=0,000$, $N=228$), valamint az „iskolai kultúra – kapcsolatok” és a tanulás intenzitása ($r_s=,234$, $p=0,000$, $N=187$) mutatott. Vagyis, intenzívebb tanulási tevékenység jellemzi azokat az oktatókat, akik úgy látják, hogy iskolájukban széles körű az érintettek bevonása a döntéshozásba, illetve, hogy jó a kapcsolat az oktatók között, a tanulókkal és a helyi munkáltatókkal.

Az iskolai légkört egy másik, korábbi hazai vizsgálatokban (Baráth, 2007) alkalmazott kérdésben is vizsgáltam, mely a **kollegiális kapcsolatok minőségének** négy dimenzióját vizsgálja egy ötfokú skálán, ahol az 1 és az 5 ellentétes jellemzőket jelent: feszült – oldott, kevésbé innovatív – haladó szellemű/innovatív, kicsinyes – rugalmas, merev – rugalmas és visszahúzó – ösztönző. A válaszadók e dimenziók szerint is kedvezően, a közepesnél jobbra értékelték iskolájukat (31. táblázat). Bár körülbelül egyharmaduk bizonytalan volt e kérdésekben (a 3-as középértéket jelölte), az oktatók közel fele vagy annál is többen inkább nagyvonalúnak, haladónak, rugalmasnak és ösztönzőnek, illetve oldottnak látták a tantestületi légkört iskolájukban és csak kevesen (11-15%) nyilatkoztak negatívan arról.

31. táblázat: A kollegiális kapcsolatok-dimenzió változók deskriptív statisztikái

iskolai légkör	N	Min	Max	M	SD
kicsinyes - nagyvonalú	296	1	5	3,44	1,000
kevésbé innovatív - haladó szellemű/innovatív	297	1	5	3,50	1,034
feszült - oldott	297	1	5	3,58	1,085
merev - rugalmas	297	1	5	3,58	1,050
visszahúzó - ösztönző	296	1	5	3,60	1,007

A kollegiális kapcsolatok további vizsgálatához főkomponens-elemzéssel egy főkomponenst azonosítottam (47. táblázat az 1. sz. mellékletben). **Az így létrehozott kollegiális kapcsolatok-index nem mutatott statisztikailag szignifikáns eltérést képzésprofil szerint, és három SZT mutatóval statisztikailag szignifikánsan, bár csak gyengén korrelált.** Azok az oktatók, akik pozitívabban értékelték tantestületük légkörét, nagyobb tanulási intenzitást mutatnak ($r_s=,201$, $p=0,001$, $N=277$) és több megbeszélés és csere ($r_s=,228$, $p=0,000$, $N=286$), illetve reflexió és hivatásbeli együttműködési ($r_s=,228$, $p=0,000$, $N=278$) tevékenységben vettek részt.

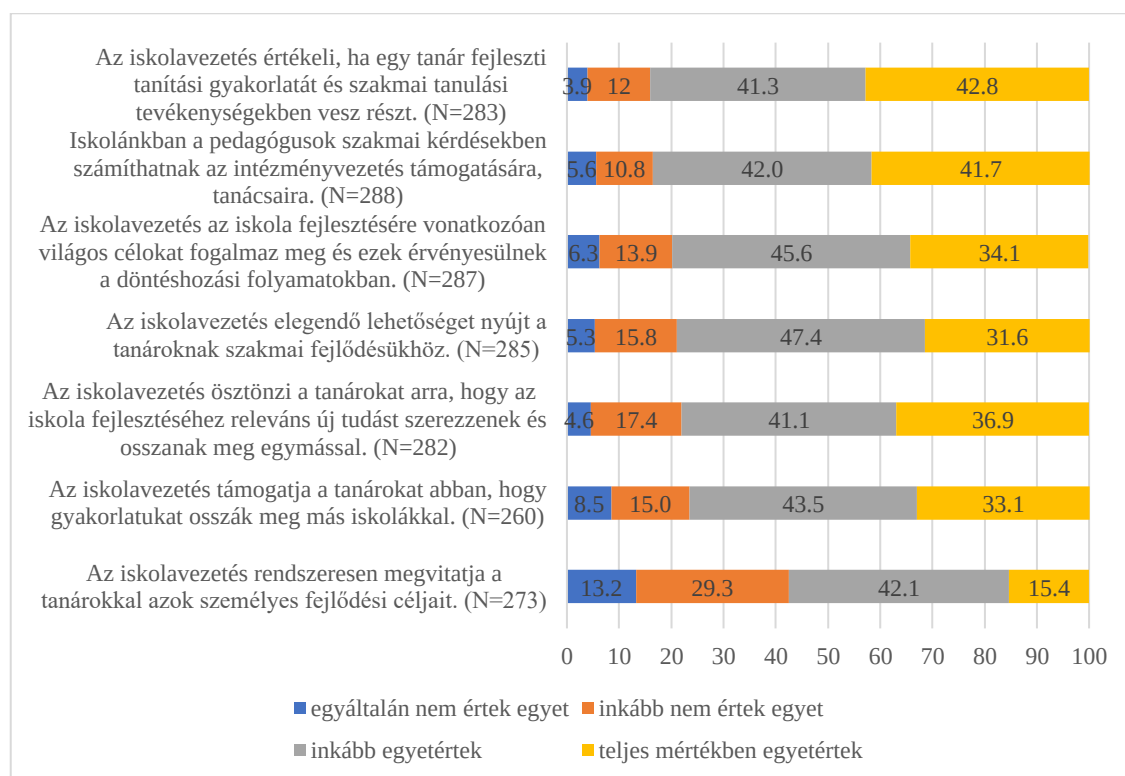
3.3.2.5.2. Iskolavezetés támogatása

Az iskolavezetésnek az oktatók szakmai fejlődéséhez nyújtott támogatását a „transzformatív vezetés” fogalmának alkalmazásával vizsgáltam, mely három

dimenzióban, a vízióállítás, az egyénre szabott figyelem és támogatás, valamint az intellektuális ösztönzés tekintetében értelmezi a vezetői támogatás (2.1.2.3. fejezet). Ennek méréséhez Geijsel et al. (2009) kérdéssorából vettem át e dimenziókhoz kapcsolódóan 1-2-2 itemet, amiket kiegészítettem egy itemmel Opfer et al. (2011a) kérdéssorából a külső együttműködések támogatására vonatkozóan, valamint egy korábbi hazai kutatásból (Sági, 2015a) az iskolavezetők szakmai támogatásának elérhetőségére vonatkozó állítással.

A válaszadók közel azonos és magas, 80% körüli arányban értettek egyet inkább vagy teljes mértékben a felsorolt állításokkal, egy kivétellel: 42,5% inkább vagy egyáltalán nem értett egyet azzal, hogy az iskolavezetés rendszeresen megvitatja az oktatókkal azok személyes fejlődési céljait (24. ábra).

24. ábra: Az iskolavezetés támogatásának megítélése a válaszadók körében (%)



Feltett kérdés: Mennyire ért Ön egyet az alábbi állításokkal az Ön iskolájára vonatkozóan?

A „transzformatív vezetés” további vizsgálatában a főkomponens-elemzéssel létrehozott új változót alkalmaztam, mely az összes eredeti mért változó bevonásával jött létre (azaz nem tette lehetővé a három dimenzió megkülönböztetését; 47. táblázat az 1. sz. mellékletben). **A transzformatív vezetés-index nem mutatott eltérést az iskola képzésprofilja szerint, és szignifikánsan gyengén korrelált a tanulás intenzitásával**

és formáival. Legerősebb összefüggést az előbbivel mutatott: intenzívebb tanulási tevékenységet folytattak azok az oktatók, akik a vezetés nagyobb támogatását érezték ($r_s=,263$, $p=0,000$, $N=224$).

3.4. Kvalitatív adatfelvétel

3.4.1. Módszertan

3.4.1.1. Az adatfelvétel bemutatása

A kvalitatív adatfelvételt a vizsgált szakképzési centrum két iskolájában 2019 novemberében végeztem, egy-egy hét terepmunka során. Az iskolákat a szakképzési centrum vezetésével egyeztetve választottam ki azon tagintézmények közül, amelyek képzési programjukat (képzési szint), méretüket és eredményességüket tekintve átlagosnak tekinthetők a magyar szakképzésben. Mindkét iskolában folyt szakmunkásképzés és magasabb szintű technikumi képzés, valamint szakmai és a szakmunkásképzésben végzeteket érettségire felkészítő felnőttoktatás is.

Az adatfelvétel során 40-70 perces félig strukturált interjúkat készítettem először a centrum egy vezetőjével, majd a két iskola intézményvezetőjével 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. Mindkét iskolában alkalmam volt egy-egy munkaközösségi értekezleten is részt venni, valamint áttekintettem a két iskola és a centrum fejlesztési programokkal kapcsolatos és egyéb, a szakmai fejlődés és tanulás szempontjából releváns dokumentumait, így különösen az adatfelvétel idején folyó fejlesztési projekt pályázati anyagát. A vizsgálat eredményeinek bemutatása azonban az oktatói és vezetői interjúk tematikus elemzésére fókuszál, az óra- és értekezlet-látogatásokon készített jegyzeteimet és az iskolai dokumentumokat csupán az eredmények értelmezéséhez használtam fel.

3.4.1.2. Vizsgálati eszköz

Az adatfelvétel során három interjútervet használtam, melyek az 5. sz. mellékletben olvashatók. A közismereti és a szakmai oktatók interjúterve nagymértékben megegyezett, azt leszámítva, hogy utóbbiakat megkérdeztem korábbi és jelenlegi munkatapasztalataikról is az oktatói szakmában. A felmérésben is vizsgált témák mellett több kérdés irányult az oktatók FSZF értelmezésére, az oktatói profilok identitás-

nézeteinek és munka-körülményeinek, az oktatói együttműködések formáinak és tartalmának, valamint a szervezeti (iskolai és centrumszintű) támogatás és ösztönzés formáinak és ezek értékelésének megismerésére. A korábban szakmai tanárként dolgozó iskolaigazgatók és centrumvezető interjúiban a saját szakmai fejlődési és tanulási gyakorlat és nézetek helyett a szervezeti jellemzőkre és a vezetői támogatás koncepciójára és formáira kérdeztem rá.

3.4.1.3. Vizsgálati módszer

Az interjúkat digitálisan rögzítettem az interjúalanyok hanganyagban rögzített szóbeli engedélyével (egy kivétellel, mert az egyik interjúalany csak jegyzetek készítését engedélyezte). Az audio fájlokat az alrite software segítségével konvertáltam szövegfájlokba, a mesterséges intelligencia-alapú átírást az interjúk újrachallgatásával javítottam.

Az interjúk szövegeit ezután többkörös eljárással kódoltam (Creswell, 2013) az atlas.ti szoftver alkalmazásával. Első lépésként az interjúk átolvasásakor az elméleti keretrendszer, az interjúterv és a kutatási kérdések alapján létrehozott leíró (deduktív) kódokat alkalmaztam a fő témákhoz kapcsolódó interjúrészletek megjelölésére, valamint in vivo kódokat is létrehoztam a szövegből „kiemelkedő” témák megragadására. Eközben jegyzeteket készítettem, valamint tanulmányoztam a terepmunka alatt készített jegyzeteimet is, ami megkönnyítette a kódok finomítását, egyes kódok alkódokra bontásával vagy összevonással, majd a később azonosított témák közötti összefüggések értelmezését is. A kódokat ezután a fő témák szerint rendszereztem. Végül, az azonosított fő és altémák szerint mintázatok, azaz hasonlóságokat és eltéréseket kerestem a kutatási kérdéseimnek megfelelő két fő perspektíva – oktatói profil és iskola – szerint, az állandó összehasonlító elemzés módszeréhez hasonlóan (Glaser and Strauss 1967).

E kvalitatív vizsgálat megbízhatóságának (Guba & Lincoln, 1998) jelentős korlátját jelenti az, hogy egyedül végeztem a kódolási folyamatot. Az eredmények konfirmálhatóságát azonban erősíti az interjútervek és az, hogy az eredmények bemutatásakor nagy figyelmet fordítottam arra, hogy az elemzésben azonosított témákat és összefüggéseket többféle interjúrészlettel támasszam alá (a teljes interjúidézet-gyűjteményt a 3. sz. melléklet tartalmazza). A hitelesség erősítése érdekében az interjúalanyokat biztosítottam arról, hogy névtelenségüket garantálom, az adatok triangulációjához a minta kiválasztásában a maximum variancia elvét követtem és az

oktatók mellett a vezetőkkel is készítettem interjúkat, továbbá az eredmények bemutatásánál lehetőség szerint jeleztem azt is, hogy egy-egy téma milyen gyakorisággal merült fel az interjúkban és volt-e ellentmondó adat. Az interjúalanyok névtelenségének biztosítása érdekében az idézetek hivatkozásánál egy „ISK1_O3_SZ” alakú kódolást alkalmaztam, melynek első tagja utal arra, hogy az adott interjúalany az ISK1-ben vagy az ISK2-ben dolgozott, a 2. tagja egy sorszám, a 3. tag pedig az oktatói profilt jelöli: K a közismereti tanárt, SZ a szakmai tanárt és GY a gyakorlati oktatót. A szakképzési centrum vezetőjét az SZC_vez, az iskolavezetőket az _ig utótag jelzi.

3.4.1.4. A minta bemutatása

Az adatfelvételt a vizsgált szakképzési centrum két iskolájában végeztem, melyek fő jellemzőit az 50. táblázat foglalja össze. Az egyik iskola (ISK1) művészeti és könnyűipari területen több szakmában, valamint ezektől a területektől független két további szakmában is kínált szakmai képzést. A másik (ISK2) tiszta profilúként csak egy szakmacsoport két rokon szakmájában. Mindkét iskolában folyt technikumi és szakmunkásképzés egyaránt, de az ISK1-ben az előbbi, az ISK2-ben az utóbbi volt a domináns. Az ISK2-ben csak főállású oktatók dolgoztak, az ISK1-ben óraadók is, elsősorban a felnőttoktatásban.

Mindkét iskolában az iskolaigazgatóval, valamint minden oktatói profilból 3-3 oktatóval terveztem az interjúkat, akiknek kiválasztásához az igazgató segítségét kértem. A mintavételi eljárás a maximum variancia elvét (Creswell, 2013) követte abban a tekintetben, hogy azt kértem az igazgatóktól, hogy az oktatók képzéstípus, munkakör és tanulási tevékenység intenzitása tekintetében a lehető leginkább különbözzenek mindhárom profilban. A két iskola és az interjúalanyok fő jellemzőit összegzi a 32. táblázat.

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

	ISK1	ISK2
iskolák		
képzéstípus	technikum szakképző iskola felnőttoktatás érettségire felkészítő 2 éves képzés	technikum szakképző iskola felnőttoktatás érettségire felkészítő 2 éves képzés

oktatók és tanulók létszáma (2019/2020)	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)
interjúalanyok		
oktatói profil	3 közismereti tanár 4 szakmai tanár* 2 gyakorlati oktató	3 közismereti tanár 3 szakmai tanár 3 gyakorlati oktató**
munkakör/egyéb iskolai feladat	1 intézményvezető 1 gyakorlati oktatásvezető 3 munkaközösségvezető 6 osztályfőnök	1 intézményvezető 1 intézményvezető-helyettes 1 gyakorlati oktatásvezető 2 munkaközösségvezető 5 osztályfőnök
nem	10 nő 0 férfi	3 nő 7 férfi
tanítási tapasztalat	4-39 év (átlag 22 év)	6-36 (átlag 17 év)

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

3.4.2. Eredmények

3.4.2.1. Szakmai életpálya

Az interjúk elején szakmai életpályájukról, képzettségükről és pályaválasztási motivációikról kérdeztem az oktatókat. A pályamotiváció és pályaelégedettség a szakmai fejlődés és tanulás iránti motivációra van hatással, míg a formális képesítések az életpályán keresztül történő formális tanulást és karrierutakat mutatják. A következő két fejezetben e témákat az oktatói profil szerinti eltérésekre fókuszálva elemzem.

3.4.2.1.1. Szakmai életút, pályamotiváció és pályaelégedettség

A vizsgálatban részt vett 21 oktató (vezető) közül csupán négy **közismereti tanár készült eredetileg és tudatosan** a pedagógus pályára. Ők motivációjukként az anyák számára kedvező időbeosztást, az inspiráló tanárokat és családi hagyományt, vagy a pedagógus munka nem-monoton természetét, a tantárgy és a gyerekek szeretetét említették (51. táblázat). Két közismereti tanár **második választásként** lépett a pályára, egyikük a pályaelégedettség kapcsán szintén a tanítási szüneteket említette. Egy kivétellel a tanárképzés elvégzése után azonnal a tanári pályára léptek. A hat tanárból négy korábban általános iskolában tanított.

A 15 **szakmai oktató** (vezető) mindegyike több-rövidebb ideig **más szakmában dolgozott** korábban, egy szakmai tanár kivételével abban, amit jelenleg is tanít. A szakmai oktatók egy jelentősebb részét (tizenötből hat oktatót) **hívták az oktatói pályára**, vagy visszahívták abba az iskolába, ahol korábban a szakmát tanulták. Két gyakorlati oktató először csak az iskolai tanműhelybe került vissza szakmaterületi munkakörbe, ahol aztán az oktatók eseti helyettesítése alkalmat adott a „tanításra való képesség észlelésére”. A növekvő szakmai oktatóhiányt a szakképzési centrum jelenlegi vezetése is a volt tanulók visszahívásával is próbálja orvosolni, különösen a szakmai tanárok esetén:

„És hát olyan szempontból meg rendszerprobléma, hogy szakmai tanároknak a képzése, az azért nagyon sok területen hiányzik ma Magyarországon. Megszűnt, nincsen, ha van, akkor pár ember végez, ha van is, tehát egyszerűen nagyon-nagyon-nagyon nehéz. Úgy próbáljuk még megoldani, ami van, ahol működik, van, ahol kevésbé, hogy végzett diákjainkat visszahozni. És akkor őket segíteni a továbbtanulásban, tehát, hogy megszerezzék azt a pedagógiai, meg szakmai hátteret, vagy aki továbbment egyetemre, őt valahogy visszahódítani.”

A szakmai oktatók pályaválasztási motivációjában az **oktatói pálya személyes hasznossága** dominált, azaz a vállalkozói munkavégzéshez képest jobb időbeosztás és kevesebb munka (utólag tévesnek bizonyult) percepciója, illetve az állásbiztonság. A két említett gyakorlati oktató számára a korábbi mesterek inspirálása és biztatása volt meghatározó, két szakmai tanár pedig a kíváncsiságot említette még motivációként.

Bár az oktatók többsége **összességében elégedett** azzal, hogy az oktatói pályát választotta és szeret tanítani és gyerekekkel foglalkozni, szinte mindenki megemlítette negatívumként az **alacsony béreket és a leterheltséget**, valamint sokan az **alacsony tanulói motivációt** is. Mind a három ISK2-ben tanító közismereti tanár interjújában megjelent az állandó „szélmalomharc” miatti „belefásultság”, a „**kiégés** közeli állapot”, bár csak a legfiatalabb tervezi a pályaelhagyást, amikor a gyerekei már nagyobbak lesznek (az ő fő pályaválasztási motivációja egyébként is a kedvező időbeosztás volt):

„Hát amúgy igen, mert úgy szeretem csinálni, meg szeretném, hogyha lenne értelme. [nevet] De amúgy igen, csak mert így belefárad az ember abba, hogy így erőlködik, szenved, nem tanulnak, könyörögni kell. Ez nagyon fárasztó, ez a része. [...] Ezek se okosabbak, se butábbak nem lesznek, mert én nem vagyok itt. Azért az is számít. Mert mit tudom én, bemész egy másik iskolába, amelyik mondjuk erősebb, vagy egy általános, vagy bármi, ahol úgy látod a gyereken, hogy érdekli, amit te mondasz neki,

és szereti hallgatni, vagy úgy hálás érte, hogy egy kicsit hálás érte, hogy te tanítod, vagy foglalkozol vele, az megint másabb. Az ember akkor sokkal jobban érzi ott magát, és azt mondja, hogy jó, persze, akkor tök jó tanárnak lenni, meg minden. De ide bejössz, és akkor csak itt ez a szenvedés egész nap, hogy most akkor próbáljál valamit beléjük verni.” (ISK2_O6_K)

A 18 oktatóból hat mondta azt, hogy tervezi a pályaelhagyást, ha nem is a közeljövőben. Egy közismereti tanár az ISK1-ből az alacsony bérek és a leterheltség miatt, míg három szakmai oktató a szakmájába térne vissza (egyikük már korábban is elhagyta az oktatói pályát pár évre, egy másik jelenleg is dolgozik vállalkozóként), egy negyedik pedig nem iskolai formában történő tanításon gondolkodik.

3.4.2.1.2. Formális képzések, képzettségek

A vizsgálatban részt vett hat **közismereti tanár** első képesítése is közismereti tanári képesítés volt, négyen korábban általános iskolában tanítottak. Ketten szereztek pedagógus szakvizsgát, egy harmadik pedig szakmai felsőfokú végzettséget, amivel jelenleg szakmai tárgyat is tanít (korábban sikertelenül próbált elhelyezkedni is abban a szakmában).

A **szakmai tanárok** egy kivétellel mind megszerezték a **szakmai tanári képesítést**, de csak az **oktatói pályára lépés után**, jellemzően pár év elteltével (ez korábban jogszabályi előírás is volt). Eredetileg szakmai felsőfokú végzettséget szereztek, illetve néhányan elsőként szakképesítést, majd szakoktatói képesítést és először szakoktatóként kezdtek tanítani. Életpályájuk során **jellemzően többféle szakképesítést és szakmai felsőfokú képesítést** is szereztek, beleértve a főiskolai szintű szakmai tanári képesítés mester szintűre emelését (52. táblázat).

A **gyakorlati oktatók** is mind megszerezték a nem kötelező, de preferált **szakoktatói képesítést**, a megkérdezett ötből három az **oktatói munka megkezdése előtt**, bár ketten az iskolai műhelyben dolgozva ekkor már időnként helyettesítették a szakoktatókat. Egyikük az adatfelvétel idején végezte a szakmai tanári képzést, egy másik viszont a szakképesítések csúcsát jelentő mestervizsga letételét tervezte.

3.4.2.2. Jelenlegi szakmai fejlődés és tanulás

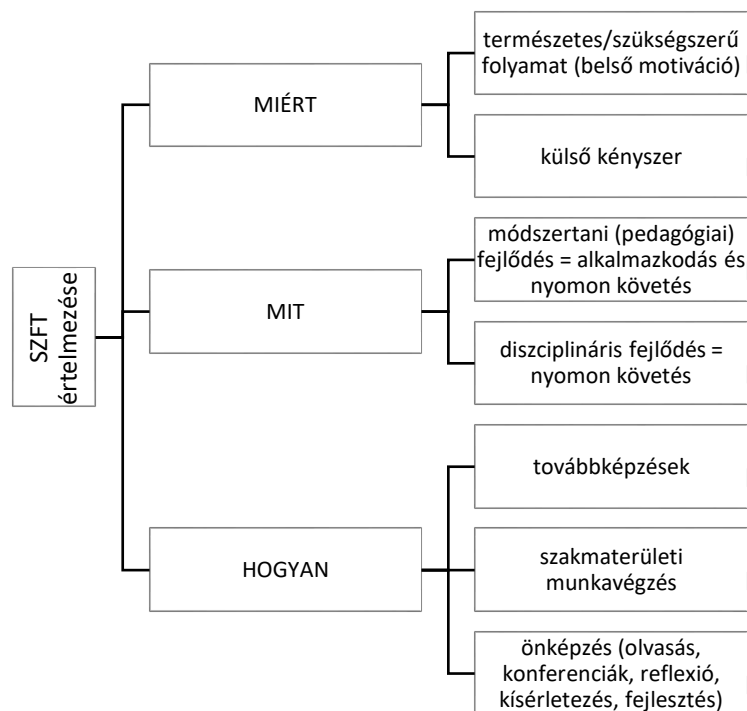
A jelenlegi szakmai fejlődés és tanulás vizsgálatában először arról kérdeztem az oktatókat, hogy mit jelent számukra az a kifejezés, hogy „a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése”. Válaszaik képet adnak arról, hogy mi jelenti számukra a szakmai

fejlődés fő motivációját (MIÉRT), elsősorban miként értelmezik a szakmai fejlődés tartalmát (MIT), illetve bizonyos mértékig a formáját (HOGYAN) (47. ábra és 53. táblázat). A szakmai tanulás különböző formáinak mélyebb szintű megismerése érdekében néhány általánosabb kérdést (pl. „*Mi vagy ki gyakorolta az Ön szakmai fejlődésére a legnagyobb hatást életpályája során?*”) követően a szakirodalomban azonosított, a kérdőíves felmérésben is megkérdezett SZFT tevékenységekben való részvételükről és azok hatásának megítéléséről külön is megkérdeztem az oktatókat. E fejezetben összegzem az SZFT-re vonatkozó oktatói gyakorlatot és nézeteket az SZFT-fogalomértelmezés és a további kérdésekre adott válaszok alapján, az oktatói profilok mellett kitérve a két iskola különbségeire is.

3.4.2.2.1. *A folyamatos szakmai fejlődés értelmezése és motivációi*

Az 47. ábra összegzi az oktatók SZFT fogalom-meghatározásaiban azonosított fő témákat. Az oktatók elsősorban a „miért” (SZFT motiváció) és a „mit” (SZFT tartalma) alapján értelmezték a szakmai fejlődést és tanulást. A fogalomértelmezések bizonyos jellemző eltérő mintázatokat mutattak oktatói profil és iskola szerint, főként a „mit” tekintetében (25. ábra).

25. ábra: *A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás (SZFT) értelmezése*



MIÉRT

Az oktatók többsége a gyerekek, a világ, a szakma vagy a tudomány változása miatt **egy természetes és/vagy szükséges folyamatként** értelmezte a pedagógus folyamatos szakmai fejlődés fogalmát:

„Ez egy teljesen természetes dolog kell, hogy legyen, de nem hiszem, hogy van olyan pedagógus, aki megelégszik azzal, amit egyszer megtanult, és amiből diplomát kapott, mert akkor az már rég elveszett. Tehát nem is lehet megelégedni. Tehát olyan ütemben változnak a dolgok, és fejlődik a világ, meg a kommunikáció, meg a kutatások, a tudományok, amivel lépést kell tartani.” (ISK1_O6_SZ)

Ugyanakkor nem kevesen – egy igazgató, egy-egy szakmai tanár, valamint két közismereti tanár az ISK2-ből – vagy egyszerűen továbbképzésként értelmezték válaszukban e fogalmat, vagy elsőként a **kényszer**, vagyis a módszerek, a portfólió vagy a kreditpontgyűjtés „felülről” (a szakképzési centrum vagy oktatási rendszer által) való erőltetését említették:

„Egy sokat hallott kifejezés, sokat hallott kifejezés, és ugye különböző továbbképzések, és tanfolyamok és itt szervezett, máshol szervezett, a kreditpontra gyűjthető tanfolyamok vannak. Nem jó véleményem van róla, mert ez a kényszer, tehát a kényszer, hétevenként 120 pont lehet, akkor a portfólió gyártás, köbméter szám írás, satöbbi. Ez belülről kéne, hogy fakadjon.” (ISK2_O8_K)

Az interjúk összességében két szélső végletként a **fejlődésre, változásra nyitott és belsőleg motivált** – bár a leterheltség miatt ebben gyakran akadályozott –, illetve a **belefásult, kiégett és a rutinból való tanítással megelégedő oktató** képét mutatták (54. táblázat). Ez utóbbira az FSZF „kényszerként” való értelmezése mellett a kollégák, vezetők kollégákról adott jellemzéseiből következtettem, az interjúk alapján ez **főként az idősebb korosztályban és az egyik iskolában a közismereti tanárok körében** tapasztalható.

„Nyilván ez bennünk igényként merül fel, hogy tényleg ne csak letudjuk az óráinkat, hanem tudjunk adni a gyerekeknek minden szempontból.” (ISK1_O2_SZ)

„És én úgy a [közismereti tanár] kollegákkal beszélgetve, tényleg a tisztelet a kivételnek, sokan azt szokták mondani, hogy annyit tervezek el fejben, amennyit tudom, hogy na, ezekkel a gyerekekkel, tehát az itteni kvázi mondjuk szakmunkás gyerekekkel lehet, például most egy magyar óra egész más itt, mint mondjuk egy gimnáziumban. Persze, készülnek a kollégák, szokták mondani, hogy készülnek, de azért nem az a

hangsúlyos, és nyilván ők sem fogják a családjuktól fölöslegesen az időt elvenni. A készülésre.” (ISK2_O2_GY)

MIT

A pedagógus **szakmai fejlődés kettősége, azaz a módszertani és a diszciplináris fejlődés** egyenrangú fontosságának hangsúlyozására mindhárom oktatói profilnál megjelent, bár első értelmezéseként csak egy-egy közismereti és szakmai tanár és két gyakorlati oktató határozta meg így a fogalmat.

A szakmai tanárok jellemzően elsőre vagy kizárólag a szakma és a technológia változásának nyomon követéseként értelmezték a folyamatos szakmai fejlődést, aminek egyesek szerint legautentikusabb formája a szakmában való munkavégzés folytatása:

„Hát rengeteg mindent. Attól függ, milyen szakmáról beszélünk. Attól függ, milyen pedagógusról beszélünk. Ugye a pedagógus, az lehet közismereti is, ott is biztos lehet fejlődni, nem tudom, én nem tanítom, nem élek benne. A szakmai tanárnál, amit én is mondtam, hogy én dolgozok benne, tehát én folyamatosan látom az új technológiát, az új [termékeket], az új berendezéseket, az új gépeket. Ráadásul folyamatosan a gyártás miatt, ugye folyamatosan mindig új fogások és új feladatok. Nekem ez jelenti a szakmai fejlődést.” (ISK2_O1_SZ)

Rákérdezésre azután ez a tanár is úgy vélte, hogy *„A pedagógiai fejlődésnek mindig van szüksége, hiszen a diákok is évről-évre más és mások”*.

A módszertani vagy pedagógiai fejlődést a közismereti oktatók is a tanulók változásához vagy különbségeihez való alkalmazkodás, illetve a nyitottság és rugalmasság fogalmaival írták le:

„Nyitottság. Pedagógusok szakmai fejlődése? Rugalmasság. Talán ez. Tehát a nyitottság az új dolgok felé, iránt, és hogy rugalmasság, hogy bármilyen módszert tudjak alkalmazni egy adott osztályon belül.” (ISK1_O1_K)

„Hát, mivel a világ folyamatosan változik, nemcsak a digitális kompetencia, hanem a gyerekeknek is, más a szociokulturális háttérük, ezért a tanárok kénytelenek alkalmazkodni ezekhez az új kihívásokhoz, és hát kénytelenek módszertanilag megújulni. Meg saját magunk szempontjából is, nem csak a gyerekek szempontjából, hanem a tananyag szempontjából is fontos, saját magunk szempontjából is.” (ISK1_O5_K)

A módszertani fejlődést, illetve a pedagógia új eredményeinek nyomon követését a szakmai oktatók közül is többen hangsúlyozták a szakmaterületi változások nyomon követése mellett, egy gyakorlati oktató pedig elsőre is így értelmezte e fogalmat:

„Hát az, hogy pedagógus, vagy teljesen más, szakirányú szakmai fejlődés az nálam annyit tesz, amit az életben mindenben, hogy folyamatosan képben kell lenni, most ez ilyen banálisan tűnik, de a trendekkel. Tehát, amerre megy a világ. Ugyanez az oktatásra is igaz, nem csak szakirányúlag, hanem hogy hogyan adom át a tudást. Mert én pont ezért szeretek tanítani, mert azt a tudást kell átadnom, amit ők hasznosítani tudnak, és az folyamatosan változik. Az elvárások is változnak, és annak a módja, hogy ez hogyan adható át.” (ISK1_O2_SZ)

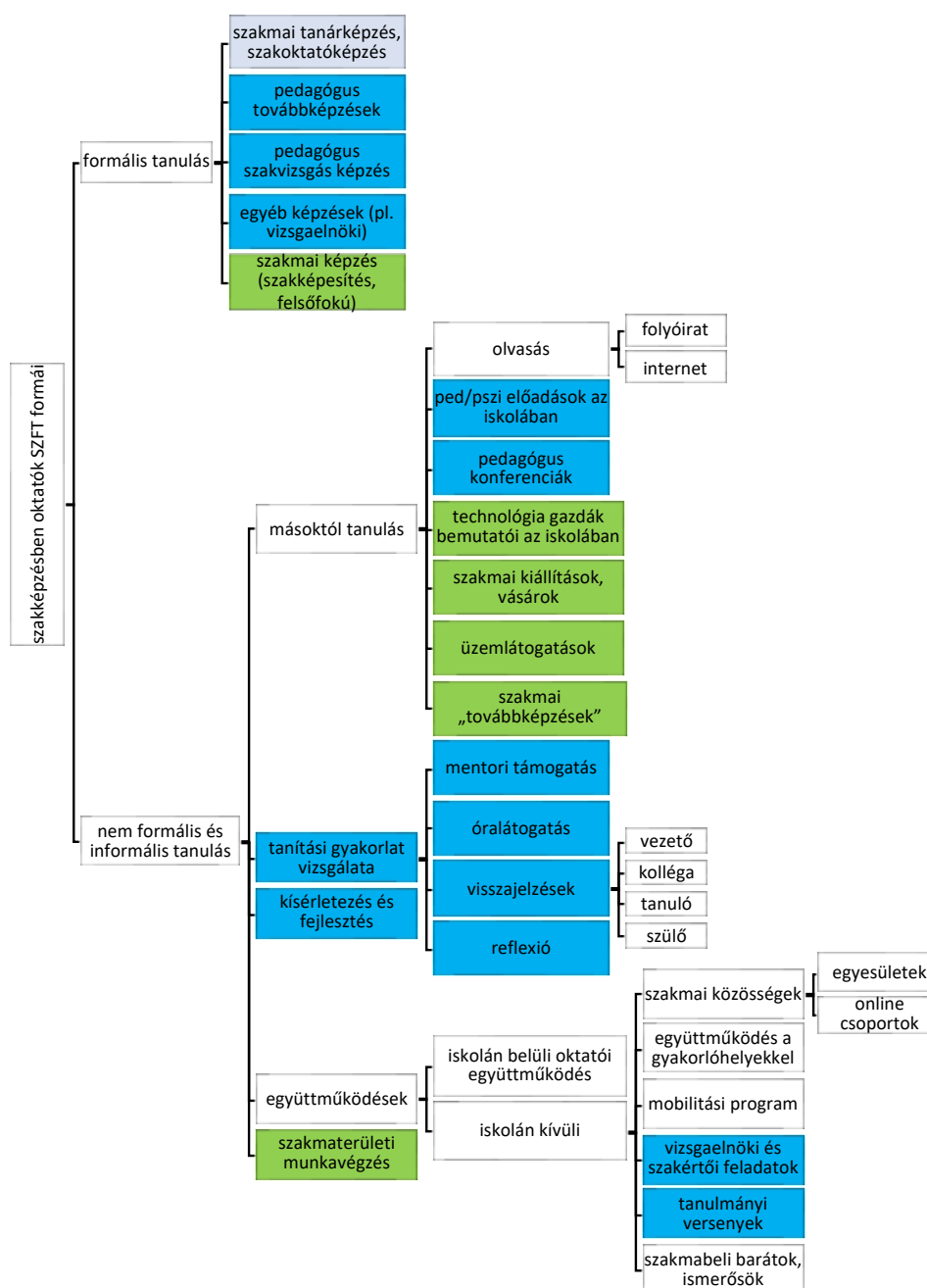
HOGYAN

A pedagógus folyamatos szakmai fejlődés fogalmát az egyik igazgató és néhány tanár kizárólag a továbbképzéssel azonosította e kérdésre adott válaszában. A többi oktató többnyire nem említette a tanulás formáját, vagy ha igen, abban megjelent a nem-formális és informális tanulás (önképzés), valamint szakmai oktatóknál a szakmaterületi munkavégzés is.

3.4.2.2.2. Szakmai tanulási tevékenységek

Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának formáit tekintve elsősorban a közismereti és a szakmai oktatók, illetve a két iskola által szervezett vagy támogatott SZFT lehetőségek között találtam eltéréseket. E fejezetben a tanulási tevékenységeket forma szerint tárgyalom, bemutatva jellemző tárgyi irányultságukat és az oktatók nézeteit e tanulási formák szakmai fejlődést segítő hatásáról, kitérve az oktatói profilok és iskolák közötti eltérésekre. A 26. ábra összegzi az interjúkban említett tanulási formákat. Az iskolán belüli oktatói együttműködések további jellemző formáit részletesebben mutatja a témáról szóló alfejezetben található 27. ábra.

26. ábra: A szakképzésben oktatók szakmai tanulási formái és azok tárgyi irányultsága



N.B. A kék szín a módszertani/pedagógiai, a zöld szín a szakmaterületi tartalmi irányultságot jelzi, míg a fehér színnel jelzett formákra mindkét fókusz jellemző lehet (a világosabb kék a szakoktatóképzés szakmai tartalmára utal, a már pályán lévő szakmai tanárok jellemzően csak pedagógia-pszichológia tartalmú osztott tanárképzésben vesznek részt).

3.4.2.2.2.1. Formális tanulás

Formális képzésen minden oktató rendszeresen részt vett, elsősorban a jogszabályi kötelezettség (az adatfelvétel idején hétévente kötelező 120 kredit megszerzése), illetve a szakképzési centrum által szervezett, esetenként a nevelőtestület egészének kötelező **továbbképzések** miatt. E képzések elsősorban módszertani, pszichológiai vagy

szervezetfejlesztési témájúak voltak, jellemzően országos fejlesztési projektekhez kapcsolódóan. **Szakterületi továbbképzés** nagyon kevés elérhető e két iskolában oktatott szakmákban, erre főként gyártó cégek, technológia-gazdák kevésbé formális jellegű workshopjai adnak lehetőséget. Évekkel korábban az ISK1-ben oktatott könnyűipari szakmákban is elérhetőek voltak **szakmai továbbképzésnek** nevezett, inkább nem-formális munkahelyi tanuláshoz tekinthető lehetőségek, amikor az oktatók egy gyártó cégnél rövidebb-hosszabb időn keresztül megismerhették és kipróbálhatták az új technológiát és ipari folyamatokat:

„Akkor tíz évvel ezelőtt voltam egy olyan egy hónapos továbbképzésen [városnév]-ben, ott gyakorlatilag effektív a [cégnév] Kft-nél eltöltöttem egy hónapot, és akkor a gyártást figyeltem, a technológiákat, az új gépeket kipróbálhattam, volt ott is egy vizsgafeladat, egy záró dolgozat, amit be kellett adni.” (ISK1_O4_SZ)

„És ami viszont abszolút megszűnt, és nincs hosszú évek óta, a szakmánkban szakmai továbbképzés. [...] régen még volt ilyen szakmai, amikor leültünk, két napon át [szakmai tevékenység]-tünk, üzemet látogattunk, új technológiát, technikát tanultunk, na, ez megszűnt. És ez nagyon hiányzik.” (ISK1_O8_SZ)

A szakterületi továbbképzések korlátozott elérhetősége miatt is, az oktatók leginkább akkreditált és egyéb **pedagógus képzéseken** vesznek részt. Ezek hasznossága azonban nagyon változó az oktatók szerint, ezt oktatói profiltól és iskolától függetlenül mind így látják. Egyrészt azért, mert a képzés témája **gyakran nem felel meg az egyéni igényeknek**, vagy a kötelező jelleg miatt, vagy mert nincs az oktató igényeinek megfelelő képzés vagy nem tudja megfizetni annak magas tandíját. Másrészt, **nagyon vegyes e képzések minősége** és nem mind ad aktív tanulásra lehetőséget és a mindennapokban is hasznosítható tudást, amit az oktatók leginkább értékelnek. Ténylegesen ezért általában e továbbképzéseknek nincs is sok hatása a tanítási gyakorlat változására:

„Hát, a legtöbb esetben van egy olyan érzésem, hogy a problémafelvetésig jutunk el, de azt köszönjük szépen, mi is érzékeljük. Nagyjából az a konklúzió, hogy ezt egyedileg kell megoldani, nincs rá jó recept, vagy bevált recept, hogy az biztosan működik.” (ISK1_O2_SZ)

„Rengeteg szervezet van, aminek az a hivatása, vagy az a feladata, hogy továbbképzéseket szervezzon, csak a kollégáknál is ugye előfordul az, hogy még egyszer meghallgatjuk ugyanazt, csak egy más címmel, de tulajdonképpen ugyanazt halljuk. És akkor az ember erre már nem szívesen megy el, erre az előadásra, illetve csak egy ilyen kötelező jelleggel kipipálni, az nem biztos, hogy szerencsés, csak hogy megtudjuk, hogy

van egy ilyen továbbképzés. Úgyhogy életszerűvé kellene tenni a továbbképzéseket.” (ISK1_O5_K)

„Pedagógiai képzés rengeteg van. Módszertani képzés a szakképzésben nincsen, mert mindig csak ránk húzzák a közismereti pedagógiai módszereket, és azért szakmát nem lehet úgy tanítani.” (ISK1_O8_SZ)

„Elő volt írva, hogy kötelező elküldeni x számú embert konfliktuskezelés stb. képzésre, ez nem motiváló, mert kötelező, nem tudja hasznosítani, amit ott tanul, annak köze nincs ahhoz, ami itt folyik.” (ISK2_O4_K)

A szakmai oktatók többsége, mint láttuk, már az oktatói pályára lépés után, 3-4 év vagy akár még több idő elteltével szerezte meg a szakmai tanári vagy szakoktatói képesítését (ami a jelenlegi jogszabályok alapján immár nem is kötelező). E formális, **pedagógiai képesítést nyújtó képzések** megítélésében több negatív véleménnyel találkoztam, a csak pár éve végzett oktatók körében is, akik itt is a mindennapokban hasznosítható, módszertani fejlesztést hiányolták:

„Ez csak egy plusz papír. Ugyanis valójában valós pedagógiai módszereket nem tanultunk, tehát nem láttunk, tehát a képzés alatt.” (ISK2_O3_SZ)

Az adatfelvétel idején szakmai tanárképzésben résztvevő szakmai tanár és gyakorlati oktató ugyanakkor hasznosnak mondták képzésüket módszertani ötletek és pszichológiai tudás szerzése szempontjából:

„Vannak új dolgok, amiket tanultam, nyilván. Vannak módszerek, amiket alkalmaztunk, csak nem tudtuk, hogy ennek ez a neve. Vagy nem tudtuk, hogy száz százalékgig, hogy kell alkalmazni, csak ráutaló magatartást tettünk. Van, ami új. Például a pszichológia része, az szerintem az egy jópofa dolog, hiszen nem árt tudni, hogy adott gyerek, adott korosztály körülbelül hol tart.” (ISK2_O1_SZ)

Néhány oktató korábban részt vett pedagógus **szakvizsgás képzésen** is, melyről pozitívan nyilatkoztak. A vizsgaelnökként vagy mesterpedagógusként dolgozó három (két közismereti és egy szakmai) oktató pedig rendszeresen látogatja a kötelező **vizsgaelnöki és szakértői továbbképzéseket**, amik elsősorban jogszabályi előírások és változások magyarázatára fókuszálnak.

Egy gyakorlati oktató újabb szakképesítést, majd egy ráépülést adó **szakképzésben** vett részt, egy másik pedig a szakmai képzések csúcsát jelentő **mestervizsga** letételét tervezi. Nagyon érdekes, hogy e szakképzési centrumban egyre több **közismereti tanár végzi el az OKJ-s szakmai képzést** saját iskolájában ingyenes felnőttoktatás keretében,

személyes érdeklődésből, vagy szakmai fejlődés céljából. Az interjúalanyok között egy ilyen volt, aki vezetői munkájához érezte fontosnak azt, hogy e képzés elvégzésével „kvázi szakmais lett”:

„Bele akartam látni, hogy mi folyik itt, milyen tantárgyak vannak, milyen könyvek vannak. Éreztem a nagy hasznát ennek, megismertem a módszert, hogyan tanítanak a kollégák.” (ISK1_O4_K)

3.4.2.2.2.2. Nem-formális „másoktól tanulás” és iskolán kívüli együttműködések

A formális képzések mellett **nem-formális vagy informális** tanulásra ad lehetőséget a szakirodalom, folyóiratok olvasása vagy az interneten egy-egy személy vagy csoport követése, illetve konferenciák, vásárok látogatása „önképzés” formájában, valamint a kollégákkal való együttműködés iskolán belül és kívül. E tevékenységek az oktatók **módszertani fejlődését új ötletek megismerésével vagy tapasztalatcserével** segíthetik:

„[M]ásképp pedig számos lehetőség van az önképzésre. [Tantárgy neve]tanároknak külön nyári tábor van, ami egy hét szakmai továbbképzés. Számos olyan lehetőség van, ahol ingyenesen lehet új információkat, vagy bizonyos témaköröknek az új megközelítését megtanulni. Folyóiratok, vagy akár rengeteg olyan oldal van az interneten is, ami akár a dolgozatoknak az összeállításában, a feladatok összeállításában nagyon sok segítséget tud nyújtani. Számos szakmai szervezet van, aminek szintén a tagja vagyok [...]. Személyes beszélgetések, személyes konzultációk, kapcsolattartás más iskolával. Tehát ezek mindenképpen pozitívak, hogy nem csak egy elefántcsonttoronyban maradunk, hanem folyamatos kapcsolattartásban.” (ISK1_O5_K)

Az **olvasást** azonban a hatból csak három közismereti tanár említette és közülük is egy csak a diszciplína fejlődésével összefüggésben. A szakmai oktatók esetében az olvasás, az internetes **videók nézése** vagy **online szakmai közösségek megosztásainak** olvasása elsősorban a szakmaterületi változások nyomán követésére irányult, vagy a hiányzó **szakmai tananyagok/ taneszközök kidolgozását, fejlesztését** segítette:

„Én az a fajta tanár vagyok, aki fogja az internetet, a szakkönyvet. Nyilván van nekem is azért némi gyakorlati tapasztalatom, de elsősorban internet, szakkönyv, és én összeszedem azt, amit nekik meg kell tanítani.” (ISK2_O2_GY)

„Meg hát utánanézek. Ugye internet világa, Youtube. Internetre beírok bármit. Beírom, hogy [...] készítés, és Youtube-on kiad 180 videót. Hogy ki, ki hogy' csinálja. És akkor lehet fejlődni. Lehet jókat, lehet rosszakat látni. Facebookon vannak ilyen csoportok,

[szakmanév] csoport, és akkor oda föl szoktak tenni jó néhányan ilyen alap dolgokat.”
(ISK2_O9_GY)

Pedagógus konferenciát csak egyetlen oktató (gyakorlati) említett. A szakmai oktatók inkább **szakmai kiállításokra, vásárokra** járnak, ahol a szakmai újdonságokat tudják nyomon követni, bár a **leterheltség és időhiány, illetve időbeosztás** ennek is komoly akadályát jelenti:

„És akkor mindenféle szakmai rendezvényekre el szoktam menni, ahol ugye az új anyagokkal megismerkedik az ember, az új technológiákkal, új gépekkel. [...] Meg ugye a legnagyobb probléma az, hogy ugye az órarendünk. Tehát nagyon sokféle rendezvényre elmenne az ember szívesen, de lehet, hogy nem tud, mert közben nincs, aki helyettesítsen.” (ISK1_O4_SZ)

Az ISK2-ben az iskolavezetés saját vagy gyártó cégek kezdeményezésére rendszeresen szervez az iskolában úgynevezett **szakmatematikus napokat, gyártó cégek, technológia gazdák bemutatóit, workshopokat**, amiket itt a legtöbb szakmai oktató szakmaterületi fejlődése szempontjából a leghasznosabbnak mondott:

„Illetve most például lesz egy szakmatematikus napunk. Én meghívtam kilenc külsős emberkét, akik különböző tematikában, tehát alapanyagot fognak bemutatni a gyerekeknek, [technológiai anyagokat és eszközöket] fognak hozni egy cégtől. Gyakorlatilag idehozzuk a gyerekeknek és a tanárnak azt az anyagot, azt az oktatást, vagy azt a tudásmennyiséget, amit egyébként nem biztos, hogy a tanár le tud neki adni. Illetve, ha idejön egy olyan emberke, aki ezzel foglalkozik, sokkal hitelesebben tud beszélni arról az adott anyagról, témáról, mint egy szaktanár. [...] Volt egy ilyen elnevezésű rendezvény, hogy Európai Pályaorientációs Hét, annak keretében kellett ezt megrendezni. Nem is igazán így indult ez tehát, ez lett belőle. Tehát mi lefordítottuk a mi saját kis nyelvünkre, hogy azért legyen hasznos is a történet, és ez alakult ki belőle, hogy hívtunk külső előadókat, és ez megmaradt. Most ez a harmadik év, hogy ezt csináljuk, de én úgy gondolom, hogy ez jövőre is fog menni, mert jó, hasznos.”
(ISK2_O5_GY)

Az ISK1-ben könnyűipari szakmákban oktatók az **üzemlátogatásokat** említették hasonlóan hasznosnak szakmaterületi fejlődés szempontjából. Bár ők leginkább a már említett, munkahelyi többnapos vagy még hosszabb „**szakmai továbbképzéseket**” preferálnák, amik az új technológia megismerése mellett azok kipróbálására is lehetőséget adtak, az adatfelvétel idején már jó ideje nem voltak elérhetők ilyenek. Az üzemlátogatásokat az oktatók (általában a gyakorlati oktatók) maguk szervezik

tanulóiknak. Erre évente egyszer-kétszer van lehetőségük és jelentős akadályt jelent, hogy **e szakmában kevés a gyártócé**g és az olyan, aki hajlandó fogadni a tanulókat.

Elméletileg nyújthatna lehetőséget a szakmaterületi tanulásra az **együttműködés a gyakorlólé**helyekkel is, ahová a tanulók járnak ki gyakorlati képzésre (elsősorban a szakmunkásképzésben, technikumban az alacsonyabb gyakorlati óraszámok miatt jellemzően csak a nyári gyakorlaton vannak kint). A legtöbb szakmai oktatónak azonban semmiféle kapcsolata nincs a gyakorlóléhelyekkel, mivel a kapcsolattartás a **gyakorlati oktatásvezető** „tiszte”. E vezetői munkakör feladata a szerződéskötésen és a kapcsolattartáson, a felmerülő problémák megoldásán túl kiterjed a képzőhelyek ellenőrzésére (a gazdasági kamara végzi egyébként a képzőhelyek akkreditálását és ellenőrzését, a centrumvezető elmondása szerint ők szakértőkkel segítik e munkát, amiben a gyakorlati oktatásvezető mellett más szakmai oktatók is részt vesznek). E feladatok végzése közben e munkakört betöltők elvben valóban megismerhetnek új technológiai megoldásokat, de a gyakorlóléhelyekkel való kapcsolat **alapvetően adminisztratív jellegű**. Pedagógiai-módszertani jellegű egyeztetés, tapasztalatcsere és ebből fakadó módszertani fejlődés egyáltalán nem jellemző erre a típusú együttműködésre, és úgy tűnik, a gyakorlóléhelyen oktatók sem igénylik azt:

„Persze, természetesen, hogyha igényelték, de hát ugye legtöbbször nem igényelték. Sőt, nem is nagyon örültek a véleménynek, vagy hát a kritikának.” (ISK1_O4_SZ)

„Amikor a volt osztályom kint volt, akkor nyilván személyesen tartottam velük a kapcsolatot a telefonon, vagy interneten, na ilyen szempontból van. [...] Hát olyan volt, hogy megkérdezték, hogy adott diák hol tart az elméleti részen, mert a gyakorlatban vagy nagyon jó, vagy nagyon rossz, vagy oda nem jár, vagy ide jár-e, tehát ilyen szempontból, ilyenek voltak, persze.” (ISK2_O1_SZ)

E két iskolában a kisebb tanulólétszámú szakmákban dolgozó két szakmai tanár ugyanakkor fenntartott bizonyos kapcsolatot a gyakorlati képzőhelyeken oktató mesterekkel. Interjúik arra utalnak, hogy e kapcsolat saját szakmaterületi fejlődésük (az új technológiákról, anyagokról való értesülés) mellett a **tanítási-tanulási folyamatra is pozitív hatással lehet** mindkét irányban, az oktatási folyamat egyeztetett tervezése vagy tapasztalatcsere által:

„Én nem voltam még ezen a képzőhelyen, viszont a kolléganő, aki ott oktatta őket eddig, ővele vagyok kapcsolatban, tehát tudok vele konzultálni, és a diákoktól mindig megkérdezem, hogy mit csinálnak, hogy mi a helyzet. [...] Tehát itt, hogyha jól haladunk

a dolgokkal, akkor be tudok iktatni ilyen gyakorló órákat, amikor tudom azt, hogy a vizsgafeladatnál mi lesz a fontos, mit figyelnek.” (ISK1_O6_SZ)

„Volt egy fiú tavaly, akit a mestere kirúgott. A fiú bekerült hozzám. [...] És most kérdezte ez a kollégám, hogy mi újság van a [tanuló neve]-vel? És mondtam, hát mondom, haladunk azért. És kérdezte, hogy mi a titok. Mondom, legyél türelmesebb egy picit. Tehát ő nem egy munkás, ő egy gyerek, egy tanuló. És most elvitt egy másik fiút, és kérdeztem a fiút, hogy mi a helyzet, és mondta, hogy tök jó oda járni. Én tudom, hogy ő változott, tehát az az ember változott egy picit.” (ISK2_O7_SZ)

Ami a **más iskolákban dolgozó oktatókkal való együttműködések**et illeti, a legtöbb oktatónak vannak ugyan szakmabeli ismerősei, barátai, de a velük való beszélgetések nem lépnek túl a problémák „kitárgyalásán” és így nem járulnak hozzá számottevően szakmai fejlődésükhöz. **Szakmai egyesületben** való részvételt csak két (egy közismereti és egy szakmai) oktató említett és az **online csoportokban** részvétel sem általános. A szakmai oktatók számára nem is nagyon léteznek külön online oktatói csoportok, két online csoportban részt vevő oktató csak a szakma csoportjait említette. Két tanár hangsúlyozta ugyanakkor a **tanulmányi versenyeken** való részvételt, mint ami remek alkalmat teremt az iskolán kívüli kollégákkal való tapasztalatcserére.

Az oktatott szakmában országosan egyik legtekintélyesebb ISK2-ben ezt a fontos potenciált az iskolavezetés is felismerte és egy országos szakmai versenyhez kapcsolódóan már második alkalommal **országos konferenciát** is szerveztek a szakmai oktatók számára:

„Eszméletlen nagy volt rá az érdeklődés. Tehát az összes, tehát nem is tudok az országban olyan [...]ipari iskolát, hogy nem jöttek el, nyolcvanan voltak. És ők is azt mondták, hogy annyira vágytak már egy ilyenre, hogy eljöhessenek, elmondhassák, hogy te hogy’ csinálod az iskolában. Tehát nem is biztos, hogy arra van szükség, hogy kiálljon valaki oda, kell, hogy összefogja, de utána az, hogy egymással a kollégák megbeszélték, hogy nálatok hány gyerek van, hogy’ csinálod, hogy’ csinálsz vizsgaremeket, satöbbi. Ennek iszonyú nagy jelentősége volt.” (ISK2_ig_SZ)

Szintén nagyon értékes szakmai fejlődésre és tapasztalatcserére ad alkalmat az oktatók szerint a **szakértői és vizsgaelnöki feladatok ellátása**. Az ISK2-ben egy szakmai tanár korábban rendszeresen részt vett országos szintű kurrikulumfejlesztésben, egy közismereti tanár és egy szakmai oktató pedig már több éve vizsgaelnöki feladatokat is ellátnak. Utóbbi szakmai vizsgaelnöki tevékenysége az iskola szakképzési jó

gyakorlatainak terjesztésére és ezáltal a többi iskola **horizontális tanulására** is lehetőséget adott:

„Látom azt a különbséget, hogy mennyivel le vannak maradva a vidéki iskolák. És én, mint vizsgálónő, vagyok olyan, van olyan lehetőségem, pozícióm, ott, abban a pillanatban, amikor odamegyek vizsgálatoskodni, hogy megpróbálom egy kicsikét abba az irányba terelni az iskolának a felfogását és a hozzáállását, ami a mi irányunk, és a mi elvárásunkhoz közelít. [...] Minden vizsga után van egy ilyen meeting, ami ilyen megbeszélés, vizsgaértékelés. És ott munkaközösségvezető, szakoktató, igazgatóhelyettes, igazgató, mikor ki, ott van. Én mindig elmondom a mi helyzetünket, a mi álláspontunkat, azt, hogy nálunk mi a helyzet. Tehát megpróbálom őket egy kicsit rávenni arra, hogy ez így, amit most csináltok, ez nem jó, próbáljunk meg másképp hozzáállni a dolgokhoz. És van, ahol ez sikeres. [...]Egy [városnév] iskola volt egy nagyon jó példa erre, tehát [városnév] iskolába jártam, többször is vizsgáztatni. És második, harmadik vizsgám után, én mondtam folyamatosan, hogy gyertek be, nézzétek meg, annyira egyszerű vizsgaremeket készítettek ott, hogy csak egyfajta anyagból, csak egyfajta sémára. És amikor bejött az oktató a tizedikes osztályával, így meglepődtek, hogy hoppá, ilyet is lehet csinálni? A következő vizsgán már ezek visszatükröződtek, ezek a lehetőségek, amiket itt láttak.” (ISK2_O5_GY)

Végül, szintén tapasztalatcserére és más, külföldi iskolák oktatási gyakorlatának megismerésére adhatnak lehetőséget a **mobilitási programok**. Az ezeken való részvétel jelentős akadályát jelenti azonban a **nyelvtudás hiánya**, különösen a gyakorlati oktatók körében. Az ISK1-ben megkérdezett oktatók közül egy sem járt külföldön ilyen programban, bár egy szakmai tanár az iskolába érkező cserediákok, egy gyakorlati oktató pedig a külföldre utazó tanulók munkatervének kidolgozásában vett részt, igaz, e munka hasznát a befektetett energiához képest viszonylag kicsinek látta. Az ISK2-ben évente szerveznek mobilitási programot, és csak oktatóknak szervezett tanulmányutakra is sor került már. Elsősorban a nyelveket beszélő oktatók vesznek részt ezeken, és a szakmaisok, mert az igazgató szerint „ők az aktívabbak”. A megkérdezett hat szakmai oktatóból azonban csak egy járt külföldön, ő nagyon hasznosnak értékelte ezt, mint tapasztalatszerzési lehetőséget.

3.4.2.2.2.3. Iskolán belüli nem-formális és informális tanulás

Az oktatók szerint módszertani fejlődésükre legnagyobb hatással az **óralátogatás**, illetve a **tapasztalatból való tanulás, a reflexió és kísérletezés** van. Különösen fontosak ezek az előzetes pedagógiai képzés nélkül tanítani kezdő szakmai oktatók számára, akik az

óralátogatás és **mentori támogatás** mellett elsősorban **saját korábbi tanulói tapasztalataikra és korábbi mestereik példájára** támaszkodtak a **módszertan megtanulásában** az első években:

„Tehát aki tanított engem, ott láttam, hogy mit hogyan csinált, hogy készít elő. És akkor is voltak mentorok, akik a pályakezdőket segítették, és akkor őhozzájuk tudtam fordulni. Ezt így gondoltam, akkor jó lesz így, nem lesz így jó, mit hogyan csináljak. Tehát, hogy volt ott is segítség, de gyakorlatilag valahogy úgy volt, hogy be voltam dobva a mélyvízbe, és ha valami nem volt jó, akkor szóltak, hogy ezt most másképp kellene.”
(ISK1_O3_GY)

A közismereti tanárok szintén korábbi tanáraikat és az óralátogatást említették, mint ami a legnagyobb hatást gyakorolta szakmai fejlődésükre az életpályájuk során.

Bár a kollégák óráinak látogatását szinte egyöntetűen nagyon hasznosnak értékelték az oktatók, az ISK1-ben ez inkább csak a pályakezdőkre és az iskolába került új oktatókra jellemző, illetve a formális minősítő eljárások kötelező része, vagy az elmúlt években a centrumvezetés kezdeményezésére bevezetett módszertani újítás tanulása, adaptálása keretében valósult meg. Jelentős akadályát jelenti ennek is a **leterheltség és időhiány**. Az ISK2-ben a munkatervbe vannak építve az óralátogatások, de emiatt ott is legfeljebb évi egy-két alkalommal kerül rá sor. A kollégák óráinak látogatásának nagymértékben előfeltétele a **jó személyes viszony, kapcsolat és a bizalom** is:

„Olyan is előfordul, hogy beülünk egymás órájára. Nyilván, ha szabad, akkor, vagy ha ráér. De ez is megint, tehát, hogy az emberek között is vannak, akik itt kedvelik egymást, nem kedvelik egymást, tehát most hiába akarja, hogy beüljön, ha nem kedvel engem, vagy én nem kedvelem őt, akkor én sem tanulok belőle.” (ISK2_O1_SZ)

Az ISK2-ben ugyanakkor a **közismereti tanárok mintha kimaradnának az óralátogatásokból**, a három megkérdezett tanárból kettő szinte soha nem jár, a harmadik pedig csak vezetőként.

Visszajelzést az oktatók óráinak látogatása alapján szintén leginkább a pályakezdők vagy problémák esetén kapnak (a vezetőségtől), vagy formális eljárásokhoz (önellenőrzés, pedagógusminősítési eljárás) kapcsolódóan. Az elmúlt években bevezetett új módszer bemutató óráin részt vesznek az iskolavezetésből is, valamint a munkaközösség-vezetők is rendszeresen járnak óralátogatásra a munkaközösségi munkaterv szerint. Mindkét iskolában volt azonban olyan közismereti és szakmai tanár, akinek az óráját még soha nem látogatta meg senki, vagy ha igen, annak nem a tanításra

történő visszajelzés volt a célja. Az ISK2-ben rendszeres ugyan a vezetőség óralátogatása a kezdő évfolyamokon, de az a tanulókra fókuszál és nem az oktatók szakmai fejlődésének támogatására.

Az interjúk alapján úgy tűnik, a **gyakorlati oktatás** körülményei több lehetőséget nyújtanak egyfajta kötetlen óralátogatásra, mert a gyakorlati foglalkozások jellemzően nyitott ajtónál és hosszabb ideig folynak, így az egymás melletti műhelyekben dolgozó kollégáknak van idejük és alkalmuk látni egymás munkáját és megbeszélni módszereket, tapasztalatokat. Az oktatói együttműködést azonban jelentősen **korlátozhatják a fizikai adottságok** (az ISK1-ben oktatott egyik szakmában a műhelyek különböző emeleten vannak) és az **adott szakmában oktatók alacsony száma** (az ISK2-ben egyik szakmában csak egyetlen oktató tart gyakorlatot), illetve **előfeltételét jelenti a jó kollegiális légkör:**

„Hát ugye ez eléggé hektikus, de gyakorlatilag ez úgy működik, hogy ha itt végigmész a műhelyfolyosókon, minden szakoktátónak nyitva van az ajtaja. Már itt, bárhova bemehetsz közben, óra közben, bármikor bemész, és akkor látod azt, hogy mit csinál az ember. Tehát ez egy ilyen, nem kifejezetten óralátogatás, inkább azt mondanám, hogy folyamatos kontroll alatt van mindenki, mert azért nagyjából tudjuk, hogy bárki bármikor bárhova bemehet itt. [...] Igen, igen, utána odamegy, félrehívja, megbeszéli, hogy figyelj már, ezt így tanítod? Én ezt így tanítom. Ez a módszer beválik, beválik. Azért látjuk azt, hogy itt megy a beszélgetés, itt elég jó kapcsolat van itt a szakoktatók között, hogy én ezt így oldom meg, ezt a problémát úgy oldom meg, és akkor ebből is rengeteget lehet tanulni.” (ISK2_O5_GY)

Az ISK2-ben működő **minőségbiztosítási rendszer** része a tanulók és szülők rendszeres kérdőíves megkérdezése. Az igazgató szerint néhány tanár saját tanítására vonatkozóan is kér **tanulói visszajelzést**, bár az interjúalanyok közül ezt csak egy szakmai tanár említette. A másik iskolában jóval gyakoribb, közismereti és szakmai oktatók körében egyaránt, a tanulói visszajelzés kérése, melynek fontos szerepe van **módszertani fejlődésükben:**

„Én kérek, igen. Ennek kapcsán is fejlődnek az anyagaim, hogy úgy is tudom rájuk szabni, hogy visszajelzést kérek, hogy mondjuk egyik hónap ilyen, másik hónap olyan, és akkor megkérdezem, hogy melyik típusú tananyag átadás tetszett nekik jobban, mi az, ami jobban segít nekik a tanulásban. Összefoglalásnál megint átbeszéljük, hogy melyik mód segítette őket jobban a tanulásban.” (ISK1_O2_SZ)

Több oktató azonban a volt vagy jelenlegi tanítványok (vagy szülők) „megerősítő” visszajelzéseként értelmezték e fogalmat, amelynek elsősorban **affektív, érzelmekre ható szerepe van, a pályaelégedettség, pályamotiváció növeléséhez járul hozzá:**

„És a különböző visszajelzések alapján, visszacsatolásokból gondolom azt, hogy amit csinálok, azt jól csinálom, mert ha nem ezek lennének a visszajelzések, akkor már lehet, hogy nem ezt, nem csinálnám. [...] Amikor befejeződik egy évfolyam, tehát vége van, bizonyítványt kapnak, odajönnek, megköszönik. Mind olyan jó érzés, és mind egy visszacsatolás részemre, hogy valamit jól csinálok.” (ISK2_O5_GY)

A **saját tanítási gyakorlatra történő reflexió** ugyanakkor feltételezi a **tanulók verbális és nem verbális visszajelzéseire való állandó figyelmet** a foglalkozások alatt akkor is, ha az oktató egyébként nem kér formálisan vagy rendszeresen visszajelzést tanulóitól, és többen ezt a formát fontosabbnak is tartják:

„Három percenként. Igen. Hát folyamatos. A reflexió az nagyon fontos. Én is, nem azt mondom, hogy percenként elmondom, hogy na ezt most elrontottam, hogy jaj, de ügyes vagyok, tehát nem így megy, hanem én is folyamatosan figyelek arra, hogy ez jó, rendben, mehet tovább, vagy álljunk meg, mert ez még így nem jó.” (ISK1_O6_SZ)

„Ezzel nem foglalkozunk, őszinte vagyok, hogy visszajelzéseket gyűjtünk. Ez így középiskolában nem divat. [...] Az egy természetes dolog, tehát én úgy gondolom. Én nem vagyok, tehát én azt szoktam mondani, hogy én ilyen ösztönpedagógus vagyok. Tehát, hogy ez, hogy mondjam? Ez egy természetes része annak, hogy tanítok, hogy figyelek arra. Tehát ez nem egy plusz. Ez a minimum.” (ISK1_O8_SZ)

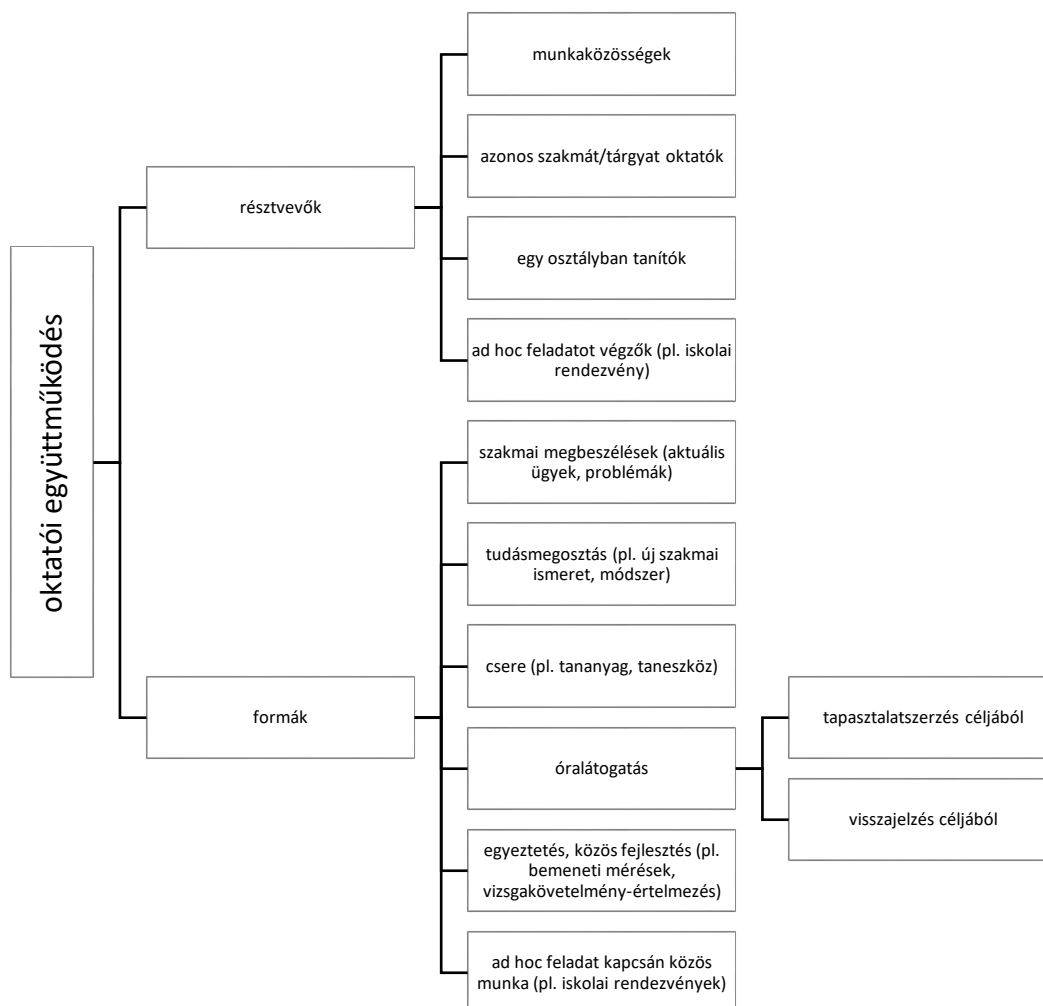
Az ISK2-ben a minőségbiztosítási rendszer részeként rendszeresen kérnek szülői kérdőíves visszajelzést, de ezen túl a **szülőkkel való kapcsolattartás** csak a szülői értekezletekre és fogadóórákra korlátozódik vagy problémák esetén keresik egymást. Az oktatók szerint nagyon változó az, hogy mennyire érdeklődnek egyáltalán a szülők a gyerekük tanulása iránt, a visszajelzés pedig minimális, és vagy egy problémához kapcsolódóan inkább negatív, vagy csak általánosan pozitív tartalmú.

3.4.2.2.4. Iskolán belüli oktatói együttműködések

Az összességében nem túl gyakori kollegiális óralátogatások mellett az oktatói együttműködés egyéb formái a szakmai megbeszélések, tudásmegosztás, ötletek és eszközök cseréje, szakmai egyeztetések és közös fejlesztés vagy munka (31. ábra). Az oktatók legszorosabb szakmai kapcsolata az iskolában az azonos tárgyat vagy szakmát tanítókkal van, de jellemzően csak néhány kollégával, és e kapcsolat alapja gyakran baráti

viszony. Az oktatói együttműködés formális kerete a munkaközösség, ennek működése azonban gyakran csak adminisztratív vagy tanításon felüli feladatokra korlátozódik és a szakmai fejlődést és tanulást támogató oktatói együttműködések nem feltétlen a munkaközösség keretében történnek meg.

27. ábra: Az iskolán belüli oktatói együttműködések résztvevői és formái



A **munkaközösségek** a szakképzést folytató iskolákban jellemzően nem tantárgyanként szerveződnek, hiszen az alacsony közismereti óraszámok és a nagyszámú szakmai tárgy miatt viszonylag alacsony az azonos tantárgyat tanítók száma. A közismereti tanárok általában egy humán vagy reál munkaközösséghez tartoznak, míg a szakmai oktatók az iskola szakképzési profiljától függően egy vagy több szakmát magába foglaló szakmai, vagy, mint a tiszta profilú ISK2-ben, szakmai elméleti, illetve szakmai gyakorlati munkaközösséghez csatlakoznak. Az iskolákban gyakran transzverzális, feladathoz kötődő munkaközösségek is működnek, például pályaorientációs, pályázati, minőségbiztosítási vagy osztályfőnöki munkaközösség. A (kvázi) tárgy-alapú

munkaközösség-szervezés kockázata azonban, hogy egyes szakmák vagy tantárgyak oktatói a „vegyes” munkaközösségekben háttérbe szorítva érezhetik magukat és tantárgyukat. Erre utal például az ISK1-ben az újabb szakmais munkaközösség létrehozásának pozitív értékelése:

„És így most mi külön lettünk csoportosítva, és így most kifejezetten tudunk azzal foglalkozni, hogy milyen eszközökre van szükségünk, milyen hiányosságok vannak, milyen tananyagokat kell kidolgozni, vizsgakövetelmények, vizsgakiírások, tehát szakspecifikusan jobban tudunk együtt dolgozni.” (ISK1_O2_SZ)

A munkaközösségek feladatát az iskolák szervezeti és működési szabályzata rögzíti, amely jellemzően megfogalmazza az oktatás tartalmi és módszertani fejlesztésének célját is. A munkaközösségek oktatáshoz kapcsolódó **egyeztetési-fejlesztési feladatokat** is végezhetnek, így például az ISK1-ben a szakmai oktatók az állandóan változó vizsgakövetelmények közös értelmezését, az ISK2-ben a közismereti tanárok az új tanulók bemeneti mérését, a szakmai oktatók az előző évi rossz szakmai vizsgaeredmények miatt egy akcióterv kidolgozását végezték a munkaközösségek keretében. Az interjúk alapján azonban úgy tűnik, a munkaközösségek tevékenysége jelentős részben a kötelező, nagyrészt adminisztratív feladatokra vagy az iskolai (ünnepi vagy pályaaorientációs) **rendezvényekre való készülődésre** korlátozódik. Módszertani, pedagógiai témájú megbeszélésekre, tudásmegosztásra munkaközösségi értekezleteken nagyon ritkán kerül sor:

„[Ú]gy nagyjából ilyen havi, két havi szinten szoktunk találkozni, és akkor hát sokszor van úgy, hogy csak ilyen rövid időre, mert a legfontosabbakat kell megbeszélni. Tehát ilyen módszertani megbeszélés ritkán adódik, merthogy nem nagyon van rá idő.” (ISK1_O4_SZ)

„Nyilván, ha valakivel gond van, akkor előkerülnek [módszertani kérdések], de általában nem erről szokott szólni. Olyan elő szokott kerülni, hogy te, készítetek nekünk, mondjunk, bemutató darabot, vagy szedjete össze, mit tudom én, [anyagnév] fajtákat, hogy az adott órán legyen mit mutatni, ne csak beszélni róla, tehát ilyenek előfordulnak.” (ISK2_O2_SZ)

Több oktató szerint valójában szakmai megbeszélésekre, tudásmegosztásra, cserére e viszonylag nagyobb létszámú munkaközösségek, illetve a „kényszerített” együttműködés nem is lenne alkalmas:

„Tehát azért mi elég sokat beszélgetünk, és akkor az ötleteket mondjuk, vagy tényleg ötletet cserélünk. Úgyhogy, hát, ha ilyen nagyon intézményesített, vagy nagyon rendszeres, akkor az nem biztos, hogy jó. Mert akkor pont a spontaneitását veszíti el, és akkor mindenki rágörcsöl. Ez, amit így alkalom szinten, szerintem ez elfogadható. Tehát ezt mi rendszeresen csináljuk. Tehát azért nem tartanám [jónak], hogy most akkor, tehát ez így külön feladatként megjelenjen.” (ISK1_O5_K)

Az oktatók mindkét iskolában és mindhárom oktatói profilban viszonylag intenzív szakmai kommunikációról és tudásmegosztásról számoltak be, melyek jellemzően **informális beszélgetések, „ötletelések”** által valósulnak meg, a felmerülő problémákhoz vagy feladatokhoz kapcsolódóan, az azonos tárgyat/szakmát és/vagy az egy osztályban tanítók között, kisebb körben:

„[A]z ilyen hasznos beszélgetések, azok mindig ilyen kis csoportban, és nagyon sok van, és rendszeres és nagyon hasznos. Mindig az adott problémákra kivetülve. Most a jövőbelibe, hogy akkor most így szakmai, így meg úgy, nem. Inkább az aktuális dolgok, vagy a feladatok miatt. De ez rendszeres és hasznos.” (ISK1_O7_GY)

Az **azonos szakmát/tárgyat tanítók alacsony száma** szakmától függően itt is akadályt jelent:

„Hát azzal kellene, akik úgy hasonló tantárgyat tanítanak, de úgy nem nagyon. Mivel egyke vagyok, ezért... [...]. Néha hiányzik. Egy jó beszélgetés, vagy egy akármilyen, de már megszoktam.” (ISK2_O7_SZ)

Mint korábban láttuk, az ISK2-ben különösen jellemző ez a fajta folyamatos informális tapasztalatcsere és tudásmegosztás a gyakorlati oktatókra, akik egymás melletti műhelyekben, nyitott ajtók mellett, jellemzően tömbösített foglalkozásokat tartva gyakran átjárnak egymáshoz, egyfajta **„informális óralátogatásként”**. Ezek a beszélgetések **módszertani tanulásra, tervezésre-egyeztetésre** és a **szakmaterületi, technológiai újdonságok megosztására** egyaránt irányulhatnak:

„(T)artunk egy ilyen kupaktanácsot, hogy gyerekek, mit kéne csinálni, mert befejeztük ezt a projektet, ami, mit tudom én, tartott két hétig, három hétig, mi legyen a következő munka? Ti mit csináltatok, hogy csináltad, vagy épp a kilencedikesekkel, hogy’ készüljenek a szintvizsgára.” (ISK2_O2_GY)

„Hát igazándiból a kollégák, tehát a beszélgetések során [követem a szakmai változását], tehát kollégákkal nagyon sokat beszélünk, hogy ezt így, ezt úgy [...] Tényleg jó, hogy sokan vagyunk, és tényleg meg tudjuk beszélni, hogy na, én ilyet láttam, hú,

tényleg, az de jó. Vagy van olyan kolléga, aki korábban olyan helyen dolgozott, mit tudom én, [terméknév]-el foglalkoztak, és akkor, ha olyan kérdésem van, akkor hozzá tudok fordulni. [...] Én így tanulok [módszertant], hogy mindig megyek, és hogy mondjam, mint régen, amikor elmentek a mesterhez az inasok, el kellett lesni a tudást. Ugyanezt csinálom. Csak egy picit másképp, mert akkor ugye, mert, te ezt hogy' csinálod? És akkor megbeszéljük. Én igazándiból így.” (ISK2_O9_GY)

Ilyen jellegű tudásmegosztásra és szakmai egyeztetésre az ISK1-ben is van példa azokon a (jellemzően tömbösített) szakmai gyakorlati órákon, amelyek egy tetőtéri helyiségben egymás mellett, egybenytva tarthatók meg. Az itt oktatók ezt nagyon hasznosnak látják, bár legideálisabbnak a műhelyszerű működést tartanák, az egy helyen, egy időben többféle tevékenységnek helyet adó oktatást, ami több szakmai oktató együttműködését is lehetővé tenné:

„Ugye, ahogy láttad az órán is, például a [tantárgy]-órák alkalmasak arra, hogy közben megvitassunk problémákat, vagy hogy hogyan tudunk tananyagokat összecsatolni más-más órákkal, ha nem is mindet mi tanítjuk, de hogy a kollégákkal összedolgozva, hogy milyen segítséget tudunk adni digitálisan vagy manuálisan egy-egy témához, amivel erősítjük egy-egy tananyagnak az elmélyítését, tehát gyakorlati feladatokat is adunk az elmélethez, és akkor jobban elmélyül.” (ISK1_O2_SZ)

Formalizáltabb tudásmegosztásra egyik iskolában sem láttam példát, azt leszámítva, hogy az ISK1-ben a szakmai oktatók egy online mappában megosztják egymással a szinte folyamatosan változó szakmai vizsgakövetelményeket, tanterveket. A **tananyagok, taneszközök (pl. prezentációk) cseréje** azonban ritka mindkét iskolában, inkább csak szakmai oktatók között, új tantárgy tanításánál fordul elő:

„Hát, ritkán. Ritkán szoktunk. Általában mindenkinek megvan a maga által felépített vázlata, vagy most már mindenki, azt mondhatom, hogy elég régi bútordarab úgymond, és most azon gondolkodom, hogy ki lehet a legfiatalabb, de már mindenki szerintem tíz évnél régebben itt van. És akkorra már azért kialakul az embernek, hogy mit hogyan szeretne, vagy mit tanított eddig, és akkor ahhoz már megvannak a tananyagok.” (ISK1_O3_GY)

„Nem minden kolléga, mert ugye az is személyiség kérdése is, de a legtöbb kolléga nagyon segítőkész és nagyon nagy segítség. [...] És igen, nagyon nagy segítség, hogy azok a kollégák, akik ezt mondjuk már jó pár éve tanítják, akkor átadnak nekem olyan vázlatot, vagy olyan jegyzetet, amit ők már kidolgoztak, vagy ilyen PPT-t is, és akkor már nem kell nekem kidolgozni, vagy csak átdolgozni.” (ISK1_O7_GY)

A legszorosabb iskolán belüli szakmai kapcsolat tehát elsősorban az **azonos tárgyat/szakmát tanítók** között van. Más oktatókkal való együttműködés leginkább az **egy osztályban tanítók** esetében fordul elő, információk megosztása, vagy probléma esetén az osztályfőnök által összehívott értekezleten történő „ötletelés” formájában. Különösen nehéz az **óraadókkal** való együttműködés, akik ebben a két iskolában elsősorban egyes közismereti tárgyakat vagy a felnőttoktatásban tanítanak:

„Akkor van [kapcsolat az óraadókkal, akik felnőttoktatásban nagy számban tanítanak az iskolában], hogyha egy osztályban tanítunk. De úgy egyébként csak, szóval szia, hogy vagy...” (ISK1_O4_SZ)

Mindkét iskolában jellemző a **szakmai és közismereti oktatók bizonyos fokú elkülönülése**. Minimális közöttük a módszertani, pedagógiai jellegű együttműködés, ez inkább csak az egy osztályban tanítókkal és osztályfőnökkel való egyeztetésre, problémák megbeszélésére és az iskolai rendezvények (például pályorientációs napok) közös szervezésére korlátozódik. Együttműködésük jelentős akadályá lehet a **fizikai elkülönülés**, illetve a **nyitottság hiánya**. Az ISK1-ben a műhelyek többsége külön iskolaépületben található, illetve a főépületen belül is külön tanárban vannak a közismereti és a szakmai oktatók, ami a spontán találkozások, informális megbeszélések esélyét szinte nullára csökkenti:

„Én azt gondolom, hogy abszolút elfogadók vagyunk. Itt inkább az a gond, hogy nagyon keveset találkozunk. Ugye, mert mivel két épület van a, két épületben zajlik az oktatás, és ugye ez a közismereti tanári, tehát eléggé ritkán tudunk találkozni, csak ilyen közös értekezleteken, illetve közös ünnepeken. De hát természetesen, mint mindenki, egyrészt az udvariassági formák, illetve például az udvariassági formán túl is. Főleg azokkal, akik mondjuk az osztályban tanítanak szakmai tanárok, de nagyon kevés a találkozási lehetőség.” (ISK1_O5_K)

„Amúgy ez mindig nagy misszió lenne, hogy ezt így kéne, hogy akkor ők olyan példákat hozzanak matekból, ami nagyon, szóval, hogy így gyakorlatias, hogy például valamilyen [szakmatevékenység] példából induljanak ki. Próbálunk így átutalgatni, és lehetne is sokkal mélyebben, de nagyon nagy nehézség az is, hogy mi itt vagyunk a [utcanév] utcában, ők meg ott vannak a [utcanév] utcában, és ilyen mély kommunikációkat nagyon nehezen tudunk. Szóval ez, hogy így két épület, ez azért akadály, mert tényleg nagyon sokszor van az ember, hogy összeakad egy kolléganő, és "Jaj, jaj, gyorsan beszéljük meg". Ha nem akadok össze vele, akkor kifejezetten nem biztos, hogy még fogunk tudni emiatt találkozni. Szóval igen, ez egy nagyon jó irány lenne, de nehezen

tudjuk megvalósítani. És ők is azért úgy, merevebben állnak hozzá, mindenki azért a jól bevált kis sémáját, így hát erre szerintem még nincs meg az a kellő nyitottság, meg a lehetőség is kevés.” (ISK1_O7_GY)

Az ISK2-ben a szakmai elméletet oktató tanárok a közismereti tanárokkal egy tanárin osztoznak, itt a gyakorlati oktatók különülnek el, mert az ő tanári szobájuk és műhelyeik más emeleten vannak. Ennek ellenére ők több példát is említettek **szakmai egyeztetés kezdeményezésére**:

„Van ilyen egyébként, van összedolgozás, például az informatikában, informatika órán a rajzfeladatok kifejezetten [szakma]ipari kötésekre alapulnak, és gyakorlatilag megpróbáljuk egy kicsit segíteni a [név] tantárgynak a segítségét ezekkel a rajzokkal. [...] már ők [közismereti tanárok] is ki vannak művelve [a szakmából], félig-meddig, mert hát ők is tudják, hogy mi az az [technológiai eljárás], mi az a [technológiai eljárás], és ezeket rajzolgatják a tanulókkal. [...] Hát muszáj, megkeresik a [tantárgy] tanárt, vagy akár engem, vagy bárkit, és akkor elmagyarázzuk nekik, hogy bármi kérdés van, bárkihez jöhetnek és jönnek is. És akkor ők is okulnak ebből. Ugyanez matek órán, csak négyzetméter, köbözés, térfogat.” (ISK2_O5_GY)

„Hát ilyen próbálkozásom egyszer volt, aztán utána mondtam, hogy inkább nem. Tehát én azért a kollégáimat nem akarom ezzel nyúzni, mert ők egyrészt nem tehetnek róla, hogy olyanok a gyerekek, amilyenek. Inkább érdeklődni szoktam, kérdezősködni, hogy ilyen volt-e már, vagy valami.” (ISK2_O7_SZ)

A szakmai képzésben kritikusan fontos lenne az elmélet és gyakorlat oktatásának egyeztetése, ami a **szakmai elméletet és gyakorlatot oktatók együttműködését** feltételezi. Bár többségében mindkét iskolában rendszeres egyeztetésekről számoltak be az oktatók, az együttműködés nem mindig problémamentes, egyes szakmáknál ennek tantervi akadálya is van (időbeli szinkron hiánya). Pedagógiai szempontból legideálisabbnak azt tartanák, ha egy személy taníthatná egy-egy terület elméleti és gyakorlati részét is, amire van is lehetőség és példa:

„Mert, hogy az szerencsés, az nagyon jól működik, hogyha egy gyakorlati tárgyat, meg a hozzátartozó elméletet egy tanítja. Én most pont ennek vagyok a negatív oldalában, mert egy kolléganővel tanítok anyagismeretet, ő tanítja az elméletet, én a gyakorlatot, és annyira nehéz, próbáljuk összehangolni, de mégsem megy. Ő máshol tart, amit én szeretnék csinálni mondjuk gyakorlaton, ő kiadja elméleten, szóval nagyon nehéz, és az, hogyha egy tanárt tudná úgy vinni, az nagyon jó a gyerekeknek is, és a pedagógusnak is, hiába, hogy hát ez oda-vissza. [...] Próbáljuk általában úgy megcsinálni a

tantárgyfelosztást, de ez egy nagyon nagy akadály, hogy nem minden pedagógus taníthat elméletet, és akkor máris meg van lőve, hiába akarjuk, mert ugye törvényileg nem lehet.” (ISK1_O7_GY)

„Tehát, hogy odalent ugye van egy évük rá, amikor meg kell tanítani olyan szinten a diákot, hogy egyrészt ők el tudják végezni a szintvizsgát, április-májusban, másrészt utána ki tudjanak menni külsőleg dolgozni. Idefönt azért van három év nekik megtanítani, mondjuk a rajzot, vagy mondjuk a gépeket. Mikor odalent ők már dolgoznak, már második félévben dolgoznak [...]ipari gépekkel, idefent mondjuk csak a második, harmadik évben kerülnek szóba [...]ipari gépek. De, hogy alapjában véve, hogyha valami probléma van azzal a diákkal, vagy odalent mondanak, hogy figyelj, ezt nézzük már át, mert ez már itt kellene, akkor, ez előfordulhat, ilyen van, és akkor nyilván [megcsináljuk].” (ISK2_O1_SZ)

Az oktatók együttműködésében **közös munkára, fejlesztésre** elsősorban a munkaközösségek keretében folyó, **jellemzően felülről kezdeményezett feladatok** (bemeneti mérések, intézkedési terv, iskolai rendezvények) végzésekor kerül sor. Mindkét iskola részt vesz a centrum szinten megtervezett és lebonyolított fejlesztési projekteknél, aminek keretében például tananyagfejlesztésre is sor került, a megkérdezett oktatók közül azonban egyik sem vett részt fejlesztő munkában. Amikor a fejlesztési projektekről kérdeztem az oktatókat, ők ezeket a projektek keretében szervezett kvázi kötelező képzésekkel/előadásokkal azonosították. Egyetlen szakmai tanár említette csak, hogy korábban éveken át részt vett országos kurrikulum-fejlesztésekben, de az iskolán kívüli együttműködésben történt.

Az oktatói együttműködések a már említett **fizikai tér adottságai és az időtényező** (kevés idő és eltérő órabeosztások) mellett alapvetően meghatározza az iskola **léggöre és azon belül a kollegiális kapcsolatok minősége, mely egy iskolán belül is eltérő lehet az egyes munkaközösségekben vagy oktatói profilok közösségeiben:**

„[I]tt nagyon hamar meg kell tanulni, hogy az a rendszer, hogy segíts magadon, az Isten is megsegít, és egyébként pedig önállóan kell, illik lenni.” (ISK1_O6_SZ)

„[E]gész más, tehát odafönt [ahol a közismereti és szakmai elméleti oktatók dolgoznak és ahol a külön tanárijuk van] ez a fajta közvetlenség nincs. Ott rohan mindenki, nyüzsi van, mint a városban, ott senki nem ismer senkit. Ide lejön az ember, itt nagyon-nagyon családias. Nevetünk, megbeszélünk dolgokat, ha probléma van, akkor azon vagyunk, hogy egymásnak segítsünk, hogy oldjuk meg, itt, tényleg én azt mondom, hogy mintaszerű.” (ISK2_O2_GY)

Az eltérő klímájú iskolai szubkultúrák különböző mértékben képesek ösztönözni és elősegíteni az oktatók együttműködését és informális vagy akár más formájú tanulását. Ebben az informális vezetők, a „**húzóerőt**” **jelentő személyek** nagyon fontos szerepet játszanak, amint arra egy ISK2-ben dolgozó oktató interjúja utal:

„A miénk miért más? Azért más a miénk, mert nagyon fiatalos csapatunk van egyébként, van egy jó pár olyan húzó emberke, aki nem hagyja a dolgokat annyiban, hanem igenis megyünk utána. A mostani vezetés, a mostani igazgatónőnk, [név], ő, hát egy 16-17 évvel ezelőtt felismerte azt, hogy fiatalítani kell, akkor majdnem minden tanár és szakoktató nyugdíjas, vagy nyugdíj közeli állapotban volt. [...] Viszont nagyon sokan voltak az ellenlábasok, akiknek jó volt, kényelmes volt. Mi voltunk ketten azok, akik ezt elkezdtük, és utána jött az összes többi fiatal, aki beállt a sorba, és, ezt már mondtam neked az előbb is itt az értekezlet végén, hogy ez az a csapat, aki húzza, viszi az iskolát.” (ISK2_O5_GY)

A húzóerő megnyilvánulásában és e szubkultúra dominanciájában ebben az iskolában meghatározó szerepet játszottak a szakmai versenyeken elért sikerek, melyek jelentős mértékben növelik egy-egy ilyen szűkebb iskolai közösség **mikropolitikai érvényesítőképességét**.

3.4.2.2.2.5. Szakmaterületi munkavégzés

A szakmai oktatók informális tanulásának fontos formáját jelenti a szakmaterületi munkavégzés is, például egyik oktató említette az alapanyagvásárlás közben az eladókkal folytatott szakmai beszélgetéseket is, ami Andersson és Köpsén (2018) tanulmányában is megjelenik mint egy „határátlépési” tevékenység. Az ISK2-ben oktatók, akiknek e munkavégzésre **szakmájuk vállalkozói jellege és keresettsége miatt lehetőségük is van**, ezt tartották a szakmaterületi fejlődés legideálisabb formájának, ami biztosítja a szakmai oktatók „**hitelességét**” és „**kikényszeríti**” a technológiai változások nyomán követését:

„Tehát az, aki benne van a szakmában és tényleg csinálja, saját magának is szüksége van az újításokra, az újdonságnak a megismerésére és használatára, hiszen a kuncsaft kör, akivel dolgozik, ezt elvárja tőle, hogy mindig a legújabb trendi dolgokat. Egy gyakorló szakember szerintem sokkal jobban le tudja adni az anyagot. Sokkal hitelesebben tud odaállni a gyerek elé, hogy tanítson.” (ISK2_O5_GY)

Mindkét iskolában működik egy **termelő műhely**, amelyben a tanulók által előállított termékek eladásra kerülnek. Az ISK1 műhelyében szakmunkás alkalmazottak is dolgoznak (az egyik interjúalany gyakorlati oktató is itt dolgozott korábban), akik a

tanulóknak készítenek mintadarabokat, illetve előkészítik a gyakorlati oktatáshoz szükséges anyagokat, ami nagy segítséget jelent az oktatóknak, különösen az alacsony gyakorlati óraszámú technikai képzésben. Az ISK2-ben évekkorábban viszonylag nagy üzemként működött az iskolai műhely, külön műszaki irodával és sok alkalmazottal, de ma már csak külső megbízásokat vállalnak, gyakran az oktatók saját vállalkozása megbízásából, vagy a szakképzési centrum más iskolái számára készítenek termékeket. Az iskolai termelő műhely így az ISK2 esetében szerepet játszhat az oktatók szakmaterületi fejlődésében, az ISK1-ben azonban egyik oktató sem említett hasonló lehetőséget és az interjúkban sem merült fel az iskolai műhely az oktatók szakmai fejlődését támogató tényezőként.

3.4.2.3. Oktatói identitás és az oktatói munka jellemzői

Annak érdekében, hogy jobban megismerjem a szakképzésben oktató három oktatói profil önértelmezésének, valamint munkájuk kontextusának eltéréseit, az interjúkban arról kérdeztem az oktatókat, hogy miben látják oktatói munkájuk fő célját, mi jelenti számukra a sikert, illetve, hogy látnak-e különbséget a másik két oktatói profil munkájában és az ahhoz szükséges kompetenciákban. A szakmai oktatókat külön megkérdeztem arról is, hogy milyen mértékig tartják magukat pedagógusnak vagy az eredeti szakmájuk szakemberének. Az önmeghatározások és feladatértelmezések utalnak arra, hogy az oktatók oktatásról vallott nézetei milyen mértékig tartalom-, azaz tantárgy/szakma-, illetve tanuló-orientáltak, melyekkel összhangban különböző kompetenciákat tarthatnak szükségesnek munkájukban. E nézetek, valamint az oktatói profilok munkája kontextusának eltérései magyarázhatják a szakmai fejlődés és tanulás iránti motiváció, gyakorlat és nézetek egyes különbségeit.

3.4.2.3.1. A szakmai oktatók identitása

A vizsgálatban részt vett szakmai oktatók négy különböző szakmaterületen tanítottak. A szakmaterületi munkalehetőségektől nem függetlenül, az egyéni vállalkozásként végezhető, jól fizető szakmákat oktatók jelentős része, a gyakorlati oktatók szinte kivétel nélkül legalább alkalmasszerűen dolgoztak eredeti szakmájukban is a tanítás mellett, míg a kevés vagy rosszul fizető munkalehetőséget kínáló szakmában az oktatók legfeljebb hobbi jellegű szakmaterületi munkavégzése volt jellemző. A jelenlegi szakmaterületi munkavégzés hiánya azonban nem feltétlen jelenti azt, hogy e szakmai oktatók elveszítették volna eredeti szakmai identitásukat.

A vizsgálatban részt vett hét szakmai tanár és öt gyakorlati oktató közül csupán a szakmát jelenleg nem gyakorló egy szakmai tanár és két gyakorlati oktató mondta azt, hogy **inkább érzi magát pedagógusnak, mint szakembernek**, de ők is mind hangsúlyozták, hogy minden szakmai oktatónak és különösen a gyakorlatot oktatónak **elengedhetetlen a szakmaterületi naprakészség:**

„Hát itt kettős cél ugye, merthogy pedagógusnak érzem magam, de ugye nekünk egy szakmát kell átadni. És hiába érzem magam pedagógusnak, a szakmában is nagyon-nagyon ott kell legyünk, állandóan frissítenünk kell nekünk is a tudást, mert ugye azt át kell adjuk.” (ISK1_O7_GY)

A 15 szakmai oktató közül csak egy – jelenleg elsősorban szakmai gyakorlatot oktató, és a szakmában folyamatosan dolgozó – szakmai tanár mondta azt, hogy ő egyáltalán **nem tekinti magát pedagógusnak**. Számára az iskolai tanműhely *„Egy olyan hely, ahol nem velem egyidős kollégák vannak, hanem kisebb kollégák, akikkel együtt lehet dolgozni. Vagy nem lehet.”* (ISK2_O7_SZ). Ő a kollégáknak tekintett tanulókat nem tanárként irányítja, hanem *„mintegy kisfőnökként”*.

A vizsgálatban részt vett szakmai oktatók többsége azonban **duális identitásúnak** tekinthető, ők nem tudják szétválasztani szakemberi és oktatói mivoltukat, ezeket az idő során egybeforrottnak és egymást kiegészítőnek látják:

„Mivel nekem ugye van előéletem, tehát én alapvetően egy [szakmanév] vagyok, én ezt valahogy a személyem kiegészítésének tekintem ezt a pedagógus pályát. Tehát én ezt nem tudom szétválasztani, és nem is akarom ezt a kettőt. Ez kiegészít engem.” (ISK1_O6_SZ)

„Hát én, mint egyéni vállalkozó, tehát én dolgozom is mellette. Bár most már az iskola miatt és a felnőttoktatás és felnőttképzés miatt olyan szinten le kellett csökkenteni a munkákat, hogy nagyon minimálisat dolgozom, de én úgy gondolom, hogy [szakmanév]... én büszke vagyok arra, hogy [szakmanév] vagyok, tudom is művelni a szakmát, úgy érzem, tehát azért van némi rálátásom, affinitásom is hozzá. De mindemellett pedagógus is vagyok. Tehát ez egy ilyen érdekes kombó az egész.” (ISK2_O5_GY)

Volt olyan vélemény is, miszerint a szakmai oktatói munkához és a szakmai oktatók szakmai fejlődéséhez **nélkülözhetetlen a szakma gyakorlása:**

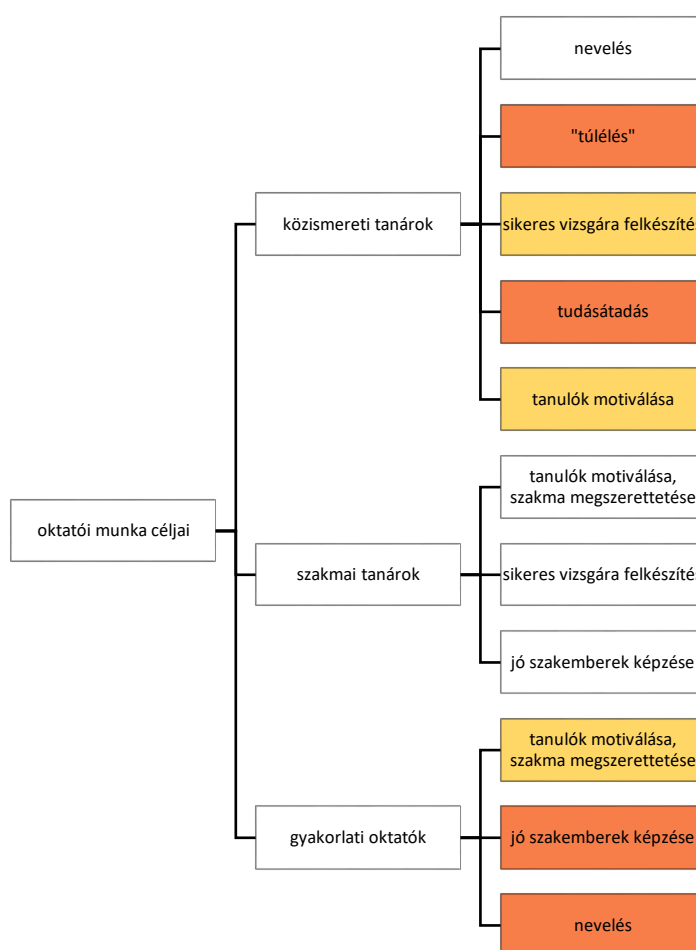
„Szerintem ezt nehéz szétválasztani. Szerintem az nem tanár, aki nem ért a szakmájához, vagy nem jó tanár, aki nincs benne a szakmájában. Mármint a

szaktanárokról beszélünk. Ugye egy magyar meg egy matek, az teljesen más. De szakmailag szerintem fejlődni csak úgy lehet, hogyha az ember űzi is azt a szakmát, amit tanít.” (ISK_O9)

3.4.2.3.2. Feladatértelmezés

Az identitás alkotóelemének tekinthető feladatértelmezésekben (2.1.2.4. fejezet) nem csak az oktatói profilok, de a két különböző iskolában, eltérő vonzerővel bíró szakmákat oktatók között is jellegzetes mintázatokat találtam (28. ábra). Az eltérések a szervezeti és rendszerszintű (képzéstípus) tényezők, illetve a tágabb társadalmi-gazdasági kontextus (szakma) hatására hívják fel a figyelmet.

28. ábra: Az oktatói munka fő céljaira vonatkozó nézetek oktatói profil szerint



N.B. Sárga, illetve piros szín jelöli azokat a témákat, melyek csak az ISK1-ben vagy csak az ISK2-ben jelentek meg az oktatói interjúkban.

A két iskolában tanító közismereti tanárok meglehetősen eltérően fogalmazták meg azt, hogy mit tekintenek céljuknak és mi jelenti számukra a sikert a tanításban. Az ISK1-

ben három tanár közül kettő a **nevelési célok elsődlegességét** említette, ami azonban **nem jelenti a tárgyi követelmények csökkentését:**

„Elsődlegesen az, hogy emberileg olyan diákok kerüljenek ki a kezem közül, akik megállják a helyüket az életben. Föl tudtam vértetni őket olyan tulajdonságokkal és egy olyan útravalóval, ami segíti őket abban, hogy a megfelelő helyre kerüljenek, és azzal foglalkozzanak, amit igazán szeretnek. Tehát mindenféleképpen nyitottá kell őket nevelni. Ez az első, tehát ez az elsődleges, hogy megtalálják utána a helyüket, és ugye akkor tudnak igazán boldog emberek lenni, hogyha megfelelő helyen vannak. Természetesen a másik meg a szakmai, az, hogy jó eredményt érjenek el az érettségi vizsgán, hogy menjenek el emelt szintre vizsgázni, de a szak, tehát az értékek, vagy az értékmérés, hogy az eredmények helyett én fontosabbnak tartom a nevelési részt.”
(ISK1_O5_K)

A másik iskolában a közismereti tanárok feladatértelmezésében ezzel szemben jellemzően a **„túlélés” és az elvárások „szükségszerű” csökkentése** fogalmazódott meg, a tanulók motivációjának hiánya és alacsony készség szintje miatt. Ez különösen hangsúlyos volt a **szakmunkásképzésben, ahol a közismereti oktatásnak nincs kimeneti mérése**, ami motiválhatná a tanulót és – visszajelzést, sikerélményt adva – a tanárt is:

„Siker az, ha valamit visszahallok, amit leadtam, szeretnék visszahallani, ha már hallok három összefüggő mondatot, már boldog vagyok.” (ISK2_O4_K)

„[N]éha már ott vagyok, hogy a nevelést, az oktatás-nevelés ördögi mechanizmusából a nevelést azt fontosabbnak tartom. Ezekkel a gyerekekkel sok esetben nem beszél senki, nem tárgyalnak otthon a szülők velük, a társaikkal hallok hogy’ beszélnek, és néha fontosabbnak tartom azt, hogy hagyjuk ezt, mert tudom azt, hogy. [...] Tehát a motiváltság az, nem tudom, hogy ki nem motiválja őket, a szülő nem motiválja, a rendszer nem motiválja, hogy miből adódik ez, én ezt látom. [...] Sok esetben, sok esetben többet tudok foglalkozni a szakmunkásokkal, mert ott nincs a kimenetnél mérés [e tantárgyból]. Na most, a szakgimnáziumban, vagy szakközépiskolában, korábban szakközépiskolában, volt mérés. Tehát ott inkább elhanyagoltam ezeket a dolgokat, tehát amit nevelésnek hívunk, ami egyszerű beszélgetés, tehát sok esetben egyszerű beszélgetés. És elhanyagoltam, mert ott volt egy mérés. Tehát ott sokkal szigorúbban kellett arra figyelnem, hogy ezt teljesíteni kell, a szakmunkásnál nincs gond.”
(ISK2_O8_K)

„Siker? [nevet] Mi a siker? Hát az nem sok van. Céljának nem tudom, éljünk túl minden napot. Nem tudom. Most érettségiztetni nem érettségiztettek, úgyhogy, ha... végül is az lenne a végső cél, nyilván nekik. Nem tudom.” (ISK2_O6_K)

A **sikerélmények elmaradása és a közismereti oktatás háttérbe szorulása** a tanulók – és a szakképzési rendszer – nézőpontjából jelentős **negatív hatással lehet a szakképzésben tanító közismereti tanárok pályaelégedettségére és ezen keresztül szakmai fejlődési motivációjára**. Erre utal az iskolában dolgozó két gyakorlati oktató tapasztalata is:

„Én azt tapasztalom, hogy nyilván egy közismereti tanárnak itt, ebben az iskolában, tehát hogy úgy mondjam, ugye az iskola profiljánál fogva nem a közismeret lesz a húzóágazat. Itt a közismeret szükséges, mert ugye ez is egy köznevelési intézmény, satöbbi.” (ISK2_O2_GY)

„Különbség van [a szakmai és közismereti oktatók munkája között], iszonyat nagy különbség van szerintem, már csak abból adódóan is, hogy a szakmunkásoknak ugye közismeretis tantárgyból nem kell vizsgázni.” (ISK2_O5_GY)

A **szakmai oktatók** az ISK1-ben elsősorban a **tanulók motiválását** és (különösen a rosszabb munkaerőpiaci kilátásokkal bíró könnyűipari szakmák esetén) a **szakma megszerettetését** határozták meg oktatói munkájuk fő céljaként (hatból négy oktató), az ISK2-ben ezt csak egy szakmai tanár említette. Ők munkájukban a **sikert is a tanulók motiválásában értelmezték**:

„Nekem az, hogy a gyerekek szeressék azt, amit csinálnak. Nekem ez számít a legnagyobb sikernek, és amikor nem úgy telik el egy tervezés óra négy órája, hogy ezt miért kell csinálni, miért ez a feladat, miért nem azt csinálhatom, amit akarok.” (ISK1_O2_SZ)

„És sikernek én azt érzem, amikor olyan tanulóim vannak, vagy alakulnak az évek alatt, hogy szereti ezt a szakmát, szívesen csinálja, látom, hogy egyre ügyesebb, de leginkább azt, hogy szívesen csinálja, hogy élvezi. Szeretnek az óráimon itt lenni, ez nagy sikerélmény, hogy örömmel jön ide, és ő is boldog, úgymond, ezen az órán.” (ISK1_O7_GY)

Az ISK2-ben a szakmai oktatók (hatból öt) legfőbb céljukként a **sikeres vizsgára való felkészítést** és a **jó szakemberek képzését** határozták meg:

„A fő cél az, hogy olyan [szakembereket] neveljünk itt, nem csak itt, mindenhol, ugye említettem, hogy nem csak erre az iskolára korlátozódik a ténykedés, olyan

szakmunkásokat neveljünk ki, akik méltók arra, hogy [szakembernek] lehessen őket nevezni, és megállják a helyüket a mai világban.” (ISK2_O5_GY)

„Hát, igazándiból az alapokat jól megismertetni, hogy azokra, tehát egy jó alapot kialakítani a tanulóknak, hogy utána arra tudjanak építkezni. Merthogy mindenre nincs, tehát nincs mindenre idő.” (ISK2_O9_GY)

Ketten a sikert is hosszútávon, a szakemberré vált **volt tanítvány visszajelzésében**, szakmai boldogulásában értelmezték:

„Hát amikor például sikeres lesz a vizsgánk, a szakmai vizsgájuk. Vagy amikor kaptam egy üzenetet az egyik diáktól. Volt diákunk, aki már dolgozik Németországban, hogy elküldte, milyen rajzokból dolgozik, és mondta, hogy ezt nekem köszönheti, hogy egyáltalán megérti.” (ISK2_O1_SZ)

A szakmai oktatók számára a siker egy másik, közvetlenebb fokmérője a tanulók **tanulmányi versenyeken** elért eredményei. A szakképzésben talán legnagyobb presztízsű a Szakma Sztár és a nemzetközi Euro- és WorldSkills versenyek, amelyeken Magyarország 2007 óta vesz részt, és ahol ennek az iskolának a diákjai rendszeresen nagyon jó eredményeket érnek el. E versenyek a **tanulói motiváció erősítésének** is fontos eszközét jelentik.

A szakmai oktatók egyik iskolában sem említették az elvárások csökkentését a „gyerekanyag” minőségére hivatkozva. Sőt, épp abban az iskolában, ahol ezt a közismereti tanárok esetében tapasztaltam, az imént idézett oktató a **színvonal fenntartásának fontosságát** az iskola, pontosabban az iskolában dolgozó szakmai oktatók missziójaként fogalmazta meg, melyet ő, mint korábban láttuk, szakmai vizsgálónökként más iskolák körében is igyekszik terjeszteni:

„[...] a gyerekanyag az olyan, amilyen. Ezt te is tudod, hogy milyenek a tanulók, nem csak itt, vidéken, mindenhol. Megpróbálunk, megpróbáljuk tartani a szintet, visszaállítani a szakma presztízsét, a szakmunkásképzés presztízsét. Viszont ehhez az kell, hogy ne a színvonalból engedjünk, hanem a gyerekeket próbáljuk meg arra rávenni, hogy ők emelkedjenek fel a színvonalhoz. Nagyon sok a bukásunk, ebből adódóan, tehát nem engedünk, hanem vannak kikötések...[...] Vidéken ez nem így van.” (ISK2_O5_GY)

A tanítás céljának, fő feladatának meghatározásában élesen jelent meg **a nappali és a felnőttoktatás (felnőttképzés) különbsége**, egy művésztanár kivételével minden oktató véleményében. Az oktatók az eltéréseket a **tanulói motiváció és érettség, illetve ebből**

adódóan az oktatási célok és alkalmazható módszerek különbségében fogalmazták meg. Míg a 14 évesen szakmát tanulni kezdő fiatalok motivációja többnyire nagyon alacsony (jelentős részben az életkor, valamint a gyakran szülői/tanári befolyáson alapuló és tévesnek bizonyuló pályaválasztás miatt), a felnőttként szakmát tanulók – akiknek száma 2015, a 2. OKJ-s szakmai ingyenes megszerzési lehetőségének bevezetése óta jelentősen felduzzadt – már szinte kivétel nélkül teljes mértékben motiváltak a tanulásra. A felnőttek oktatásában általában nincs szükség motiválásra és fegyelmezési problémák sincsenek, ezért itt az oktatók sokkal nagyobb mértékben fókuszálhatnak a szakmai képzésre, ami jelentősen **növeli sikerélményüket**. A szakmai oktatók szívesen dolgoznak a felnőttoktatásban, bár a délutáni-hétféje oktatás miatt ez általában véve elég **nagy megterhelést** jelent számukra – főként az ISK1-ben, ahol ez nem opcionális, hanem szükséges a kötelező óraszám megszerzéséhez (a nappalis tanulók alacsony száma miatt):

„Jó velük dolgozni, az is egy nagyon pozitív élmény, mert ott mindig lelkesebbek a felnőttek. Nem kell őket noszogatni, mert akarják csinálni, viszont ugye ez, hogy hol délelőtt, hol délután, szombaton, tehát össze-vissza van tulajdonképpen az egész hete az embernek. Fárasztó. Hosszú távon nagyon fárasztó. [...] Hát, a felnőttoktatásban talán többet ad az ember. Pont abból kifolyólag, hogy nagyobb a befogadóképesség. A nappali képzésben a diákoknak, a szakmaszeretnek az átadása, az, hogy őket motiváljuk. Mert azt gondolom, hogy a mai tizenévesek nem motiváltak, tehát őneki olyan valamit kell a kezébe adni, amitől ő úgy érzi, hogy sikere van. (ISK1_O4_SZ)

Én a felnőttoktatásban, meg felnőttképzésben is, tehát agyilag sokkal jobban elfáradok, mint a nappali rendszerben, mert ott szakmai kérdések jönnek, valós, valós, nagyon szakmai kérdések, míg nappaliban inkább a viselkedési, fegyelmezési problémákkal és küszködő diákokkal küszködünk. És ugye van egy óriási nagy nyomás rajtunk, hogy amit le kell adni, le kell nyomni. És az nem mindig úgy sikerül olyan minőségben, ahogy kellene, mert inkább a fegyelmezés, inkább a terelgetés az, ami több időt elvesz, elvon.” (ISK2_O3_SZ)

A tanulók életkori különbségéből fakadó, motivációban és érettségben tapasztalható különbségeit a szakmunkásképzésben végzeteket érettségire felkészítő kétéves képzésben tanító közismereti tanárok is említették. Szerintük „másabb, nyugisabb” és jobb itt tanítani, mert ezek az idősebb tanulók „már partnerek és nem kell fegyelmezni őket”, már megtanultak tanulni és felelni is, és igyekeznek megfelelni az elvárásoknak (ISK2_O6_K). Bár nagy a lemorzsolódás e képzéseken, mert a tanulók jellemzően már

dolgoznak is tanulás mellett, mégis „ők azok, akiket már tudok tanítani, mert nem kötelező [számukra az iskolába járás]” (ISK2_O4_K).

3.4.2.3.3. *Az oktatói munka jellemzői*

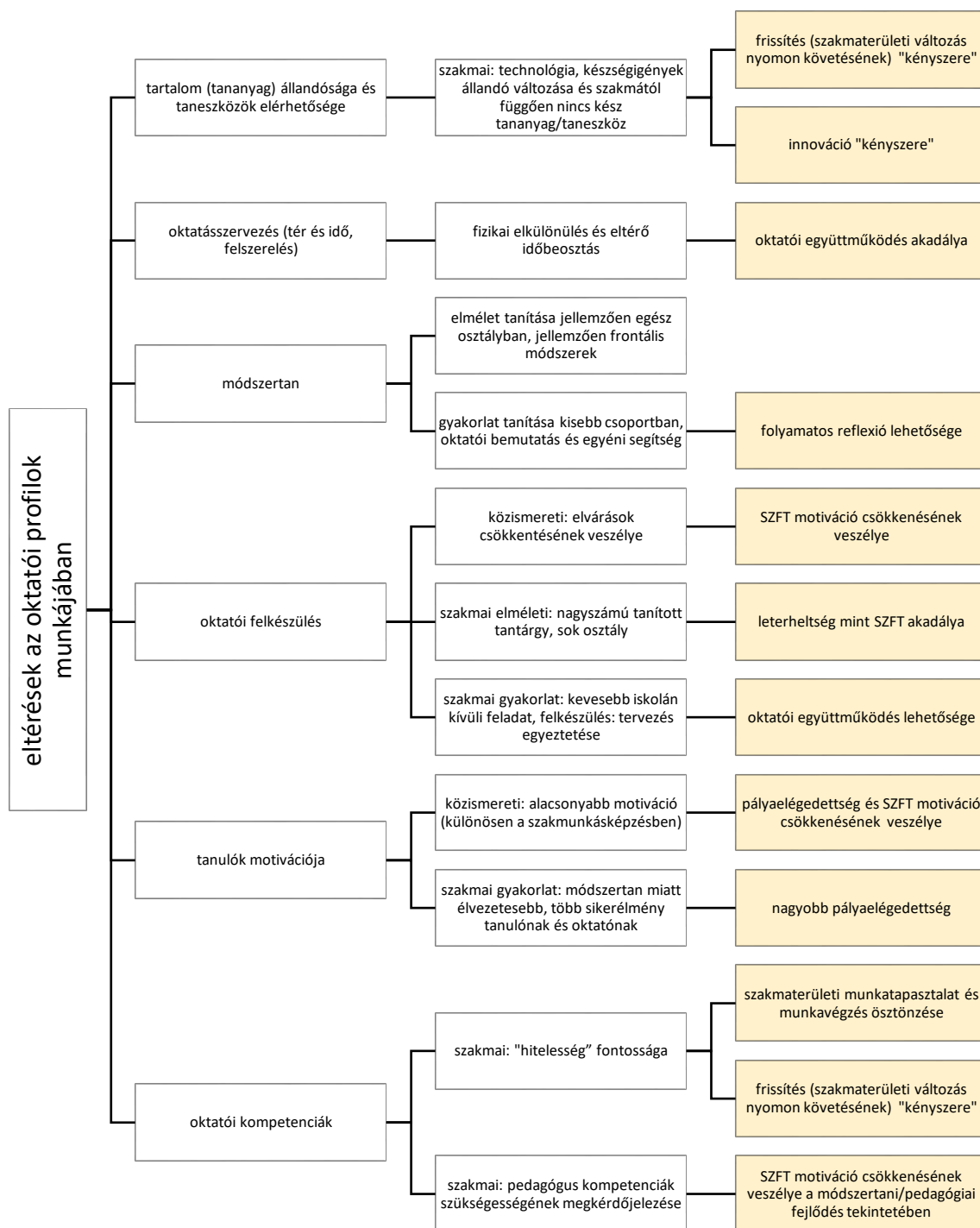
Az oktatók többsége megfogalmazott különbségeket a három oktatói profil munkájának természetére vagy kontextusára, valamint az oktatói profilok munkájához szükséges kompetenciákra vonatkozóan. A 29. ábrán összegzem az interjúk alapján azonosított eltéréseket az oktatói profilok munkájában, melyek az oktatói szakmai fejlődés és tanulás valamely aspektusa vagy formája tekintetében leginkább relevánsak. Az ábrán sárga színnel jelöltem azokat a motivációhoz kapcsolódó vagy támogató/akadályozó tényezőket, melyek szempontjából relevánsak lehetnek ezek az eltérések.

Míg a közismereti oktatásban a tananyag viszonylag állandóbb és minden tantárgyhoz rendelkezésre állnak taneszközök, a felgyorsult technológiai, gazdasági és munkaerőpiaci változás és azt a tantervekben minél szorosabban követni kívánó szakpolitika miatt a **szakmai képzés tartalma** folytonos változásban van. Itt **kevésbé állandó a tananyag** és szakmától függően nem ritka, hogy gyakran vezetnek be új tantárgyakat, illetve, hogy egyes tantárgyakhoz a (friss) tartalmat és a **taneszközöket** is az oktátónak kell előállítania. Ez értelmezhető úgy is, mint egy **állandó szakmaterületi fejlődési (frissítés) és fejlesztési (innováció) kényszer** a szakmai oktatók számára:

„Néha azt gondolom, hogy alapvetően könnyebb nekik [közismereti tanároknak], mert egyrészt van tankönyv, van munkafüzet, vannak kész feladatok, vannak sablonok, amikhez lehet igazodni, hogyha már szerez egy rutint belőle, akkor az folyamatosan ismétélhető. Nyilván a diákokhoz akkor is alkalmazkodni kell, mert lehet, hogy az egyik osztálynál működik, a másik közösségnél nem működik [...] Nálunk nincs mihez nyúlni, tehát nálunk, ha megcsináltunk valamit, meg van csinálva, ha nincs, akkor nincs semmi hozzá. Akár tervezésről, akár elméletről, bármiről is legyen szó, nincs mihez nyúlni, hogyha mi nem készítünk hozzá anyagot.” (ISK1_O3_GY)

Különbséget jelenthet továbbá a **tanulók eltérő motivációja a közismereti és szakmai tantárgyak tanulásában**. Ez képzési szintenként (**képzéstípusként**) is eltérő lehet, mivel a szakmunkásképzésben tanulók jellemzően a szakmatanulás céljával érkeznek az iskolába, a közismereti tárgyak tanulása iránti motivációjukat pedig tovább csökkentheti a kimeneti mérés hiánya, míg a technikumokban többen akarnak érettségit tenni és továbbtanulni, és ezért motiváltabbak e tárgyak tanulására:

29. ábra: Az oktatói profilok munkájának különbségeiről alkotott nézetek tematikus térképe



„Biztos, hogy van különbség. Ahogy a szakmákban is van különbség. Mind a kettőnk feladata a tanítás, de ha azt veszem alapul, hogy ha a szakma megtanulása miatt jön egy diák az iskolába, akkor neki az lesz a fontosabb. Ha valaki az érettségi irányába indul, akkor neki a közismeret lesz a fontosabb, és kevésbé fogja érdekelni az, hogy a szakmán, most azon a néhány órán, ami a szakmához kapcsolódik, ő mennyire teljesít jól.” (ISK1_O4_SZ)

„Különbség? Szerintem nincs. Szerintem ugyanaz a munkakör, most az, hogy valaki biológiát, vagy matematikát, vagy technológiát... attól a diák az diák. Talán annyi, hogy talán egy kicsit a szakmai tantárgy egyik-másik része a szakiskolásokat jobban érdekelheti, mint a biológia, vagy a földrajz, de alapjában véve különbséget nem.” (ISK2_O1_SZ)

A legnagyobb eltérést az oktatók a gyakorlat és az elmélet tanításában látták. A szakmai **gyakorlati képzés sajátosságait az eltérő oktatásszervezésben és környezetben** (jellemzően kisebb csoportlétszámok, időbeli tömbösítés, kötetlenebb tanuló-oktató kapcsolat, de akár veszélyes gépek használata, gyakran a tantermi oktatástól fizikailag távol eső műhelyek), illetve **a szakma által többé-kevésbé behatárolt módszertanban** (szakmától függően jellemzően manuális tanulói tevékenység, oktatói bemutatás és egyéni, segítség, önálló és projektmunka) fogalmazták meg. E sajátosságok **növelik a tanulói motivációt, mert élvezhetőbbé teszik a tanulást, és több sikerélményt** biztosítanak tanulónak és oktátónak egyaránt:

„[N]ekik sokkal nehezebb, a közismereti tanároknak, ugyanis nagyrészt, mivel ugye teljesen tiszta profilú iskola vagyunk. Nagyrészt azért most már talán sikerült azt elérnünk, hogy azért jönnek ide a tanulók, mert szakmát szeretnének, vagy érdekli, ezért valamilyen szinten könnyebb dolgunk van. Szakoktatóknak még talán még könnyebb dolguk van, mert a gyakorlat az kicsit szabadabb, ott azért [tevékenykedhet], foghatja a [tárgyat], tehát az egészen más, gyakorlatias. Talán kicsit nehezebb az elmélet, szakmai elmélet, és nagyon nagy kihívásuk a közismeretiseknek van, mert olyan tantárgyat kell tanulnia, ami nem érdekli, meg, ahogy az ő szavukkal élve mondanám, hogy nem is fogja használni.” (ISK2_O3_SZ)

A gyakorlati képzés oktatásszervezési és módszertani sajátosságai ideális esetben lehetővé teszik a tanulók azonnali **visszajelzését** és az oktató folyamatos **reflexióját**:

„És itt mindig be kell mutatni, mert régen is úgy volt, hogy a mestertől lesték el a tanítványok a mozdulatokat, és úgy tanultak valamit meg. És ez egy nagyon jó módszer. Egyrészt látják, hogy én tudom, magabiztos vagyok, elhiszik nekem, hogy úgy kell,

megpróbálnak utánózni, ha valami nem úgy sikerül, mint például most a kislánynak, hogy túlságosan figyelt, és akkor nem figyelt arra, mert még nincs meg az a képessége, hogy teljesen, két irányba is koncentráljon, akkor pedig javítunk, javítunk, javítunk. Tehát mindig figyelek arra, hogy én mit mondok.” (ISK1_O6_SZ)

A gyakorlati képzés **másféle felkészülést** is igényel, mint az elmélet tanítása. A szakmai tanárok a szakmai tárgyak elaprózottsága miatt gyakran nagyon sokféle tantárgyat és sok osztályt tanítanak és az ezzel járó sok órán kívüli feladat (felkészülés, dolgozatjavítás) jelentősen növeli leterheltségüket, ami a szakmai fejlődés jelentős akadálya. A gyakorlati órákra ugyanakkor egy ISK2-ben dolgozó oktató szerint inkább csak a hosszabb gyakorlatot tartalmazó szakmunkásképzésben szoktak készülni, ami a tanulói tevékenységek tervezését jelenti, jellemzően oktatói együttműködésben:

„Hát a gyakorlati órákra arra nagyon-nagyon nem szoktunk készülni. Megmondom, miért, mert ugye ez az én csoportom, akikkel vagyok, ők egy, hát négy óra hosszúságú csoport. Szakgimnazista csoport. Őnekik igazából a jelenlegi képzési forma szerint nekik egy ilyen alapozás van [...] akkor nekem is voltak háromnapos csoportjaim, és akkor, akkor igen, ki kellett azt találni, hogy akkor mivel fogunk foglalkozni, megbeszéltük a kollégákkal, hogyha mondjuk párhuzamosan vittünk olyan évfolyamot, hogy mi a teendő, mit fogunk csinálni. Tehát, hogy ne legyen az, hogy a gyerek azt érezze, hogy most itt van, de minek, mikor otthon is lehetne. Úgyhogy az akkor több fejből összerakott tervezést igényelt, de olyan tekintetben sokkal kevesebb teher volt, mert nem kellett éjszakába nyúljon azért. Dolgozatok fölött görnyedni, kitalálni, kijavítani.” (ISK2_O2_GY)

Bár a legtöbb oktató szerint ugyanolyan **oktatói kompetenciákra** van szükség a közismeret, szakmai elmélet és gyakorlat tanításában, legfeljebb a hangsúly lehet más, egy közismereti tanártól olyan véleményt is hallottunk, hogy a szakmai oktatók, különösen a gyakorlati oktatók esetében a szaktudás és piaci tapasztalat a legfontosabb és nincs is igazán szükség pedagógiai képzettségre:

„Hogy mi az a kompetencia, amire szüksége van? Szerintem az jó, hogy ha a piacról jön. Egy szakmai tanár, akkor teljesen más gyakorlati tudása van. De nem fog eljönni a piacról alapvetően. [...] Szerintem egy szakmai tanárnak nem feltétlenül kell ennyire [pedagógiai felkészültség]. Tehát, hogyha ő normális ember, akkor szerintem ezt a részt meg tudja. Hát régen is alapvetően a kisasok, amikor elmentek a céhekhez dolgozni, egy jó emberhez kellett. Tehát, aki nem csicskának nézi, nem lenézi, nem lehülyézi, nem alázza.” (ISK1_O3_GY)

A komplex **szakmaterületi gyakorlati tudást és munkatapasztalatot** a szakmai oktatók mind nagyon fontosnak látják, azok is, akik jelenleg nem dolgoznak a tanított szakmában és ezért egyéb úton igyekeznek nyomon követni a szakma változásait. Ez biztosítja ugyanis szerintük a szakmai oktató **„hitelességét”**, amire akkor is szükség van, ha egyébként a tanulóknak az „alapokat” kell megtanítani. A hitelesség szerintük előfeltétele a „jó” szakmai oktatásnak, magabiztosságot ad az oktatónak és élvezetesebbé és vonzóbbá teszi a tanítást:

„[M]i azért szakmát tanítunk, tehát nekünk mind a kettő nagyon fontos, nem fontosabb egyik a másiktól, mert csak úgy lehet jól tanítani, ha hiteles vagyok, és ezt a gyerekek is megérik.” (ISK1_O8_SZ)

„Szakmai tanár attól lesz jó, hogy ha folyamatosan követi a technológiai, technikai újításokat, tehát eljár különböző kiállításokra, rendezvényekre, és ott magába szívja a tudást. Ha ezt nem teszi meg, akkor le fog maradni. Ha az új tankönyveket előveszi és beviszi órára, és a prospektusokat beviszi, és az interneten is böngészi folyamatosan, akkor az alapja megvan annak, hogy jó órát tudjon tartani, és jó legyen az oktatás minősége. [...] Tehát az, aki benne van a szakmában és tényleg csinálja, saját magának is szüksége van az újításokra, az újdonságnak a megismerésére és használatára, hiszen a kuncsaft kör, akivel dolgozik, ezt elvárja tőle, hogy mindig a legújabb trendi dolgokat. Egy gyakorló szakember szerintem sokkal jobban le tudja adni az anyagot. Sokkal hitelesebben tud odaállni a gyerek elé, hogy tanítson. [...] A szakoktató az ugyanaz, mint a szakmai tanár. Ugye itt, itt is ugyanaz kell, hogy az újításokat, az új [technológiát], a különböző [...] anyagokat behozzuk, megmutassuk, tudjunk vele bánni. Ehhez mind az kell, hogy az ember elmenjen különböző oktatásokra, továbbképzésekre.” (ISK2_O5_GY)

Annak meghatározásában azonban, hogy ki a jó szakmai oktató, az oktatott szakma gyakorlását nélkülözhetetlennek tartó szakmai tanár is hosszabb távon fontosnak tartja a **pedagógus kompetenciák és végzettség** megszerzését:

„Én úgy egyetértek vele egyébként, hogy pedagógus végzettség nélkül is, hogy bizonyos ideig, mint mikor engem felhívtak, akkor azt mondták, hogy öt éven belül el kell kezdenem, mert különben el kell bocsátani. Tehát úgy egyetértek vele, hogy lehet így tanítani. Vannak bizonyos dolgok, amik így most, hogy elvégeztem [a szakmai tanári képzést], hogy azért nem árt tudni, tehát nem árt tudni a diákoknak a lelki világát. Nem árt tudni, hogy mi alapján célszerű osztályozni. Bizonyos toleranciát lehet tanulni, ami egy versenyszférából jött emberben, ott van egy ideges állapot, van egy teljesen más

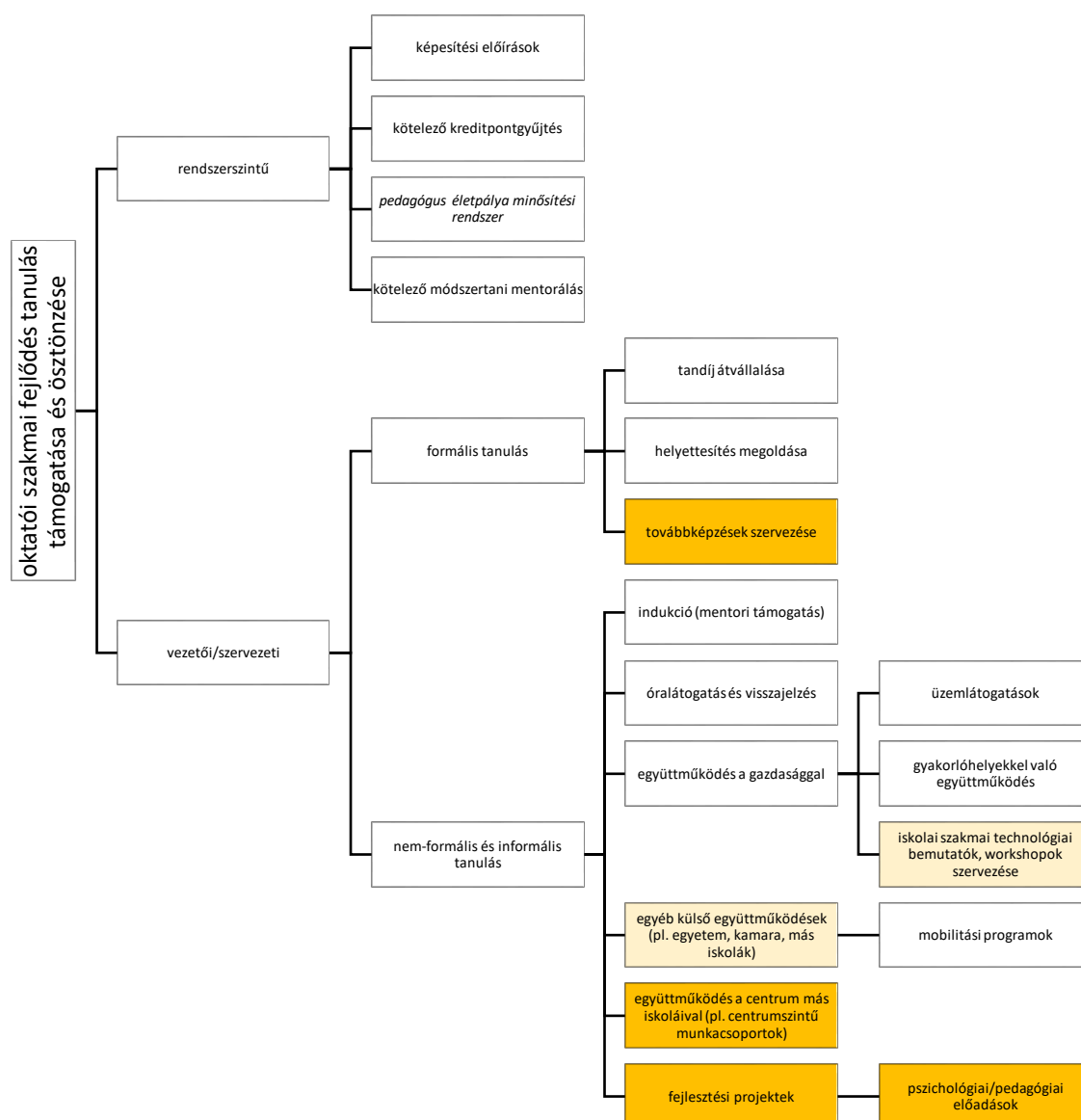
munkamorál. [...] De korlátokkal azt mondom, hogy rendben van, hogy oktasson, tanítson, de legyen tanári végzettsége is.” (ISK2_O1_SZ)

3.4.2.4. Rendszerszintű és szervezeti feltételek, támogatás és ösztönzés

Az oktatók szakmai fejlődését és tanulását jelentős mértékben befolyásolják a rendszer- és szervezeti szintű feltételek, támogatási és ösztönzési formák. A hazai szakképzési rendszerben az iskolai szint feletti, mezo-szintet jelentő szakképzési centrum az oktatói SZFT támogatását illetően bizonyos jogosítványokkal és viszonylag tág mozgástérrel és eszközökkel rendelkezik, bár ezek kihasználása centrumonként eltérő. A 2018. évi fenntartóváltást követően az iskolák ebben a centrumban a gazdálkodás kivételével visszakapták számos korábbi jogkörüket, az oktatók toborzását és felvételét is az iskolák végzik. Az országos szintű fejlesztési programok kivételével az iskolák pályázhatnak EU-s és egyéb fejlesztési és mobilitási programokra is. Ugyanakkor a centrumok megalakulása jelentős potenciált is jelent a külső partnerekkel való együttműködések és a centrumon belüli iskolák együttműködését illetően.

A centrumvezetéssel, a két iskola vezetőjével és az oktatókkal készített interjúk alapján a fő támogatási és ösztönzési formákat igyekeztem azonosítani, ezeket összegzi a 30. ábra. A rendszerszintű tényezők ugyan jelentősen változtak az adatfelvétel ideje óta, a pedagógus életpályamodell kivételével azonban a többi felsorolt elem bizonyos formában megmaradt (például kreditpontgyűjtés helyett most négyévente 60 óra továbbképzés kötelező). Az ábrán sárga színnel jelöltem az iskola és a szakképzési centrum által egyaránt alkalmazott támogatási formákat, narancssárgával pedig a centrumhoz köthető elemeket.

30. ábra: Az SZFT rendszerszintű és szervezeti támogatása és ösztönzése



3.4.2.4.1. Rendszerszintű támogatás és ösztönzés

Az oktatók szakmai fejlődését és tanulását jelentős mértékben meghatározza a **rendszerszintű szabályozási környezet**, ami részben kényszerítő erővel bír, részben bizonyos formájú tanulási tevékenységek felé orientál az elismerhetőség kritériumainak meghatározásával. A korábbi képesítési előírások alapján a szakmai elméletet főállásban oktatók számára kötelező volt a **szakmai tanári képesítés megszerzése** a pályára lépést követő öt éven belül. Mivel a szakmai oktatók jelentős része már a tanítás megkezdése

után, akár évekkel később kezdte el ezt – vagy a nem kötelező, de preferált szakoktatói – képzést, a tanítási módszertant jellemzően munka közben, egyéni kísérletezés, korábbi tanulói emlékek, valamint a kollégák óráinak látogatása és a szintén jogszabályban előírt **mentori támogatás** segítségével sajátították el, amint arról az 5.3.2.2.3. fejezetben szó volt. Az interjúkban megkérdezett, a szakmai tanárképzést korábban elvégzett oktatók inkább negatívan értékelték képzésüket, ami szerintük csekély hatást gyakorolt módszertani kompetenciáik fejlődésére.

Az adatfelvétel idején a szakképzésben oktatók még közalkalmazottak voltak, és a pedagógus életpályamodell hatálya alatt álltak, így rájuk is vonatkozott a **hétévente 120 kreditpont megszerzésének kötelezettsége**, amit elsősorban akkreditált továbbképzéseken való részvétel formájában tudtak teljesíteni, valamint a pedagógus előmeneteli rendszer. Az oktatók túlnyomó része nagyon negatívan értékelte mindkettőt. Mint korábban, az 5.3.2.2.1. fejezetben tárgyaltam, a pedagógus továbbképzések egy részét gyenge minőségűnek látták, másrészt haszontalannak érezték e képzéseket akkor, ha a téma nem illeszkedett egyéni igényeikhez - vagy azért, mert az iskolavezetés kötelezte őket a részvételre, vagy mert más nem volt (számukra) elérhető és a kreditpontra szükségük volt.

A **pedagógusminősítést** rendkívül idő- és energiaigényes és stresszes folyamatnak látták, amihez nem kaptak megfelelő szakmai segítséget, a hasznát pedig ehhez képest csekélynek érezték. E minősítési rendszer szerintük nem volt képes érdemben ösztönözni a pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását, a magasabb kategóriában elérhető, viszonylag kismértékű fizetésemelés sem mindig nyújtott ehhez elég motivációt. A portfólió elkészítése és a bemutató „kirakat” óra megtartása pedig szerintük egyáltalán nem adott reális képet arról, mennyire jó pedagógus az illető. Még azok az oktatók is, akik egyébként létjogosultnak láttak egy minősítési rendszert, a megvalósítását problematikusnak találták:

„Én nem látom ezt egy jó rendszernek egyébként. Sokkal nagyobb energiákat vesz el, mint amennyit ad, és senki sem azért csinálja, hogy jobb tanár legyen. Sőt, úgy látom, hogy aki már túl van rajta, az úgy érzi, hogy ő akkor most egy életre kipipálta ezeket a fejlesztési terveket. És akkor ő hátra is dől.” (ISK1_O2_SZ)

„Én azt gondolom, hogy minden szakmában van valamilyen rangsor. Tehát van ügyvédi kamara, és akkor sorolhatnám, orvosi kamara. Tehát az, hogy az embert egy külső szemlélő megnézi, az mindenképpen hasznos és mindenképpen tud produktív is lenni,

meg egy visszajelzés. Az, hogy ez a gyakorlatban hogy' valósul meg, az már egy más kérdés. Tehát itt inkább elsődlegesen nem is az óra, hanem sokan ezt megalázónak tartják például, hogy bizonyítani kell, hogy tud tanítani, vagy hogy óravázlatot kell írni.” (ISK1_O5_K)

3.4.2.4.2. Szervezeti (iskolai) támogatás és ösztönzés

A szakmai fejlődés és tanulás iskolai szintű ösztönzése és támogatása e két iskolában jelentős mértékben a rendszerszintű szabályozóknak való megfeleléshez kötődött, vagyis a fókuszban a munkakörhöz vagy előlépéshez szükséges formális képezések megszerzésének és a kötelező kreditszerzéshez szükséges továbbképzéseken való részvétel támogatása állt.

A két vizsgált iskola **iskolavezetői** – akik egyébként szakmai tanárok voltak – saját vezetői feladatukat az oktatók szakmai fejlődése tekintetében elsősorban a **formális képezéseken való részvétel** és (elsősorban az ISK2-ben) a szakmai oktatók **szakmaterületi fejlődését célzó nem-formális tanulás támogatásában** látták:

„Nálunk a centrumban nagyon komolyan foglalkoznak a pedagógusok továbbképzésével, és hát mondjuk lehető legrosszabb idő a tanév eleje, tehát a tanévkezdés, de nagyon sok 30 órás tanfolyam volt, amit szerveztek augusztus végén, szeptemberben, centrum szinten, ahova a kollégák mehettek el. Tehát lehetőség itt olyan van. Soha nem zárkozom el az elől, hogyha valaki érettségi elnöki feladatot akar ellátni, továbbképzés, támogatom, hogyha el kell mennie a továbbképzéshez, hogy menjen. Ez is egy lehetőség, kitekintés. Vagy ugyanez a szakmai vizsgával is, tehát mindig támogattam a kollégákat, mert nyilván ez mindenféleképp szempontból jó.” (ISK1_ig_SZ)

„Az a kötelező hétévenkénti továbbképzés, ez szerintem ilyen mondvacsinált, mert mindenki elmegy valahova, hanem olyan helyre kéne... [...] Tehát én azt hiszem, hogy az lenne a legjobb, hogyha el tudnának menni olyan helyekre, ahol a legmodernebb technika van, és ott egy-két hónapot, nem is kéne az, hogy neki elmondják, hanem ő ott dolgozhatna, látná, hogy mi újság van, és akkor visszajönne, és akkor már biztosan sokkal többet tudna a gyerekeknek is mondani. Megújulna ő is. Akár ilyen, bárhova kimennek, mindig megújulás. Persze vannak külföldi utak is, ki lehet menni Erasmussal, satöbbi, de ott is sok érdekeset lehet látni, amit hazahoz, elmondja. [...] Hát azt [a módszertani fejlődést] mindenkinek magának kéne. Igen. Tehát ugye most biztos hallott arról, hogy van nálunk a [centrum által kezdeményezett új módszer]. Ugye azt is mindenki elvégezte. Van, aki kedveli, van, aki nem. Tehát több ilyen módszertani képzésre el lehet küldeni a kollégákat, és akkor ő kiválasztaná, hogy melyiket szeretné.

Hát ugye ráerőltetni senkire nem lehet semmit. De hogyha ő látja az eredményét, akkor hátha ők is bevezetnének dolgokat.” (ISK2_ig_SZ)

A formális tanulás támogatása elsősorban a tanítási időben folyó képzésekre való „elengedést” jelentette, a helyettesítést már gyakran az oktátónak magának kellett megbeszélnie a kollégákkal. Elméletben lehetséges a tandíj (egy részének) kifizetése is, bár a megkérdezett oktatók egyikének sem fizették sem szakmai tanárképzését, sem az általa választott továbbképzésen való részvételt.

Emellett, különösen az ISK2-ben, az iskolavezetés felvállalta a szakmai oktatók szakmaterületi tanulásának aktív támogatását is **iskolai tematikus napok, szakmai továbbképzések és konferenciák szervezésével, a technológia-gazda cégekkel való együttműködésben** (lásd 5.3.2.2.2. fejezetet). Mindkét iskolában támogatják a **mobilitási projekteket**, valamint az **üzemlátogatásokat**, bár ezeket jellemzően az oktatók maguk kezdeményezik és valósítják meg. A cégekkel, gazdasággal való kapcsolat további formáját jelenti a **gyakorlőhelyekkel való együttműködés**, azonban ez, mint láttuk az 5.3.2.2.2. fejezetben, szinte kizárólag a gyakorlati oktatásvezetőt érinti. Mindkét vizsgált iskola a **szakmai tanárképzésben is részt vesz gyakorlőhelyként**, a megkérdezett oktatók közül azonban csak egy közismereti és egy szakmai oktató említette a tanárjelöltek hospitálását, de ők sem a saját szakmai fejlődésük és tanulásuk kontextusában.

Az oktatói szakmai fejlődés iskolai támogatásának része a **pályakezdők mentorálása** és a vezetői visszajelzések is, melyek szintén részben jogszabályi előírásokhoz vagy intézményi minőségbiztosítási rendszerekhez kapcsolódóan működtek e két iskolában. A szakképzési törvény értelmében a pedagógus (szakoktatói) képesítéssel vagy legalább két év oktatói gyakorlattal nem rendelkező pályakezdő szakmai oktatók munkáját két éven át módszertani kérdésekben szakmai mentornak kell segítenie. Nagyon kevés azonban a pályakezdő szakmai oktató mindkét iskolában. Az ISK1-ben az egyik szakmában az alacsony nappali tanulólétszám miatt a meglévő oktatók óraszámja is csak a felnőttoktatással együtt volt biztosítható. Az ISK2-ben pedig 2013 táján történt egy jelentős generációváltás, amikor a nyugdíjba ment oktatókat fiatal-középkorú gárda váltotta fel. Az iskolába érkező új kollégák bevezetése az iskola életébe a munkaközösség feladata, emellett óralátogatásokra ösztönzik az új kollégát. Mint az 5.3.2.2.3. fejezetben láttuk, az oktatók közül sokan valóban látogatták kollégák óráit pályakezdőként vagy újonnan az iskolába kerülve, közismereti és szakmai oktatók egyaránt. Az iskolavezetés

óralátogatása és annak alapján történő visszajelzése azonban szintén elsősorban csak az új kollégákat, vagy a problémás oktatókat vagy osztályokat érintette. Az ISK2-ben a rendszeres éves óralátogatás az új tanulókra és osztályokra fókuszált és így kevésbé járult hozzá az oktatók szakmai fejlődéséhez.

Az oktatók szakmai fejlődésében és tanulásában fontos szerepet játszhat az iskolavezetés ösztönzése és inspirálása. Az oktatók szakmai fejlődésének mikéntjét, főként a módszertani fejlődést illetően, azonban alapvetően „magányügynek” tekintették az iskolavezetők a vizsgált iskolákban, egyéni fejlődési célok, tervek megbeszélésére, **személyre szabott támogatásra ilyen értelemben nem került sor**. Másfelől, mindkét iskolában beszéltem olyan oktatókkal, akik bizonyos fókig **mellőzöttek** érezték szakterületüket vagy szakmájukat az iskolában, ami a szervezeti mikropolitika (Kelchtermans & Vanassche, 2017) és az oktatói érzelmek jelentőségére hívja fel a figyelmet. Ezek az oktatók úgy érezték, hogy az iskolavezetés bizonyos szakmákat favorizál az erőforrások és szakmai fejlődési lehetőségek (pl. tanulmányi versenyek, bemutatók) biztosítása tekintetében is, az iskola múltja, a vezető személyes szakmai háttere vagy az iskolának versenysikereket hozó szakmák dominanciája miatt. Nagyon pozitív intézkedésként élték meg ezért például az ISK1-ben az új (különvált) szakmai munkaközösség létrehozását, mely elismerte e szakmaterület külön igényeit.

Az ISK2-ben az iskolavezetés is tisztán látta a közismereti oktatás problémáit és a közismereti oktatók általában véve passzívabb attitűdjét a szakmai fejlődés és tanulás iránt. A közismereti oktatást tekintve ugyanakkor rendszerszintű problémát is jelent az, hogy a közismeret helye és szerepe nem egyértelmű az iskolai rendszerű szakképzésben, főként a közismereti kimeneti mérés nélküli szakmunkásképzésben. Ahogy egy szakmai oktató fogalmazott, *„ugye az iskola profiljánál fogva nem a közismeret lesz a húzóágazat. Itt a közismeret szükséges, mert ugye ez is egy köznevelési intézmény”*. A rövid- és hosszabb távú sikerélmények elmaradása (5.3.3.2. fejezet) mellett az el nem ismertség és mellőzöttség érzése tovább csökkentheti a közismereti tanárok pályaelégedettségét és szakmai fejlődés iránti motivációját.

Az oktatók szakmai fejlődésében és tanulásában nagyon fontos szerepet játszik az iskolán belüli oktatói együttműködés, amelynek formális keretét a munkaközösség adja. A **munkaközösségi vezetők** szintén jelentős ösztönző és inspiráló hatást gyakorolhatnak az oktatók szakmai fejlődésére és tanulására (Hodkinson & Hodkinson, 2005), az oktatók egyéni fejlődési céljainak és terveinek mélyebb szintű megbeszélésére azonban ezen a

szinten sem láttam példát e két iskolában. A megkérdezett munkaközösségi vezetők az iskolavezetőkhez hasonlóan elsősorban az oktatók **képzéseken való részvételének támogatását**, illetve az **óralátogatást** tekintették feladatuknak, melyeket a munkaközösségek éves munkatervében is betervezték. Két „homogénebb”, szakmai munkaközösségben említették csak a tantervekre, tananyagra vonatkozó **szakmai egyeztetéseket, tudásmegosztást** is. Általában véve azonban, mint láttuk az 5.3.2.2.4. fejezetben, a munkaközösségek keretében folyó formális oktatói együttműködés jellemzően nem az oktatók tanítási gyakorlatának, módszertani kompetenciáinak fejlődéséhez hozzájáruló tevékenységekre irányult.

3.4.2.4.3. Centrumszintű támogatás és ösztönzés

A magyarországi szakképzés rendszerében **mezo-szintet jelentő szakképzési centrum vezetése** jelentős szerepet vállalhat és játszhat az oktatók szakmai fejlődése és tanulása tekintetében is, bár a kutatásban részt vett oktatók tapasztalata szerint is e szerepvállalás centrumonként nagyon változó lehet. A vizsgált centrum vezetése az interjúk és a dokumentumelemzések alapján teljes mértékben elkötelezett az oktatók módszertani fejlődésének és szakmaterületi tanulásának támogatása iránt, és többféle módon és eszközzel is segíti azt. Az oktatók összességében pozitívan értékelték a centrum megalakulását és intézkedéseit, így az eszközbeszerzéseket vagy a centrum oktatóinak rendszeresen szervezett továbbképzéseket, bár volt olyan is (főként a közismereti oktatók között), aki nem érzékelt semmilyen változást a fenntartóváltás óta. Úgy tűnik azonban, az információáramlás centrumon belül nem problémamentes, mert nem minden oktató volt tisztában például azzal, hogy az elmúlt években rendszeressé váló előadások, továbbképzések a centrum kezdeményezéséből és egy meghatározott fejlesztési koncepció vagy fejlesztési projekt keretében valósultak meg.

A centrumvezetés **fejlesztési koncepciójának** alapja egy adaptív pedagógiai szemlélet, aminek fókuszában az **oktatók módszertani megújulásának támogatása** áll, a tanulók megismerésére építve és a hozzájuk való alkalmazkodás érdekében. Rendszeresen szerveznek pszichológiai és pedagógiai témájú előadásokat, továbbképzéseket a centrum oktatói számára a centrum egy-egy iskolájában, ahová bizonyos számú oktatónak minden iskolából mennie kell. E képzések, előadások Európai Unió társ-finanszírozású országos **fejlesztési projektek** keretében valósulnak meg, amelyeket csak a szakképzési centrumok pályázhatnak meg (míg a mobilitási és egyéb Erasmus+ pályázatokra az iskolák maguk jelentkezhetnek). A fejlesztési projektek kialakítása az iskoláktól bekért

ötéves fejlesztési programokra épült, azon pontok kiemelésével, melyek „összecsengtek” az iskolai fejlesztési tervekben. E pályázási rendszer hátránya azonban, hogy még a közös pontok alapján kialakított fejlesztési programok sem biztos, hogy egy centrum minden iskolájának igényeihez megfelelően illeszkednek, különösen, ha nagyon eltérő típusú és profilú iskolákról van szó, ugyanakkor az indikátorok teljesítéséhez minden iskola részvétele szükséges. A centrum által szervezett előadásokról, 30 órás **továbbképzésekről** megoszlottak az oktatói vélemények, de nem oktatói profil szerint. Többen nagyon pozitívan értékelték a képzések témáit és helyi szervezését, míg mások az egyénre szabottság hiányát és a kötelező jelleget kifogásolták, valamint azt, hogy a képzések „kampányszerűek” és felborítják az iskolai élet ritmusát:

„Én csak azt tapasztalom, hogy sokszor ilyen kampányszerűen vannak ezek a továbbképzések, amikor egyszerűen lehetlenné válik a tanulás, vagy a tanítás, pontosabban. Tehát mondjuk tanév elején volt egy ilyen kampány, amikor azt hallottuk, hogy mindenkit beiskoláztak ilyen két-három hónapos továbbképzésre, és akkor szinte lehetetlen volt a kollégáknak a pótlása.” (ISK1_O4_SZ)

„Elő volt írva, hogy kötelező elküldeni x számú embert konfliktuskezelés stb. képzésre. Ez nem motiváló, mert kötelező, nem tudja hasznosítani, amit ott tanul, annak köze nincs [ahhoz], ami itt folyik.” (ISK2_O4_K)

Az oktatók módszertani megújulásának támogatása érdekében kezdeményezte a centrumvezetés pár évvel korábban egy korábban csak általános iskolai oktatásban alkalmazott **oktatási módszer átvételét** is, úgy, hogy a módszer elsajátítását célzó alapképzésen a centrum összes oktatójának kötelezően részt kellett vennie. A módszert aztán többen elkezdték alkalmazni munkájukban, melyhez folyamatos mentori segítséget és további képzést is kaptak. A centrum iskoláiban a módszert alkalmazó oktatók közötti horizontális tanulás elősegítése érdekében rendszeresen hirdettek meg óralátogatási lehetőségeket a centrum más iskoláiban is, a módszer alapján készült óraterveket pedig egy online ötletbankban megosztották egymással. A módszertani újítás bevezetésének korszerű módját (aktív tanulásra építő alap-, majd továbbképzés egész tantestületeknek, hosszabb távú mentori támogatás, horizontális tanulás) többnyire értékelték az oktatók.

Bár mindkét iskolában több oktató, közismereti és szakmai egyaránt, használta a módszert, sokan voltak olyanok is, akik negatív véleményt fogalmaztak meg. Szerintük a módszer nem való középiskolába, ahol az érettségire való felkészülést veszélyezteti,

vagy a szakmai képzésbe, főként nem a gyakorlati oktatásba, aminek „meghatározott menete van”:

„Nem való középiskolába, érettségi tantárgyhoz. Nem, nincs rá idő. És ezt mi már mondtuk a képzésnél. Én nagyon jól éreztem magam a képzésen, nagyon jópofák voltak az oktatók, meg mit tudom én, és igen, ennek van létjogosultsága általános iskolákban. Ott van erre lehetőség. Itt nincs. Most kezdtem el a tizenkettedikes anyagot velük. November eleje van. Annyi órám maradt el velük tavaly, most is. Így dobáltuk ki az órákat, mert ide kell menni, oda kell menni, ezt csinálni, azt csinálni, hogy most kezdtem el velük a tizenkettedikes anyagot, akkor hol tudnék ott [a módszer szerinti] órát tartani? Veszélyeztetsem a gyerek érettségijét?” (ISK1_O1_K)

„Van, aki azt mondja, hogy ez általános iskolába való, én úgy gondolom, hogy nem, mert ugyanúgy meg tudjuk találni azokat a feladatokat, ami ezeknek a gyerkőcöknek fekszik, és szívesen megcsinálják, így hát én itt látom a helyét. Látom a kolléganőnél, hogy nagyon profin be tudja integrálni a gyakorlati órákba, és én is csináltam már olyanokat, hogy tényleg működik a gyakorlati órákon is.” (ISK1_O7_GY)

„Hát ugye, hát a mi centrumunk, abban szerencsésen vagyunk, hogy az ország egyik legjobb centruma. Ide hozták ezt a [név] módszert is, tehát ide hozzák nekünk a különböző lehetőségeket. Ez volt az egyik, ez a [módszer]. Amit nem egészen értek, ugye ez egy szakiskolában nem biztos, hogy megállja a helyét. [...] Nagyon jó egy általános iskolában, de egy szakiskolában ez nem biztos, hogy célszerű.” (ISK2_O5_GY)

Néhány oktató kritikája az oktatási innovációk helyi implementálásának gyakori problémáját idézi fel, az eredeti módszerhez való hűség, illetve a helyi viszonyokhoz és igényekhez való adaptálás közötti egyensúly megtalálásának nehézségeit (Bükki, 2017). Egy szakmai tanár például a problémát a mentor által elvárt merev szabálykövetésben látta. Egy közismereti oktató a módszer merev értelmezésből és szabálykövetésből fakadó irracionális alkalmazására említett példát, miszerint a módszert alkalmazó oktató a tanulók ténybeli tévedését sem javíthatja ki, sőt, azt dicsérnie kell, amit az idősebb tanulók kihasználnak és „csak röhögnek ezen”. Általában véve az oktatói autonómia fontosságát fogalmazták meg ezek az oktatók, azt, hogy a különböző módszerekből, megközelítésekből mindenki a saját maga számára működő elemeket adaptálhassa:

„A módszerek, mint olyan, ezt szerintem, ez megint jó, hogy tudja az ember. Ha azt úgy használhatja, ahogy neki jól esik, tehát mint itt például van ez a [módszer neve]-nek nevezett csoda, ami be lett vezetve, de ez annyira szabályos szerintem, annyira be van szorítva, hogy mi alapján kell, és csak így, és csak úgy, és csak amúgy, hogy ez innentől

kezdve ez egy bocsánat, ez egy marhaság. [...] Ezen a [módszer neve]-on, ezt azért hangoztattam én, merthogy, azért mondtam, mert hogy ez még ilyen mentorálás alatt van az iskola, tehát csak úgy lehet [módszer neve] órát tartani, hogyha átküldjük a mentornak, a mentor jóváhagyja, és akkor ő jön megnézni. Na most ő meg csak ez a szabály. Tehát, hogyha nem úgy írom föl a táblára azt, hogy mettől meddig tart, hanem nem csak elmondom, akkor az már nem jó. Tehát, hogy ott szerintem vannak ilyen bajok. [...] Említettem ezt a [módszer neve]-et is. Ez annyira van erőltetve, hogy eszméletlen. Tehát, hogy most ez úgy van előadva, hogy ez a - hogy is mondjam - bölcsék köve. Néha megkérdezhetnék a tanárokat, hogy ki mit gondol, vagy azt, aki tanít ebben. Tehát az, hogy valaki azt mondja, hogy ez tök jó, az nem biztos, hogy mindenhol lehet ezt alkalmazni. De most nem csak erről beszélek, hanem bármiről.” (ISK2_O1_SZ)

A centrumvezetés a módszer átvételének nehézségeit elsősorban azonban abban látta, hogy annak alkalmazása jelentős szemléletváltás igényel, ami különösen az idősebb korosztályhoz tartozó szakmai oktatók számára nehéz. A módszer alkalmazása megköveteli a tanulók megismerését, de ez valóban nem egyszerű különösen a szakmai tanárok számára, akik „tizenakárhány osztályban” tanítanak. Végül, sok munkát és készülést igényel a módszer alkalmazása, legalábbis az elején. A nehézségek ellenére az adatfelvételt kevésbé megelőzően indult új fejlesztési program részeként folytatódott a módszer implementálásának támogatása, melynek keretében centrumszintű módszertani munkacsoportot hoztak létre és a módszer alkalmazását segítő digitális tananyagfejlesztés is indult.

A centrumvezetés a módszertani megújulás mellett **az iskolák szervezet- és kapacitásfejlesztését** is támogatta a horizontális tanulásra építő **centrumszintű munkacsoportok** (pályázatíró, pályaaorientációs vagy tehetséggondozó - Skills versenyek) létrehozásával, képzések (pl. pályázatíró tanfolyam, szervezeti kommunikációs mentorképzés) szervezésével, valamint a fejlesztési projekt keretében iskolai módszertani fejlesztési tervek készítésének támogatásával. A vizsgálatban részt vett oktatók azonban nem vettek részt e munkacsoportokban és túlnyomó többségüknek semmilyen szakmai kapcsolata nem volt a centrum más iskoláiban dolgozó oktatókkal, legfeljebb a közös rendezvényeken látták őket. Az adatfelvétel idején készülő (és az azt követő hónapban véglegesített) módszertani fejlesztési terveket pedig egyik iskolavezető sem említette az interjúkban, pedig azok két kiemelt területe a tanári együttműködés és a módszertani fejlesztés támogatása volt – igaz, ezekben is jelentős részben a centrum által kezdeményezett módszertani újítás implementálásának támogatására fókuszáltak.

A centrumvezetés széles körű **szakmai kapcsolatokat épít külső partnerekkel**, így gyártó cégekkel, technológia-gazdákkal (a centrum is kezdeményezi iskolai tematikus napok szervezését), a gyakorlóléhelyek ellenőrzéséért felelős kamarával (szakmai oktatói közül ajánl szakértőket ehhez az ellenőrzéshez, közös pályaorientációs rendezvényeket szervez a kamarával), a szociális intézményhálózattal, valamint egyetemekkel is. Ez utóbbi egyes tagintézmények szakmai tanárképzésben való részvétele (gyakorlóléhelyek biztosítása) mellett fejlesztési projektekhez kapcsolódó kutatás-fejlesztést is jelent. Ilyen egyetem-centrum együttműködés keretében került sor például egy fejlesztési projekt keretében a tanulók bemeneti kompetenciamérésének kidolgozására, az iskolai módszertani fejlesztési tervek részeként kognitív profil tesztek készítésére, valamint több egyetemi hallgató szakdolgozati kutatásaira (jelen doktori dolgozat is egy ilyen együttműködés keretében készült).

3.4.2.4. Rendszer- és szervezeti szintű akadályok

Az interjúkban az oktatókat a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rendszer- és szervezeti szintű támogatásának értékelése mellett megkérdeztem arról is, szerintük hogyan lehetne ezt a támogatást és ösztönzést még eredményesebbé tenni. A legtöbben (hatan) a fizetésemelést említették, mint ami leginkább képes lenne szerintük a motiváción javítani, de egyes válaszokban megjelent az alacsony bérrel kölcsönösen összefüggő **alacsony társadalmi megbecsülés és kontraszelekció, valamint a korlátozott szakmai autonómia** is mint demotiváló tényezők:

„Hát nyilván a pénz. Nagyobb megbecsülés, társadalmi szinten nagyobb megbecsülés. Amit én érzek, az elmúlt húszonakárhány év óta, a rendszerváltás után hihetetlenül megváltozott a pedagógusoknak az elfogadása, vagy a nem elfogadása.” (ISK1_ig_SZ)

„Hát azt most nem tudjuk, hogy majd mennyire fog ösztönözni az új szakképzési törvény, ahol béralku tárgya fogja képezni a fizetést. Nem is biztos, hogy mindig az kell, hogy azzal, hanem hogy érezze, hogy meg van becsülve, tehát ilyenekkel jobban lehetne. Elfogadják az ötleteit, tehát ne minden rá legyen kényszerítve. Tehát hogyha ő egy kicsit másképp akarja oktatni azt, akkor lehetősége legyen arra, mert lehet, hogy sokkal jobb eredményt fog vele elérni, mint ami rá van kényszerítve.” (ISK2_ig_SZ)

Ketten említették a **bérek differenciálását** is, ami szerintük szükséges lenne a megfelelő ösztönzéshez.

A szakmai fejlődés és tanulás ezen alapvető rendszerszintű akadályait súlyosbítja a **nagyfokú leterheltség és időhiány**, amit minden második oktató említett az interjúkban.

Ennek okai elsősorban az oktatóhiány miatti állandó helyettesítések, a megnövekedett adminisztratív (különösen az osztályfőnöki munkához kapcsolódó) és egyéb feladatok (pályaorientációs, toborzó és egyéb rendezvények szervezése):

„Nem leterhelt pedagógus, akinek van ideje minőségi munkát végezni. Mert nincs. És tényleg én azt szoktam mondani, hogy a pedagógia halála, amikor rutinból tanít az ember. És akkor erre rá van kényszerítve, mert őbelőle is csak egy van. És már a 10 éves gyerekem két hétig alig látott, mert esti, szülői, gólya, fogadó, ide menjél, oda menjél. Este 7-8-ra értem haza. Reggeltől. Így ne várják még azt is, hogy még akkor olvasok, meg továbbképződök, meg satöbbi, mert éppen főzöm este nyolckor még a másnapi ebédet.” (ISK1_O1_K)

„Hát biztos, hogy az anyagi megbecsülés az sokat számítana, illetve hogyha nem lennének ennyire túlterhelve. Mert nagyon-nagyon sok óránk van, amit le kell tanítani, és ahogy mondtam, hogy rendszeresen újak. Van olyan kollégám, aki nem csak elméletet tanít, de nagyrészt, és akkor van, hogy 17 féle tantárgya van, mert ugye szét lettek szabdálva.” (ISK1_O7_GY)

Mint láttuk már korábban, a szakmai fejlődés és tanulás megfelelő ösztönzéséhez rendszer- és szervezeti szinten is az **egyéni igények figyelembevételét** tartanák sokan szükségesnek:

„Viszont mondjuk legyen kötelező, hiszen meg kell csinálni valamelyiket, vagy adottan, azon a hét éven belül kell valamilyen pontot, akkor azt mondom, hogy lehet jó, hiszen akkor tudok válogatni. Amikor csak egyfajta van, viszont el kell menni, mert csak úgy van meg a pont, akkor ennek nincs értelme.” (ISK2_O1_SZ)

Ami az **iskolai és centrumszintű kíváncsi támogatást** illeti, néhányan említették még a **felszereltség biztosítását** és a **rugalmasabb oktatásszervezést**, ami segítené a kísérletezést, illetve megkönnyítené az oktatást és időt takarítana meg:

„Szerintem inspirálás az azért nehéz, mert akiben belülről nincs meg az inspiráció, a pedagógusfizetést nem elfeledve, hát ezt így kívülről egyébként nemigen lehet szerintem megkapni. [És hogyan lehetne jobban, esetleg jobban támogatni, ha valakiben már megvan a motiváció?] - Szerintem nagyon jól felszerelt tantermekkel, eszközökkel mindenképpen, tehát ami a kísérleti munkát kicsit jobban segítené. Amikor kicsit el tudunk rugaszkodni a nagyon tananyagszagú környezettől, és akár rugalmasabb időbeosztás.” (ISK1_O2_SZ)

„Hátránynak tartom az oktatásban azt, hogy az IKT pedagógia eszközöket, tehát megléte van, de nem elérhető. Tehát ez sajnos a fenntartónak is, a fenntartónak is egyfajta odafigyelése lenne, hogy igen, hogy az iskolákat akkor vértessük fel projektorral, vagy egyéb ilyen laptopokkal. Internet lefedettség, tehát, iskolánkban például van az internet, de hát a tanulók számára nem elérhető, mert akkor nem működne.” (ISK2_O3_SZ)

Egy oktató azonban arra is rámutatott, hogy az olyan, az oktatói munkát és adminisztrációt elvben jelentősen megkönnyíteni képes **digitális eszközök és eljárások**, mint például az e-napló használata, segítség helyett felesleges többletmunkává is válhatnak rossz technikai megoldások és/vagy a tantervi előírásokat mereven kezelő vezetői elvárások miatt.

4. Diszkusszió

E fejezetben a kvantitatív és a kvantitatív és kvalitatív adatfelvételek eredményeinek összevetése alapján megválaszolom a kutatási kérdéseket és az eredményeket az elméleti fejezetben tárgyalt szakirodalom és a korábbi kutatási eredmények fényében értelmezem. A kutatási kérdésenként strukturált négy alfejezet elején a kérdőíves felmérés eredményei alapján értékelem az adott kutatási kérdéshez tartozó hipotézis(ek)e)t.

4.1. Szakmai életút, képzettség és pályamotiváció

K1. Mi jellemzi a szakképzésben oktatók szakmai életútját, képzettségét és pályamotivációit, és ezek milyen eltéréseket mutatnak oktatói profil szerint?

H1. 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 alátámasztották a hipotézist, a közismereti, szakmai tanárok és gyakorlati oktatók a vizsgált függő változók többségében statisztikailag szignifikánsan különböztek és az eltérések hatásmérete számos esetben közepes-nagy volt, bár a szakmai oktatók két csoportja között sok esetben kevésbé markáns volt a különbség.

A közismereti tanárok túlnyomó része eredetileg is a pedagóguspályát választotta. Elsősorban a pálya társadalmi hasznossága, ezen belül is a gyermekekkel/fiatalokkal való munka és a társadalmi hozzájárulás motiválta őket, de pályaválasztásukban a szakmai oktatókhoz képest nagyobb szerepet játszott a családi hagyomány és a karrier intrinzik

értéke is. Eredeti végzettségük is jellemzően pedagógus volt, és túlnyomó többségük rendelkezett a munkakörének leginkább megfelelő közismereti középiskolai tanári képesítéssel.

A szakmai tanárok többsége rövidebb-hosszabb szakmaterületi munka után, második karrierként lépett az oktatói pályára. Korábban többen dolgoztak más oktatói szerepben is, munkahelyen vagy felsőoktatásban. Egy kisebb részük jelenleg is dolgozik a szakmában állandó vagy ideiglenes jelleggel. Pályaválasztásukban a közismereti tanárokhoz viszonyítva kisebb fontosságot játszott a társadalmi hasznosság, a gyermekekkel való munka szeretete, és az inspiráló tanárok, bár számukra is ezek voltak a legfontosabb motivációk, a tanításra való képességre vonatkozó percepciókkal együtt. A legtöbben nem-pedagógus, többnyire felsőfokú végzettséget szereztek először. Kevesebb, mint kétharmaduk rendelkezett csak szakmai tanári végzettséggel és egy jelentősebb hányaduk (egyhatod) pedagógus képesítés nélkül tanított.

A gyakorlati oktatók túlnyomó többsége rövidebb-hosszabb szakmaterületi munka után, második karrierként lépett az oktatói pályára. Minden második válaszadó a tanítás mellett is dolgozott eredeti szakmájában, állandó jelleggel vagy időszakosan. Korábban ők is gyakran dolgoztak más oktatói szerepben. Pályamotivációjukban fontosabb szempont volt az állásbiztonság, és kevésbé fontos az, hogy úgy vélték, megvannak bennük egy jó pedagógus tulajdonságai. A legtöbben szakképesítést, többnyire technikai végzettséget szereztek először. Bár nem jogszabályi elvárás (csak preferált), többségük (válaszadók háromnegyede) megszerezte a szakoktatói képesítést.

Az oktatói profilok nem különböztek a tekintetben, hogy szereztek-e pedagógus szakvizsgát, de a szakmai fejlődés és tanulás szempontjából is fontos – például mobilitási projektekben való részvételhez vagy külföldi szakirodalom olvasásához szükséges – nyelvtudás szempontjából már igen: a közismereti tanárok szűk többségének volt közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgája, a szakmai (különösen a gyakorlati) oktatók többségének azonban nem volt.

Az előzménykutatásokkal összevetve, a kérdőíves felmérésben részt vett közismereti tanárok háromnegyede (76,1%) választotta eredetileg is a tanári pályát, ami közel megegyezik az OECD TALIS 2018 felmérésében a hazai általános iskolai tanárok körében mért 78,9%-os aránnyal (Balázs & Vadász, 2019). A képzettségek elemzése azt mutatta, és ezt az interjúk is megerősítették, **hogy a szakképzésben dolgozó közismereti tanárok egy viszonylag gyakori karrierútját jelenti az alacsonyabb szintű képzés**

után a középfokú szakképzésben történő elhelyezkedés, amihez aztán jellemzően megszerzik a középiskolai tanári képesítést is. Az interjúk szerint egyre több példa van arra is, hogy – részben a felnőttoktatás szakképző intézményekben, különösen a szakmunkásképzésben végbement jelentős (a második OKJ-s bizonyítvány ingyenes megszerzési lehetőségének 2015-ös bevezetéséhez köthető) expanziójával (2.3.1. fejezet) összefüggésben – a közismereti tanárok saját iskolájukban szakképesítést szereznek és azután akár szakmai tárgyakat is tanítani kezdenek.

A felmérés és az interjúk egyaránt azt mutatták, hogy **a nemzetközi tapasztalatokhoz (Fejes és Köpsén, 2014, Orr, 2019) hasonlóan a szakmai oktatók itthon is általában másodkarrierként lépnek az oktatói pályára. Viszonylag sokan, különösen a gyakorlati oktatók folytatják a munkavégzést az oktatott szakmában, a teljes munkaidőben történő tanítás mellett.** A felmérés szerint a szakmai tanárok szűk többsége nem-pedagógus végzettséggel kezdett dolgozni első munkahelyén, de egy részük eredetileg is pedagógus, azaz közismereti vagy szakmai tanári végzettséget szerzett. Az adatfelvétel idején kevesebb, mint kétharmaduk rendelkezett szakmai tanári végzettséggel, bár az interjúkban megkérdezett tíz szakmai tanár egy kivétellel mind megszerezte e képesítést, de csak az oktatói pályára lépés után, jellemzően pár év elteltével. A szakmai tanári képesítéssel rendelkezők egy-egy kisebb része közismereti tanári, illetve szakoktatói végzettséggel is rendelkezett. **Ezek az adatok arra utalnak, hogy a szakmai tanárok jellemzően több-kevesebb szakmaterületi munka után szakmai (nem-pedagógus) felsőfokú végzettséggel kezdenek tanítani, de a szakmai tanárrá válás alternatív útjait jelenti a szakoktatóból vagy közismereti tanárból szakmai tanárrá válás is.** Az interjúalanyok közül többen szakoktatóként dolgozva szerezték meg a szakmai elméleti tárgyak tanításához szükséges szakmai tanári képesítést vagy az adatfelvétel idején jártak e képzésre. A közismereti tanárból szakmai tanárrá válás mellett a fordított karrier-útra is találtam példát egy korábbi, mesterpedagógusok önéletrajzait elemző vizsgálatomban (Bükki, 2018). A korábbi eredményekkel összhangban állnak a mostaniak: a korábban vizsgált 53 mesterpedagógus szakmai tanár közül szintén körülbelül egyharmadnak volt szakmai tanári vagy szakoktatói (is) az elsőként megszerzett végzettsége, és a másodkarrieres oktatók jellemzően csak az oktatói pályára lépést követő néhány év elteltével kezdték meg a szakmai tanári képzést. Az önéletrajzokból az derült ki, hogy a csak szakmai végzettséggel vagy közismereti (pl. nyelvtanári, számítástechnikai) tanári képesítéssel rögtön tanítani kezdők általában csak

később, munkahelyi (pl. iskolai profilváltás) vagy szakmai fejlődési (pl. nyelvtanári munka támogatása) igények/elvárások miatt szerezték meg e képesítést.

Összességében a felmérésben részt vett szakmai oktatók 47,8%-a rendelkezett mesterszintű, 45,7%-a alapszintű (főiskolai) és 6,5%-a ennél alacsonyabb végzettséggel. Ezek az arányok kedvezőbbek 24 OECD ország átlagánál és az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet (OFI) 2013-2014-ben végzett országos reprezentatív pedagógusfelmérésében mért adatoknál is. Az OECD országokban felnőttképző és középfokú intézményekben szakmát oktatók 72%-ának volt legalább alapszintű (bachelor) végzettsége (bár nagy az eltérés az országok között, OECD, 2021; a 3.1. ábrán feltüntetett, ennél pár százalékponttal alacsonyabb magyar adatokban feltételezésem szerint az iskolarendszeren kívüli szakképzésben oktatók is jelen vannak). Az OFI-s vizsgálatban pedig a középfokon szakmai tárgyat oktatók csupán 31%-ának volt egyetemi végzettsége, 59% főiskolai végzettséggel tanított, és 10%-nak nem volt diplomája (Sági, 2015b). **A doktori felmérésben részt vett szakmai oktatók 82,6%-a rendelkezett továbbá valamilyen pedagógiai végzettséggel, ami szintén az (általánosan ismert) külföldi adatoknál magasabb arány** (Svédországban 60%, Angliában intézménytípustól függően 11-86%, OECD, 2021). **A szakmai oktatók közismereti tanárokéhoz képest alacsonyabb végzettségi szintjét** mutatja ugyanakkor az, hogy míg utóbbiak túlnyomó részének (88,6%) volt egyetemi/mester szintű diplomája, a szakmai tanárok és a gyakorlati oktatók esetében ez az arány csupán 62,5%, illetve 22% volt.

A doktori kutatás keretében végzett felmérés eredményei szerint a szakképzésben oktatók pályamotivációiban összességében az intrinzik, munkával kapcsolatos, ezen belül a pálya társadalmi hasznosságához kapcsolódó motívumok domináltak, ami összhangban áll a teljes hazai pedagóguspopulációra mért korábbi kutatási eredményekkel. Az oktatói profilok pályamotivációja abban különbözött, hogy egyes motívumok kevésbé voltak fontosak vagy más motívumokhoz képest kisebb szerepet játszottak a szakmai oktatók számára. A felmérés szerint a közismereti tanárokat elsősorban a gyermekekkel/fiatalokkal való munka és a társadalmi hozzájárulás motiválta, de az interjúkban megkérdezett hat tanár közül kettő második választásként lépett a tanári pályára, ketten a gyereket nevelők számára kedvező időbeosztást is említették mint fontos szempontot. A szakmai oktatók esetében kisebb szerepet játszott a fiatalokkal való munka szeretete, a karrier intrinzik értékénél némileg fontosabb volt számukra a megbízható jövedelem, és kevésbé jellemző esetükben a pedagóguspálya

mint családi hagyomány ösztönzése. Az interjúkban megkérdezett tizenöt szakmai oktatóból hatot hívták az oktatói pályára vagy visszahívták abba az iskolába, ahol korábban a szakmát tanulták, ami jelzi egyrészt az oktatóhiány problémáját, másrészt az egyes iskolák/centrumok utánpótlás-nevelő erőfeszítéseit is. Korábbi vizsgálatomban (Bükki, 2018) a pályamotivációt önéletrajzukban megemlítő mesterpedagógus szakmai tanárok többsége a karrier intrinzik értékét és a családi hagyományokat, valamint a volt szakképző iskola és tanárok ösztönzését említette, továbbá három női tanár a gyerekvállalást, két férfi tanár pedig a szakmában való munkavállalási nehézségeket jelölte meg karrierváltása indoklásaként. **Mindez megerősíti azokat a nemzetközi kutatási eredményeket, miszerint a szakmai oktatók pályamotivációban „taszító” és „vonzó” faktorok játszanak szerepet,** például taszító lehet a romló munkakörülmények, míg az oktatói szakma vonzerejét növeli a rugalmasabb munka, a nagyobb állásbiztonság és kiszámíthatóság, különösen gazdasági válságok idején (Berger & D’Ascoli, 2012, Orr, 2019). Sokféle út vezet azonban az oktatói pályára (Köski-Heikkinnen et al., 2014), és **összességében a legjellemzőbb, hogy egy „lehetőség megragadása” miatt kezdenek tanítani a szakmai oktatók** (Harris et al., 2005, Gleeson et al., 2005) – a doktori kutatásban megkérdezett interjúalanyok esetében e lehetőséget az iskolák megkeresése kínálta.

A teljes hazai pedagóguspopulációra reprezentatív eredményekkel összehasonlítva (Paksi et al., 2015)²¹, a FIT-Choice kérdőívben szereplő **pályaválasztási motivációk átlagértékeinek nagyság szerinti sorrendje a szakmai oktatókra vonatkozóan néhány ponton eltér** (47. táblázat). Mindkét felmérésben a pedagóguspálya társadalmi hasznosságához kapcsolódó két item kapta a legmagasabb átlagértéket. Ezeket követi a korábbi tanulási tapasztalat és a pályára való képesség észlelése, melyek a doktori felmérésben (szinte) azonos átlagértéket kaptak, a korábbi kutatásban azonban a képesség észlelésének nagyobb volt az átlagértéke. E korábbi felmérés szerint a pedagógustársadalom egészét tekintve meglehetősen egységes a tekintetben, hogy a pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak hatása meghatározó a pályaválasztásra: ez az alfaktor kapta a 2. legmagasabb átlagértéket és szórása 1 körül volt. A doktori felmérésben azonban az ehhez az alfaktorhoz tartozó *„mindig is pedagógus akartam lenni”* item a szakmai oktatókat tekintve a gyengébb motivációs

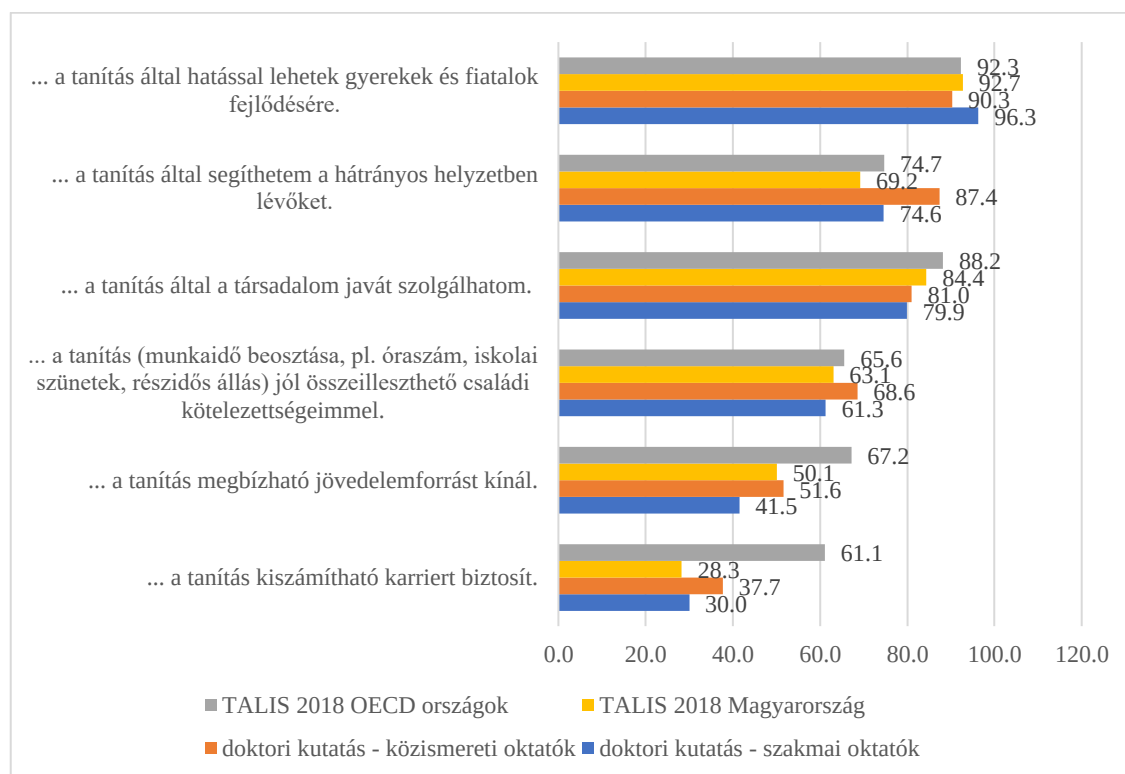
²¹ Az átlagértékek közvetlenül nem összevethetők az eltérő skálafokok – és a nem pontosan egyező item-megfogalmazás - miatt (lásd 52. táblázat), illetve e korábbi kutatás az eredeti FIT-Choice skála 3-3 itemeiből álló faktorok alapján elemezte a pályaválasztási motivációkat.

tényezők közé tartozik, ami nem meglepő, hiszen láttuk, hogy a szakmai oktatók jellemzően második karrierként választották az oktatói hivatást. E felmérésben továbbá a társadalmi hasznossághoz tartozó társadalmi egyenlőség erősítése fontosabb motívumként jelenik meg a közismereti oktatók számára, aminek hátterében az állhat, hogy a magyar oktatási rendszer korai szelekciójának köszönhetően a szakképzés, különösen a szakmunkásképzés mára a hátrányos helyzetű tanulók „gyűjtőhelyévé” vált (2.3.1. fejezet), bár sok más országban is jellemző, hogy a szakképzésben nő a hátrányos helyzetűek aránya (Billett, 2014, Orr, 2019, OECD, 2021). Végül, a korábbi pedagóguskutatásban a pálya extrinzik személyes hasznosságát (állásbiztonságot) leíró itemek azonos átlagértéket kaptak, a doktori felmérésben azonban a jövedelem megbízhatósága a szakmai és a közismereti oktatók számára is fontosabb motiváció volt, mint a pálya kiszámíthatósága.

A pályamotivációra vonatkozó eredmények az elsősorban (ittthon kizárólag) alsó-középfokú oktatásban tanítókat vizsgáló TALIS 2018 hazai (Balázs & Vadász, 2019)²² és nemzetközi eredményeivel is összevethetők. **A doktori felmérés közismereti tanár válaszadói a hazai és az OECD országok tanáraihoz képest is nagyobb arányban jelölték meg a hátrányos helyzetűek segítségét mint fontos vagy nagyon fontos pályamotivációt** (31. ábra). A társadalmi hasznossághoz (intrinzik motiváció) kapcsolódó két további item közül a fiatalok fejlődésére való hatás a TALIS 2018 eredményeihez hasonló meghatározó szerepet játszott a szakképzésben dolgozó közismereti és szakmai oktatók számára is, míg az elvontabb „*társadalom javának szolgálata*” kismértékben alacsonyabbat. **A személyes hasznossághoz tartozó motivációk az OECD átlageredményekhez képest jóval kisebb szerepet játszanak a hazai pedagógusok pályaválasztásában. A hazai általános iskolai tanárokhoz viszonyítva a közismereti tanár válaszadók számára némileg fontosabb volt a kiszámítható karrier, a szakmai oktatók számára pedig kevésbé volt fontos a jövedelem megbízhatósága.** A családi élettel összeegyeztethető munkaidő mindkét felmérésben közel azonos és inkább fontos szerepet.

²² Kérdőívem készítésekor nem állt rendelkezésemre a TALIS 2018 tanári kérdőív Oktatási Hivatal által készített hivatalos magyar fordítása. A két felmérés eredményeinek összehasonlítása ezért – a két felmérés eltérő célpopulációja mellett – e kisebb nyelvi eltérések figyelembevételével értelmezendő.

31. ábra: Az intrinzik és extrinzik munkával kapcsolatos motivációk a doktori kutatás és a TALIS 2018 eredményei alapján (%)



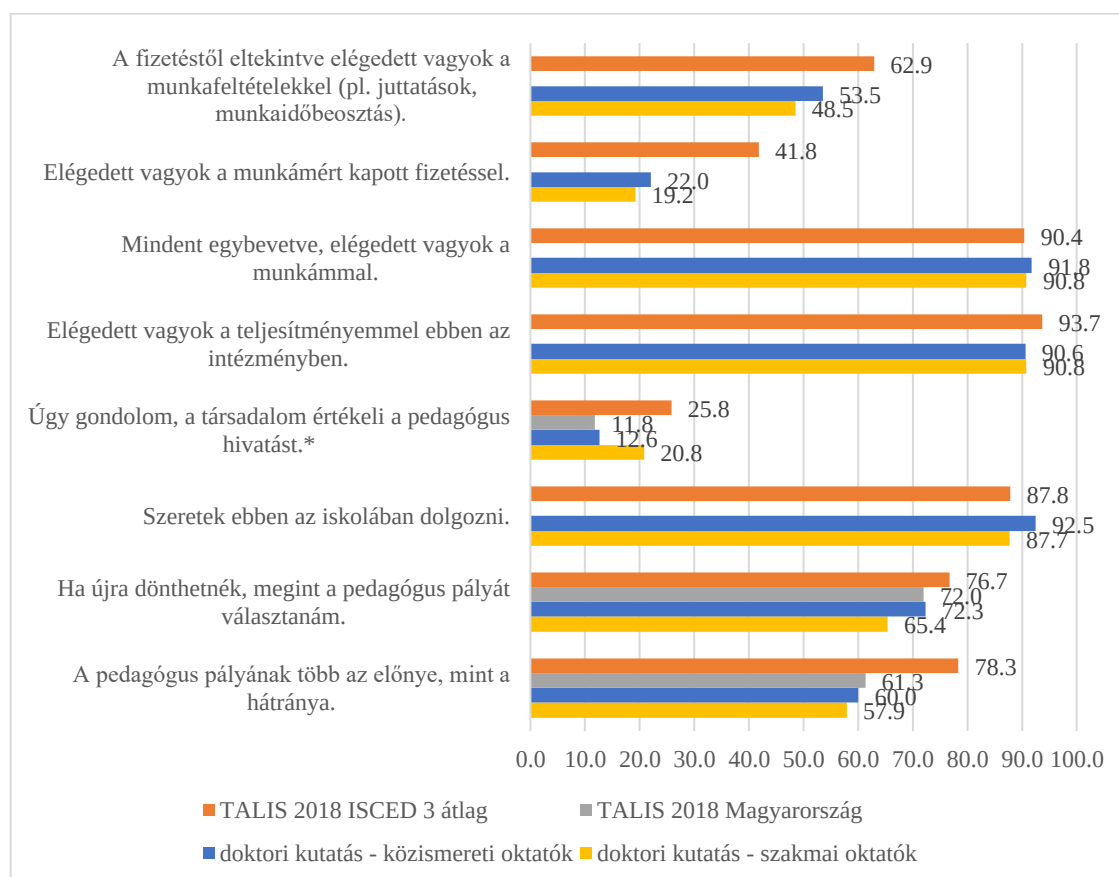
N.B. Azon válaszadók aránya, akiknek a pedagóguspálya választásakor viszonylag fontosak vagy nagyon fontosak voltak a felsorolt szempontok. Forrás: <https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm>

A TALIS 2018 felmérésben hat OECD országban (Alberta/Canada, Törökország, Svédország, Dánia, Portugália és Szlovénia) a felső-középfokú oktatásban dolgozó tanárok, köztük szakmai tárgyakat oktatók is részt vettek. E hat országban összességében a szakmai oktatók leggyakoribb pályamotivációja a rugalmas munkaidőbeosztás volt, a válaszadók 68%-a számára jelentett ez közepesen vagy nagyon fontos motivációt, szemben a (bármilyen képzésben) közismereti tárgyat tanítók 60%-ával (OECD, 2021). Ezt követte a megbízható jövedelem (66%), az állásbiztonság (62%) és a kiszámítható karrier (56%). A doktori felmérésben **a rugalmas munkaidőbeosztást ugyan e nemzetközi adatokhoz hasonló arányban jelölték meg a hazai szakmai oktatók, de a jövedelem megbízhatóságát és a karrier kiszámíthatóságát már jóval kevesebben** (35. ábra) és összességében ezek mind az intrinzik motívumokhoz képest kisebb szerepet játszottak a pályaválasztásukban. Az **extrinzik motivációk tekintetében továbbá nem volt eltérés sem a szakképzésben dolgozó szakmai és közismereti oktatók között, sem a hazai általános iskolai tanárokról vonatkozó adatokhoz képest.**

A doktori felmérésben részt vett oktatók összességében elégedettek voltak mind általában véve a pedagóguspályával, mind jelenlegi munkakörnyezetükkel. Kivételt ez alól a

fizetés jelentett (az adatfelvételre a szakképzésben oktatók munkaviszonyának átalakításához kötődő bérrendezés előtt került sor) és bizonyos fókig a munkafeltételek, valamint a pálya társadalmi megbecsültsége. A TALIS 2018 felső-középfokú iskolákban (ISCED 3) mért nemzetközi adataival összehasonlítva is elsősorban ezek mutatnak eltérést, **a középfokú oktatásban tanítók nemzetközi átlagánál jelentősen kisebb a fizetéssel és munkafeltételekkel való elégedettség és a pálya társadalmi megbecsültségének érzékelése a hazai szakképzésben oktatók körében** (32. ábra; OECD, 2019). Összességében a pályával és a jelenlegi iskolával való elégedettség hasonló, nagyon magas arányú, de a TALIS 2018 hazai eredményei szerint (Balázs & Vadász, 2019) kevesebb magyarországi általános iskolai tanár, és e doktori kutatás adatai alapján még kevesebb szakképzésben oktató választaná újra a pedagóguspályát, és kevesebben (bár többségében) gondolják azt is, hogy az oktatói pályának több az előnye, mint a hátránya.

32. ábra: Pályaelégedettség a doktori kutatás és a TALIS 2018 eredményei alapján (%)



N.B. Azon válaszadók aránya, akik inkább vagy teljes mértékben egyetértettek ezekkel az állításokkal.

*A TALIS 2018 adata itt az OECD átlagok adatait mutatja. Forrás:

<https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm>

A hat OECD országban, ahol a TALIS 2018 felmérésben szakképzésben oktatók is részt vettek, a fizetéssel való elégedettség és a pálya társadalmi megbecsültségének értékelése jelentős eltérést mutatott az országok között. Míg Kanadában az oktatók 70%-a elégedett volt a fizetésével és 56% szerint a társadalom értékeli e hivatást, Portugáliában csak 15% volt elégedett a fizetéssel, Szlovéniában pedig csak 13% érzékelte a társadalmi megbecsülést (OECD, 2021). Bár az elérhető adatok arra utalnak, hogy a szakmai oktatók általában mindenhol kevesebbet keresnek, mint a közismereti tanárok, csak Dániában voltak a szakmai tanárok jelentősen elégedetlenebbek a fizetésükkel, mint a közismeretiek. **A doktori kutatásban megkérdezett szakmai oktatók a közismereti tanárokhöz képest inkább fontolgatták a pályaelhagyást, ugyanakkor, a TALIS 2018 felmérés eredményeihez hasonlóan, a pedagógus hivatás társadalmi megbecsülését valamivel nagyobbra látták, különösen a gyakorlati oktatók.** Utóbbiak közül minden harmadik (33,4%) vélte úgy, hogy a társadalom értékeli e hivatást, míg a közismereti és szakmai tanárok közül csupán 12,6%, illetve 14,2%. E magas arány feltehetően szakma-függő is, de arra utalhat, hogy az oktatói pályára lépést a korábban gyakran szakmunkásként vagy technikusként dolgozó oktatók társadalmi presztízs-emelkedésként élik meg. Ez egyúttal fontos pályamotivációt is jelenthet számukra, hasonlóan ahhoz, amit Orr (2012) tapasztalt Angliában, ahol egy oktatót kifejezetten a magasabb társadalmi státusz ösztönzött a pályamódosításra, mert így a helyi rugby klubban már nem asztalosként, hanem tanárként mutatkozhatott be.

4.2. Szakmai tanulási gyakorlat és nézetek

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 háttérjellemzők (nem, tanítási tapasztalat) szerint?

H2.1. Az oktatói profil szerint eltérő az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézetei.

A kérdőíves felmérés eredményei alátámasztották e hipotézist: a közismereti tanárok és a szakmai oktatók, illetve utóbbiakon belül bizonyos fokig a szakmai tanárok és gyakorlati oktatók is eltérő gyakorisággal vettek részt egyes vizsgált tanulási tevékenységekben és eltérően ítélték meg azok szakmai fejlődésre gyakorolt hatását is.

Az oktatói profilok továbbá eltérő mértékben kaptak bevezető szakmai támogatást és visszajelzéseket is, és azok hatását is némileg eltérően értékelték.

A szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel oktatói profil szerinti eltérései alapvetően a tárgyi irányultsággal függtek össze: a közismereti tanárok inkább pedagógiai, a szakmai oktatók inkább szaktárgyi (szakmaterületi) irányultságú tevékenységekben vettek részt. A különbség leginkább a továbbképzések és a szakmai/szaktudományos vásárok látogatása tekintetében volt megfigyelhető: a közismereti tanárok több, mint kétszer annyian vettek részt pedagógus továbbképzésben az adatfelvételt megelőző 12 hónapban (minden második), mint a szakmai oktatók (minden ötödik), akik viszont kétszer annyian voltak szaktárgyi/szaktudományos vásáron, kiállításon (37,0%) és közel négyszer annyian szakmai továbbképzésen (26,1%). A szakmai oktatókra inkább jellemző a munkahelylátogatás és a nem pedagógus szakmai közösségben való részvétel, és kevésbé a pedagógus konferencia látogatása. Inkább olvasnak szaktárgyi szakirodalmat, míg a közismereti tanárok inkább folytatnak reflektív gyakorlatot. Iskola- vagy oktatásfejlesztési projektben összességében majdnem minden negyedik oktató részt vett, de az arány magasabb volt a közismereti tanárok körében. Az oktatói együttműködésekben a gyakorlati oktatók voltak a leginkább és a szakmai tanárok a legkevésbé aktívak. A felmérésben részt vett oktatók szűk többsége kapott bevezető támogatást jelenlegi iskolájában, de az átlagnál is kevesebben a szakmai tanárok, míg a gyakorlati oktatók mintegy kétharmada kapott indukciót, és ők kaptak legnagyobb arányban (négyből egy) formális, szervezett támogatást. Vezetői és szülői visszajelzést lényegesen több közismereti tanár kapott, mint szakmai oktató, és az általában nagyon kevés oktató számára elérhető mentori visszajelzést is elsősorban ők és a gyakorlati oktatók kaptak.

A közismereti tanárok szakmai tanulásában az olvasáson és együttműködésen túl a pedagógus és a tantestületi továbbképzések, továbbá a pedagógus konferenciák, a fejlesztési projektek és online pedagógiai közösségek voltak a leggyakoribb tanulási tevékenységek, a válaszadók legalább negyede részt vett ilyen tanulási tevékenységekben az elmúlt 12 hónapban. A csere-típusú együttműködések, a reflexiót és a szaktárgyi irodalom olvasását látták szakmai fejlődésükre legnagyobb hatást gyakorló tanulási tevékenységnek. Majdnem minden második részt vett indukcióban jelenlegi iskolájában, bár ez jellemzően csak informális bevezető támogatást jelentett. Kétharmaduk kapott visszajelzést az intézményvezetéstől az elmúlt 12 hónapban, ezen túl legtöbben (szűk

többség) kapott a tanulóktól és kollégáktól is, minden harmadik pedig a szülőktől is. Ők értékelték legnagyobbnak a vezetői és a tanulói visszajelzések hatását.

A szakmai tanárok az olvasáson, reflexión és csere-típusú együttműködéseken kívül a legtöbben szakmai konferencián/vásáron vettek részt, a tantestületi képzésnél is nagyobb arányban, valamint munkahelylátogatáson és szakmai továbbképzésen vettek még részt legalább egynegyed arányban. A szaktárgyi irodalom olvasását látták legnagyobb hatásúnak szakmai fejlődésükre, a többi tanulási tevékenység hatását a másik két profilnál kisebbnek értékelték. A kollégákkal való szakmai megbeszélés kivételével az oktatói együttműködési tevékenységeket, így az óralátogatást is a legkevésbé eredményes tevékenységnek tekintették és a másik két profilhoz képest kevesebbet is végeztek. Az átlagnál is kevesebben kaptak bevezető szakmai támogatást iskolájukban. Elsősorban a tanulóktól és a munkaközösségen kívüli kollégáiktól kaptak visszajelzéseket, a legkisebb arányban ők kaptak visszajelzést az intézményvezetéstől, szülőktől és mentortól is, előbbi hatását pedig minden egyéb forrásból származó visszajelzésnél kisebb hatásúnak értékelték.

A gyakorlati oktatók szakmai tanulásában szintén a tantestületi képzések és a szakmai konferenciák/vásárok volt a leggyakoribb tevékenységek az olvasás és reflexió után, továbbá munkahelylátogatáson és szakmaterületi továbbképzésen vettek részt legalább egynegyed arányban. Körükben volt a legnagyobb (egynegyed) az (egyéni informális és együttműködésen kívül) egyetlen felsorolt tevékenységben sem résztvevők aránya is, igaz, minden második oktató rendszeresen vagy alkalmi jelleggel dolgozott is az oktatott szakmában, ami a szakmaterületi fejlődés egy formája (Broad, 2015, 2016, Fejes & Köpsén, 2004). Ők voltak a legaktívabbak az oktatói együttműködésekben, különösen a tapasztalati célú óralátogatásban. Szakmai fejlődésükre legnagyobb hatást gyakorló tevékenységnek ők is a szaktárgyi olvasást és a kollégákkal való szakmai megbeszélést látták, de a másik két profilhoz képest jóval nagyobbak értékelték a formális továbbképzések hatását is. A legtöbb visszajelzést a tanulóktól, munkaközösségen kívüli kollégáktól és az intézményvezetéstől kapták, a szülőktől és a vezetéstől ők is a közismereti tanárokhoz képest kevesebbet, és ezeknél nagyobb hatásúnak érezték a kollégák és szakértők visszajelzését.

H2.2. Nem és a tanítási tapasztalat szerint eltérő az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézetei.

A kérdőíves felmérés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist, a szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel és ezek hatásának megítélése néhány, többnyire kis hatásméretű eltérést mutatott a demográfiai háttérváltozók szerint. A teljes mintában a formális tanulás kevésbé volt jellemző a legfeljebb 5 éve tanító pályakezdőkre, mint a tapasztaltabb oktatókra, ami nem meglepő, hiszen a pályakezdőkre a pedagógus képzés elvégzése utáni években kevésbé jellemző a továbbképzésekben való részvétel. A pályakezdő szakmai oktatók ugyan gyakran pedagógiai képesítés nélkül kezdenek tanítani, de a hiányzó (és nem minden esetben kötelező) képesítés megszerzését célzó képzést esetleg csak pár év elteltével kezdik, és akkor mellette már nem vesznek részt egyéb formális képzésben, a formális tanulási tevékenységek száma alapján képzett mutató ezért nem jelzett magas értéket. Ugyanakkor a kettős oktatói profil szerinti almintákban külön vizsgálva e hatást, a közismereti oktatók körében már nem volt szignifikáns eltérés a rövidebb-hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkezők között, de a férfi közismereti tanárok több formális tanulási tevékenységben vettek részt. A szakmai oktatók körében a tanítási tapasztalattal együtt nőtt a formális tanulásban való részvétel.

Ezek az eredmények részben mintha ellentmondának azoknak a korábbi kutatási eredményeknek, miszerint a továbbképzési részvétel egy fordított U-alakú görbével írható le leginkább, aminek oka, hogy a kérdezést megelőző időszakban a fiatalabbak még kevésbé, az 50 év felettiek pedig már kevésbé célcsoportjai a továbbképzéseknek (TALIS, 2009, Szemerszki, 2015). A látszólagos eltérést az okozza, hogy a doktori kutatásban alkalmazott formális tanulás mutató a pedagógus továbbképzésekben való részvételen kívül a szakmai, szakértői és egyéb formális képzéseket is magába foglalja. Ezek összességét tekintve tehát, a közismereti tanárok körében nem volt szignifikáns eltérés tanítási tapasztalat szerint, a szakmai oktatók körében pedig nem U alakú görbe, hanem inkább egy emelkedő egyenes írja le az összefüggést. Egyedül a pedagógus továbbképzésekben való részvételt vizsgálva a doktori felmérés teljes mintáján is megjelenik az említett U görbe.

A női oktatók, a teljes mintában és még inkább a szakmai oktatók almintájában nagyobbak látták a pedagógiai szakirodalom olvasás és a tapasztalatszerzési célú óralátogatás hatását. A rövidebb-hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkezők hatásnézeteiben csak egyetlen, kis hatásméretű eltérés volt: a pályakezdők nagyobb hatásúnak érzékelték a szaktárgyi irodalom olvasását.

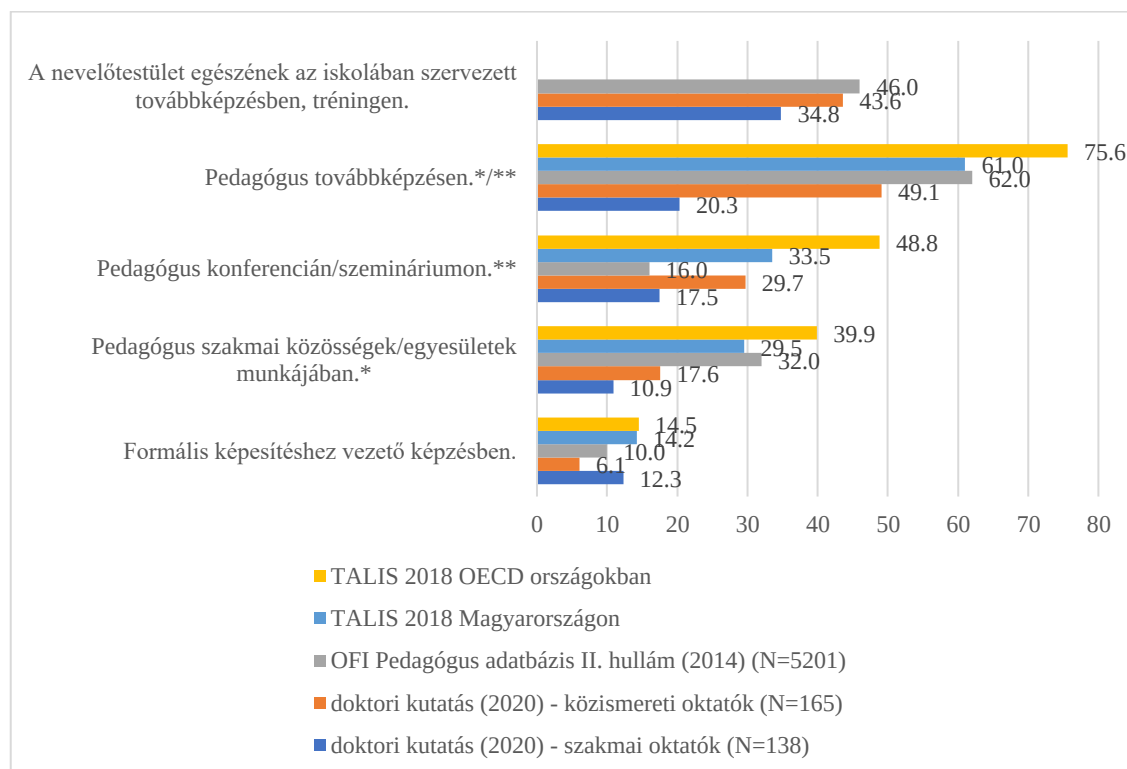
H2.3. A korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés szerint eltérő a szakmai oktatók szakmai tanulási gyakorlata és nézetei.

Az elemzés eredményei csak részben támasztották alá a hipotézist. A tanulási tevékenységeikben is inkább a szakmára fókuszálnak azok az oktatók, akik jelenleg is dolgoznak az oktatott szakmában – ami egyébként maga is a szakmaterületi tanulás egy fontos formájának tekinthető –, de ez nem befolyásolta a szakmai tanulási tevékenységek és a visszajelzések szakmai fejlődésre gyakorolt hatásának megítélését. A több-kevesebb vagy semmi munkatapasztalattal nem rendelkezők tanulásában és a tanulási tevékenységek hatásáról alkotott nézeteiben nem volt szignifikáns eltérés.

A szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel a korábbi kutatási eredmények fényében

A szakmai tanulási tevékenységekben való részvételre vonatkozó kvantitatív eredmények az eltérő item-megfogalmazások és skálaértékek miatt korlátozottan, de összevethetők korábbi hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel. Az OFI 2013-2014-es országos reprezentatív pedagóguskutatása (Sági, 2015b) és a TALIS 2018 felmérés nemzetközi és hazai adataival (OECD, 2019, 2021, Balázs & Vadász, 2019) összehasonlítva is azt látjuk, hogy **a doktori kutatásban részt vett szakmai oktatók körében jóval alacsonyabb a részvétel a pedagógiai irányultságú tanulási tevékenységekben, míg a formális képesítést adó képzésben az OFI-s kutatásban mértnél némileg magasabb** (33. ábra). **A szakképzésben dolgozó közismereti tanárok is kisebb arányban vettek részt a tevékenységekben** a korábbi kutatások résztvevőihöz képest, a pedagógus konferenciát kivéve, melyet az OFI-s felméréshez képest jelentősen magasabb arányban látogattak. Az OECD átlagértékek a formális képesítéshez vezető képzéstől eltekintve mindenhol meghaladják a magyar adatokat.

33. ábra: A válaszadók részvétele szakmai tanulási tevékenységekben az elmúlt 12 hónapban a doktori kutatásban, a 2014-es hazai pedagóguskutatásban és a TALIS 2018 felmérésben résztvevők körében (%)



* A TALIS 2018 a személyes részvételen alapuló és az online képzéseket külön vizsgálta, itt az előbbi adatait tüntetem fel, valamint kifejezetten a tanárok szakmai fejlődése érdekében létrehozott tanárokból álló hálózatra kérdezett rá. ** Statisztikailag szignifikáns az eltérés a doktori kutatásban részt vett közismereti és szakmai oktatók között.

A 6 OECD országban, ahol a felső-középfokú oktatásban szakmai tárgyakat oktatókra vonatkozó TALIS 2018 adatok is elérhetők, e tanulási tevékenységekben való részvétel is jelentős különbségeket mutat, ami a szabályozás, anyagi támogatás és tanulási kultúra eltéréseivel magyarázható (OECD, 2021). Átlagosan a szakmai oktatók közel 80%-a vett részt bármilyen tanulási tevékenységben (beleértve az olvasást) az adatfelvételt megelőző 12 hónapban, ez Dánia kivételével mindenhol közel megegyezett a közismereti tanárok részvételi arányával. **E külföldi szakmai oktatók leggyakoribb tevékenységei összeségében a képzések és szemináriumok voltak, 78% vett részt ilyenben, aminél a doktori felmérésben mért arány némileg alacsonyabb (70% volt a bármely felsorolt formális képzésben résztvevők aránya). Munkahelylátogatáson még kisebb arányban vettek részt a hazai oktatók (28% vs 45%), és formális képzést adó képzésben is kevesebben tanultak (12% vs 22%).**

Az egyéni informális tanulásra, illetve oktatói együttműködésre vonatkozó eredmények közvetlenül nem összehasonlíthatók e korábbi felmérések eredményeivel, de

nagyságrendileg láthatók a hasonlóságok és eltérések az OFI-s kutatás (Sági, 2015b) alapján. Eszerint **a hazai pedagógusok összességéhez képest a szaktárgyi olvasás elterjedtebb, míg a tapasztalatszerző óralátogatás kevésbé jellemző a szakképzésben oktatók, különösen a szakmai oktatók körében.** Az OFI-s felmérés válaszadóinak 67%-a olvasott szakirodalmat az elmúlt 12 hónapban, ez közel megegyezik a pedagógiai szakirodalmat olvasók közismereti oktatók körében mért arányával (69,4% szerint volt ez „inkább jellemző” és „teljes mértékben jellemző” rá), de a szakmai oktatók csupán 56,6%-a olvas pedagógiai szakirodalmat rendszeresebben. A szaktárgyi olvasás azonban jóval elterjedtebb a doktori felmérés válaszadói körében, 83,4% a közismereti és 96,2% a szakmai oktatók esetén. Az OFI-s kutatásban részt vevők 57%-a látogatta kollégái óráit tapasztalatszerzés és 31% visszajelzés céljából, a doktori felmérésben előbbi hasonló arányú a közismereti oktatóknál (56,5%), de kevésbé jellemző a szakmai oktatók körében (44,7%), utóbbi azonban elterjedtebb mind a szakmai (35,4%), mind a közismereti oktatók (44,1%) esetén. Az interjúk szerint a szakmai oktatók is szívesen vesznek részt óralátogatásban, de ennek jelentős akadálya az időhiány, ugyanakkor a gyakorlati képzés sajátos munkaszervezése lehetőséget ad egyfajta kötetlen óralátogatásra. A visszajelzési célú óralátogatás nagyobb gyakorisága talán a szakképzésben viszonylag elterjedt minőségbiztosítási rendszerek (Balassa et al., 2015) működésével magyarázható. Végül, az egyénileg vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás a nemzetközi adatokhoz hasonlóan (Kwakman, 2003, Opfer & Pedder, 2014) kevésbé elterjedt a hazai pedagógusok körében is, az OFI-s válaszadók 9%-a végzett kutatást, míg a doktori felmérésben a közismereti és a szakmai oktatók 7,5%, illetve 6,9%-a nyilatkozott úgy, hogy ez teljes mértékben jellemző rá, és további 29,2%, illetve 28,2% úgy, hogy inkább jellemző.

Bár az eltérő kérdések, itemek és skálák miatt a doktori felmérés adatai csak nagyon korlátozottan hasonlíthatók össze a svéd nagymintás vizsgálat (Andersson & Köpsén, 2018, Andersson et al., 2018) eredményeivel, néhány hasonlóság és eltérés azért kiemelhető. **A svéd női szakmai oktatók nagyobb arányban vettek részt formális képzésben és olvastak szakirodalmat, mint a férfiak, a doktori kutatásban ez csak a pedagógiai irodalom olvasására igaz**²³. A svéd kutatás szerint továbbá nagyobb mértékben jellemző a szakmaterületi munkavégzés, az üzemlátogatások, a szakmai

²³ Az F próba statisztikailag szignifikáns és közepesen erős összefüggést jelez: $F(1, 131)=8,113$, $p=0,005$, $\eta^2=0,059$.

rendezvények, az olvasás és a pedagógiai fejlesztés az oktatott szakmában hosszabb idejű (8+ év) munkatapasztalattal rendelkezőkre, aminek alapján Anderssonék arra következtettek, hogy az oktatott szakma gyakorlatától való „távolság” magyarázza a szakma és a tanítás gyakorlatközösségei közötti határátlépések gyakoriságát. A doktori kutatásban részt vett szakmai oktatók tanulásában azonban nem volt eltérés a szakmaterületi tapasztalat hossza szerint sem a tanulás formájában, sem tárgyi irányultságában (egyedül a jelenlegi szakmaterületi munkavégzésben volt különbség, ami persze nem meglepő, mivel a tanítási tapasztalatra vonatkozó kérdés nem az oktatói pálya előtti, hanem az összes tapasztalatra kérdezett rá). **A doktori felmérésben alkalmazott változók és a hazai adatok alapján a szakmaterületi tapasztalat hossza helyett inkább az számít, hogy folytatja-e az oktató a munkavégzést az oktatott szakmában a tanítás mellett: inkább a szakmaterületi fejlődésre fókuszálnak tanulásukban is azok a szakmai oktatók, akik jelenleg is dolgoznak az oktatott szakmában.**

A szaktárgyi/szakmaterületi fejlődés és tanulás formái és jellemzői

A felmérés és az interjúk eredményei alapján a külföldi szakmai oktatók tanulására jellemző tevékenységek (Lloyd & Payne, 2012, Broad, 2016, 2019, Toze & Tierney, 2010, Andersson & Köpsén, 2018, Gåfvels, 2020) nagyrésze megjelenik a hazai szakmai oktatók tanulásában is, elérhetőségük azonban erősen függ a szakmától, a gyártó cégek aktivitásától és az iskolavezetés szerepvállalásától is.

Az interjúk azt mutatták, hogy a szakmai oktatók, ahol ezt megtehetik, szakmaterületi naprakészségüket elsősorban **szakmaterületi munkavégzéssel** tartják fenn, erre azonban jobbra csak a vállalkozásban végezhető (nem üzemi), jól fizető/keresett szakmákban van lehetőség. Azok, akik nem dolgoznak az oktatott szakmában, elsősorban **olvasás, internetes források, közösségi média és kollégákkal való beszélgetések** útján igyekeznek frissíteni szakmaterületi ismereteiket vagy felkészülni egy új tantárgy/tananyag tanítására. A felmérésben a vizsgált szakmai tanulási tevékenységek közül legnagyobb hatásúnak a szaktárgyi szakirodalom olvasását látták (a második a kollégákkal való beszélgetés volt, de a kérdőívben ez csak a tanulói fejlődésre vonatkozó beszélgetésekre vonatkozott; a szakmaterületi munkavégzésre itt nem kérdeztem rá). A kötelező továbbképzés teljesítéséhez szükséges akkreditált pedagógus vagy a szakképzési centrum által szervezett, a tantestület egészének vagy iskolánként néhány oktatónak kötelező továbbképzések általános módszertani, pedagógiai, pszichológiai vagy szervezetfejlesztési témákban kínáltak képzést. A vizsgált szakmákban nem volt a

szakma gyakorlásához előírt szakmai továbbképzési kötelezettség (Toze & Tierney, 2010), rendszeres kötelező formális képzés nem a szakmához, hanem a tanításon felüli feladatokhoz (vizsgaelnök, szakértő) kapcsolódott. Az interjúk szerint évekkorábban voltak **szakmai továbbképzések** is, de jelenleg ilyenek nem elérhetők e szakmákban. Ezek a nemzetközi szakirodalomban *industry placement/secondment* néven ismert „képzések” inkább nem-formális jellegű tanulásra nyújtottak lehetőséget, amikor a szakmai oktatók hosszabb időt (minimum pár napot, de akár egy hónapot is) egy gyártó cégnél tölthettek el, valódi munkavégzés közben megismerve a szakma legújabb trendjeit és az iparban alkalmazott technológiákat. A szakmai oktatók formális vagy nem-formális szakmaterületi tanulására így (az olvasáson túl) elsősorban a **technológia-gazdák, gyártó cégek – gyakran elsődlegesen a tanulókat célzó – bemutató jellegű vagy új eszköz alkalmazását oktató workshopjai, rövid képzései adnak lehetőséget**, melyekre a cég vagy az iskola szervezésében, iskolán belül vagy azon kívül kerül sor. A szakmaterületi készségek frissítését szolgálják a tanulóknak az oktatók által évi 1-2 alkalommal szervezett **üzemlátogatások, valamint az iskolán kívüli szakmai vásárok, kiállítások** is, de a felmérésben az oktatók ezek szakmai fejlődésre gyakorolt hatását már nem értékelték nagyon nagyra. Az ausztrál, angol és svéd oktatókkal szemben (Toze & Tierney, 2010, Broad, 2015, 2016, Gåfvels, 2020), legalábbis a vizsgált szakmákban, **a hazai szakmai oktatók szakmaterületi fejlődésében nem játszanak meghatározó szerepet a szakmai egyesületek**, nem is nagyon léteznek ilyenek. A felmérésben csak 22 szakmai oktató jelezte, hogy ilyenben részt vesz, bár a hatását, főként a férfi oktatók, viszonylag nagyra látták. Az interjúkban pedig csak néhány online közösséget (Facebook csoportot) említettek, ahol szakmára vonatkozó információkat és tapasztalatokat osztanak meg egymással, bár lehetséges, hogy más szakmákban nálunk is jelentősebb szerepet játszanak az ilyen szakmai közösségek, az adott szakma szervezettségétől függően.

Az interjúkban vizsgált mindkét iskolában működött **termelőműhely**, mely lehetőséget ad a „szakma gyakorlatának rekonstruálására iskolán belül”, ami az iskola és a szakma gyakorlatközösségei közötti „határátlépési tevékenységek” egyik alaptípusa Anderssonék kategorizációjában (Andersson & Köpsén, 2018). E kategorizáció másik két alaptípusához, a „határtalálkozásokhoz” és a „brókeri közvetítéshez” sorolhatók a fent említett tanulási tevékenységek, de néhány további, e svéd vizsgálatban megjelenő tevékenység nem jellemző a hazai szakmai oktatók tanulásában.

Anderssonéknál a „határtalálkozások” kategória két altípusa a szakma gyakorlatával való találkozásra, illetve a szakmával való kapcsolattartásra ad lehetőséget. Előbbihez sorolható a szakmaterületi munkavégzés, a valódi munkahelyen történő szakmai továbbképzés és a munkahelylátogatás, de itthon e szakmákban gyakorlatilag megszűntek a munkahelyi szakmai továbbképzések, és **az sem jellemző, hogy a tanulók munkahelyi gyakorlata érdemlegesen hozzájárulna az oktatók szakmai fejlődéséhez.** E gyakorlóhelyekkel 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 szakmával való kapcsolattartásra ad lehetőséget az iskolán kívül szervezett szakmai rendezvényeken, vásárokon, konferenciákon, a közösségi médiában és a tanulók szakmai versenyein való részvétel, bár ez utóbbit a hazai oktatók inkább az iskolán kívüli oktatókkal való együttműködés kapcsán említették, nem merült fel ennek a szakma újdonságait közvetítő szerepe (Smith & Rahimi, 2011, Broad, 2016).

Anderssonék kategorizációjának harmadik alaptípusa a tanulók, „beszállítók” és szakértők „brókeri közvetítése”, melyhez a technológia-gazdák, gyártó cégek iskolában szervezett workshopjai, bemutatói sorolhatók, de ilyenek a két iskola közül csak abban a tiszta profilú iskolában voltak jellemzők, ahol a vezetés felvállalta ennek szervezését, illetve aktívan támogatta azt. **Az interjúkban a tanulók brókeri szerepe, a tanulók munkahelyi tapasztalataiból való oktatói tanulás sem jelent meg.**

A felmérés szerint **a közismereti tanárok szakmai tanulása a szakmai oktatókéhoz képest inkább pedagógiai fókuszú.** Csak minden harmadik tanár olvas rendszeresen szaktárgyi irodalmat, és a szakmai oktatókhoz képest kisebbnek is látják ennek hatását szakmai fejlődésükre, a pedagógiai fejlődést célzó tevékenységeknek (reflexió, megbeszélés- és csere-típusú együttműködés) nagyobb hatást tulajdonítanak. Viszonylag kevesen járnak szaktudományos vásárokra, kiállításokra, szaktárgyi továbbképzésre is, és még kevesebben vesznek részt nem pedagógus szakmai közösségekben.

A pedagógiai-módszertani fejlődés és tanulás formái és jellemzői

A közismereti és a szakmai oktatók pedagógiai-módszertani tanulásában ugyanazok a tevékenységek vannak jelen, ezek súlya és jelentősége azonban némileg eltérő, részben annak köszönhetően, hogy a szakmai oktatók egy jelentős része formális pedagógiai képzettség nélkül kezd tanítani.

A doktori kutatás megerősítette, hogy a szakmai oktatók itthon is többnyire formális pedagógiai képzettség nélkül lépnek az oktatói pályára. Az interjúk azt mutatták, hogy módszertani fejlődésükben ezért a saját tanulói tapasztalataik, korábbi mestereik példája mellett az (elvben kötelező, de az interjúkban csak egy szakmai tanár által említett) mentori támogatás és a kollégák óráinak látogatása, valamint a tanulói visszajelzésekre és reflexióra építő tapasztalati tanulás játssza a legfontosabb szerepet az első években. **Ez nagyon hasonló ahhoz, ahogy a kanadai, angol vagy svéd szakmai oktatók is leginkább egymástól, „próba-szerencse” jellegű kísérletezés, tanulói és munkatársi visszajelzés útján szerzik meg a pedagógiai tartalmi tudást** (Robson, 1998, Hoekstra & Newton, 2017, Tyler & Dymock, 2019, Andersson & Köpsén, 2019).

Az iskolába érkező új kollégák bevezetése az iskola életébe a munkaközösség feladata, de a felmérés szerint csak az oktatók szűk többsége részt kapott **bevezető szakmai támogatást (indukciót)** iskolájában és ez jellemzően csak informális volt. Az átlagnál is kisebb arányban vettek részt indukcióban a szakmai tanárok, míg a gyakorlati oktatók mintegy kétharmada kapott bevezető támogatást, és ők kaptak legnagyobb arányban (minden negyedik) formális indukciót. Az eltéréseket részben az is magyarázhatja, hogy a válaszadó közismereti és szakmai tanárok átlagosan hosszabb ideje tanítottak, vagyis nagyobb arányban még a gyakornoki rendszer bevezetése előtt léptek a pályára, a gyakorlati oktatók nagyobb arányú informális indukciója pedig talán az oktatói együttműködésekben mutatott nagyobb aktivitásukhoz köthető. Összességében minden második szakmai oktató részt vett indukcióban, ami némileg magasabb arány, mint a TALIS 2018 felmérést szakmai oktatók körében is lefolytató 6 OECD ország átlagértéke, de a részvételi arányok és a formális-informális indukció megoszlása országonként nagyon különböznek (OECD, 2021).

Az interjúkban a közismereti és szakmai oktatók egyaránt módszertani fejlődésükre legnagyobb hatásúnak a **kollégák óráinak látogatását** látták, erre az iskolavezetés ösztönzi is az iskolába érkező új oktatókat. A tapasztalatszerzést célzó óralátogatást az oktatók a későbbiekben is fontosnak tartanák, de a leterheltség és az idő-egyeztetés problémái miatt erre viszonylag kevés alkalmuk van. Az egyik iskolában a minőségbiztosítási rendszer részeként évente általában egyszer sor kerül rá, a másik iskolában a szakképzési centrum kezdeményezésére bevezetett módszertani újításhoz kapcsolódóan vettek részt ilyenén az iskolában vagy a centrum más iskolájában. Formális eljárásokhoz (pl. önellenőrzés, minősítés) kapcsolódóan visszajelzési céllal is látogatják

kollégáikat, de ez sem rendszeres tevékenység. Az interjúk nem, de a felmérés azt mutatta, hogy a szakmai tanárok kevésbé látogatták kollégáik óráit akár tapasztalatszerzés, akár visszajelzés céljából és azok szakmai fejlődésre gyakorolt hatását is kisebbnek látták.

Az iskola és a munkaközösség vezetőinek óralátogatása inkább csak az új kollégákat, vagy a problémás oktatókat vagy osztályokat érinti. Az egyik iskolában ugyan rendszeres éves vezetői óralátogatás van, de ez az új tanulókra és osztályokra fókuszál és így nem igazán járul hozzá az oktatók szakmai fejlődéséhez.

A pedagógiai képzettség nélkül tanítani kezdő szakmai oktatók módszertani fejlődése kezdetben tehát elsősorban egyéni, korábbi saját tanulói tapasztalataikra és a tanulók visszajelzéseire építő tapasztalati tanulás és egyfajta szocializációs folyamat, másoktól tanulás által megy végbe, melynek során a saját tapasztalatból vagy mások tacit tudásából tacit tudás jön létre (Nonaka & Takeuchi, 1996, Hargreaves, 1999). Önmagában ez azonban még nem lehet elég, mert a tapasztalati, munkahelyi tanulás vezethet negatív kimenethez és nem hatékony oktatási gyakorlathoz is (Day & Gru, 2007, Tynjälä, 2008). A megszerzett tacit tudás explicitté válását és új külső pedagógiai-módszertani tudás megszerzését segíthetik az óralátogatást követő visszajelzéseken és egyéb, közös reflexiót feltételező oktatói együttműködésekön kívül a formális pedagógiai képzések.

A szakmai oktatók **felsőfokú pedagógiai képzésben** való részvétele kutatási eredmények szerint pozitívan hat az oktatói módszertanra, magabiztosságra és a tanulók és tanulási helyzetek diverzitásának kezelésére (Andersen et al., 2016, Smith, 2019), továbbá fontos szerepet játszik a szakmai oktatók identitásfejlődésében is (Fejes & Köpsén, 2014), bár nem egyedüli kritériuma az oktatói szakma professzionalizálódásának (Grollmann, 2008, Orr, 2019). Míg a szakmaterületen felsőfokú végzettséget szerzett szakmai tanárok hazai tanárképzése csak pedagógiai-pszichológiai-módszertani felkészítést tartalmaz, a legfeljebb szakképesítéssel rendelkező gyakorlati oktatók szakoktatói vagy szakmai tanári képzésében a szakmaterületi elméleti tudás fejlesztése is történik, melynek során a korábbi szakmai munkavégzés közben szerzett tacit vagy nem kodifikált tudásuk explicit és tudományos alapú tudássá válhat. Ez Gamble (2013) szerint elengedhetetlen a professzionális, nem „procedurális” szakmai oktatáshoz és a tanulók fogalmi-elméleti tudásának fejlesztéséhez, melynek hiányában a szakképzés „zsákutca” marad és nem lehet képes a tudástársadalomban igényelt innovációkészség kialakítására. Az interjúkban azonban a legtöbb szakmai oktató, a néhány éve végzettek is, inkább negatívan értékelték

a szakmai tanárképzésüket, a mindennapokban hasznosítható, módszertani fejlesztést hiányolták, bár az adatfelvétel idején szakmai tanárképzésben tanuló két oktató épp e szempontból és az új pszichológiai ismeretek miatt hasznosnak értékelte azt. A felmérésben részt vett oktatók összességében úgy látták, eredeti pedagógusképzésük elsősorban a szaktárgyi és szakmódszertani kompetenciáik fejlődésében játszott meghatározó szerepet, és egyáltalán nem, vagy csak kis szerepet játszott például a tanulás támogatása, az egyénre szabott fejlesztés, a szülőkkel való együttműködés vagy az IKT készségek tekintetében. A gyakorlati oktatók értékelték legnagyobbnak e képzés hatását a folyamatos szakmai önreflexióhoz és a tanulói teljesítménymérések elemzéséhez szükséges kompetenciákra.

A pedagógiai-módszertani továbbképzések a már pedagógiai képzettséggel pályára lépő közismereti tanárok tanulásában játszanak főszerepet, az adatfelvételt megelőző 12 hónapban minden második részt vesz közülük ilyenén, míg a szakmai tanárok és gyakorlati oktatók közül csak minden ötödik, illetve negyedik. **A tantestületi képzések már mindhárom oktatói csoportban az első vagy második leggyakoribb tanulási tevékenység volt. A felmérésben részt vett oktatók összességében a pedagógus továbbképzések hatását szakmai fejlődésükre közepesnek, míg a tantestületi képzéseket a legkisebbnek látták, a gyakorlati oktatók azonban jóval nagyobb hatást tulajdonítottak ezeknek. Az interjúkban ugyanakkor oktatók profiltól függetlenül nagyon vegyesen értékelték e képzéseket.** Úgy látták, hogy e képzéseken való részvétel 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 a képzések gyakran nem megfelelő minőségűek. Azokat tartották hasznosnak, melyek aktív tanulásra építenek és amelyen tanultakat közvetlenül hasznosítani tudják tanítási gyakorlatukban. Egy (gyakorlatot is tanító) szakmai tanár részéről olyan kritika is megfogalmazódott, hogy **az általános módszertani képzések kevésbé adekvátak a szakmai oktatásban, és általában kérdésesnek tűnik, hogy egyes szakmák oktatásának speciális pedagógiai tartalmi tudása elérhető-e egyáltalán kodifikált formában.** A szakma-specifikus szakképzési pedagógia hiánya ausztrál és angol kontextusban is problémaként merült fel, Moodie és Wheelahan (2012), az ausztrál szakképzés minőségét vizsgáló kétéves kutatási projektjük egyik ajánlásaként e terület alapkutatásainak támogatását sürgették. Bár egyes kutatások szerint kevés bizonyíték szól

amellett, hogy a szakképzés a kontextus alapvető fontosságától eltekintve alapvetően különbözne bármely más tanítási-tanulási folyamattól (Faraday et al., 2011), a szakképzés pedagógiája összességében egy alul-kutatott és alul-teoretizált terület, részben a szakképzés céljainak tisztázatlansága miatt (Lucas, 2021, Orr, 2019).

Elsőre talán meglepőnek tűnhet az, hogy az oktatók összességében a kérdőívben felsorolt tanulási tevékenységek közül **a legkisebb hatást a nevelőtestület egészének szervezett iskolai továbbképzéseknek tulajdonítottak**, amelyeken egyébként a legnagyobb arányban vettek részt, hiszen a szakirodalom szerint az eredményes szakmai fejlesztés egyik kulcsjellemzője a kollektív részvétel (Desimone, 2009). Az interjúk azonban arra utalnak, hogy a válaszadók e képzések alatt a szakképzési centrum által szervezett, helyben kínált, de külső képző cég, előadók által nyújtott egyszeri, rövidebb továbbképzéseket, tréningeket, előadásokat értették. A szakirodalom a szakmai fejlesztés/fejlődés eredményességének további kulcsjellemzőiként határozza meg a tartalmi fókusz, aktív tanulás és koherencia mellett a kiterjedtebb (minimum féléves vagy 20 kontakt órás) időtartamot is, így már nem is annyira meglepő e tanulási tevékenység hatásának alacsony értékelése. Az pedig, hogy az oktatók a pedagógus továbbképzésekhez viszonyítva kisebb hatást tulajdonítottak ezeknek a képzéseknek, arra is utalhat, hogy míg előbbieket ők maguk választják (sok esetben fizetik is), a viszonylag szűk választékban elérhető és kvázi kötelező tantestületi képzések nem biztosítják kellőképpen a képzés személyre szabottságát és a résztvevők megfelelő tanulási motivációját, ezáltal csökkentve azok eredményességét.

Mindhárom oktatói profil tanulásában fontos szerepet játszanak az iskolán belüli oktatói együttműködések, de **jóval gyakoribbak a megbeszélés és csere típusú együttműködések, melyeknek az oktatók nagyobb hatást is tulajdonítanak, mint a mélyebb szintű hivatásbeli együttműködési tevékenységeknek**. Az együttműködési tevékenységekben való részvétel és ezek hatásának megítélése egy korábbi, főkomponenselemzést alkalmazó elemzésünk eredményei szerint is erősen korrelál (Bükki & Fehérvári, 2021), vagyis, **minél nagyobb hatásúnak ítéli az oktató az együttműködés hatását, annál inkább jellemző rá az abban való részvétel**. Ezen összefüggés alapján elvben elképzelhető, hogy a hatás alacsony megítélése valójában annak a következménye, hogy az oktátónak nincs is igazán alkalma részt venni e tevékenységekben. Ha csak az „inkább igen” és „teljes mértékben” válaszokat vetjük össze a részvételre és a hatás megítélésére vonatkozóan, egy jelentősebb eltérést találunk:

a tapasztalatszerzést célzó óralátogatás a válaszadók közel kétharmada szerint segíti szakmai fejlődését, de ennek végzése csak minden második válaszadóra jellemző, ami így egy jelenleg részben kielégítetlen igényt jelezhet. A szakmai tanárok a mélyebb szintű oktatói együttműködési tevékenységeket, így az óralátogatást is, a legkevésbé eredményes SZFT formáknak tekintették, amit talán az magyarázhat, hogy a szakmai elméleti tárgyak esetében a leggyakoribb, hogy egy-egy tárgyat csak egyetlen vagy kevés tanár tanít egy adott iskolában, ami lényegesen csökkenti az óralátogatás szakmódszertani fejlődés számára nyújtott lehetőségét.

A felmérésben minden harmadik válaszadó (leginkább a szakmai tanárok, legkevésbé a gyakorlati oktatók) úgy nyilatkozott, hogy a pedagógiai szakirodalom olvasása egyáltalán nem vagy inkább nem támogatja szakmai fejlődését. Ez az eredmény jól mutatja a tudományos kutatás és az iskolai gyakorlat közötti „szakadékot” (Halász, 2013), és magyarázhatja azt, hogy a válaszadók több mint egyharmada egyáltalán nem is olvas pedagógiai szakirodalmat. A pedagógiai konferenciákon való részvétel sem túl gyakori, különösen a gyakorlati oktatók esetében. A fejlesztési és mobilitási projekteken való részvétel is viszonylag ritka, utóbbi fontos akadály a szakmai oktató körében gyakrabban hiányzó nyelvtudás.

Viszonylag kevesek számára elérhető, de az interjúkban 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.

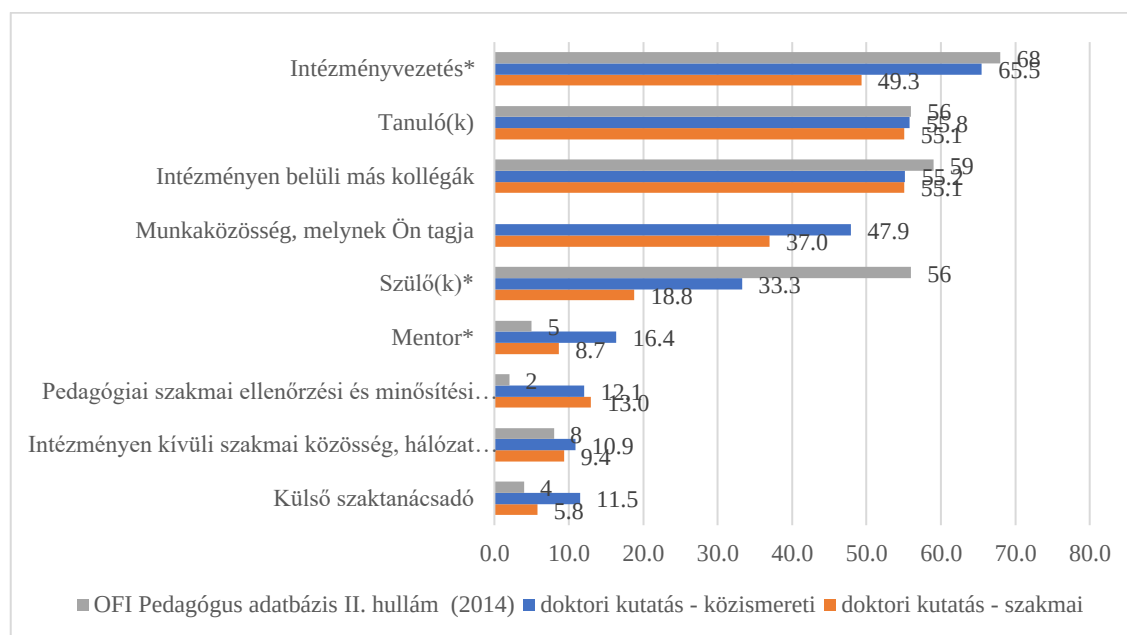
A pedagógusok folyamatos módszertani fejlődésében meghatározó fontosságú a reflektív gyakorlat, melyhez nagymértékben hozzájárulnak a tanulói és egyéb helyről kapott visszajelzések. Bár a felmérés szerint az oktatók túlnyomó többsége reflektál saját gyakorlatára, ez inkább jellemző a közismereti tanárookra, akik majdnem kétszer annyian nyilatkoztak úgy, hogy ez teljes mértékben jellemző rájuk, mint a szakmai oktatók.

Összességében az oktatók szűk többsége kapott visszajelzést tanulóitól az adatfelvételt megelőző 12 hónapban, bár az interjúk szerint írásos tanulói visszajelzést nem sokan kérnek. A szülőktől főként a közismereti tanárok kaptak visszajelzést. Fontosak a kollégáktól és a vezetéstől kapott visszajelzések is, de a közismereti tanárok a tanulók visszajelzését látták a legnagyobb hatásúnak, a gyakorlati oktatók pedig a mentorét és szakértőként, bár ilyen csak kevesek számára voltak elérhető. A szakmai oktatók, különösen a szakmai tanárok kisebbnek látták a vezetői és a tanulói visszajelzések

hatását, mint a közismereti tanárok, akikhez képest ők kevesebb visszajelzést is kaptak a vezetéstől.

A visszajelzésekre vonatkozó kvantitatív adatok korlátozottan, de összevethetők a korábbi hazai és nemzetközi felmérések eredményeivel (34. ábra). **A doktori felmérés eredményei összhangban állnak a TALIS 2018 felmérés eredményeivel (OECD, 2020b), melyek szerint az OECD országokban a tanárok 90%-a kapott visszajelzést legalább egy típusú forrásból** (intézményvezetés, kollégák, külső személy vagy testület), továbbá Közép- és Kelet-Európa egységesnek tűnik a tekintetben, hogy itt **a többféle forrásból érkező visszajelzés a megszokott**, a tanárok több, mint 30%-a kapott mindhárom forrásból visszajelzést (a doktori felmérésben még nagyobb ez az arány, 41,6%). A korábbi hazai, OFI-s felmérés eredményeihez viszonyítva jóval **kevésbé jellemző a szülők visszajelzése**, ami részben azzal magyarázható, hogy az OFI-s felmérésben általános iskolában dolgozó pedagógusok is részt vettek, ahol jellemzőbb a szülői visszajelzés, de egyébként az interjúk szerint is gyakran gondot jelent a szakképzésben tanuló hátrányos helyzetű tanulók szüleivel való kapcsolattartás, és a doktori felmérés eredményei szerint különösen kevés visszajelzés érkezik a szakmai oktatókhoz. A szakképzésben tanítók, különösen a közismereti tanárok ugyanakkor **nagyobb arányban kaptak visszajelzést mentortól és minősítési szakértőtől**, amit részben a kötelező mentori támogatás, illetve a pedagógus életpályarendszer és tanfelügyelet minősítési és ellenőrzési folyamatainak öt évvel korábbi állapotához képest szélesebb kiterjedtsége magyarázhat. **A közismereti tanárok jelentősen nagyobb arányban kaptak visszajelzést külső szaktanácsadótól is** az OFI-s felmérés résztvevőihöz és a szakmai oktatókhoz képest egyaránt, ami utalhat készséghiányra, illetve a közismereti oktatás szakképzésben való tanításának nehézségeivel való megküzdés problémáira is.

34. ábra: Az elmúlt 12 hónapban kapott visszajelzések forrása a doktori kutatásban és az OFI 2014-es felmérésében (%)



N.B. Az adatok csak közvetve összehasonlíthatók az eltérő itemek miatt: a korábbi pedagóguskutatás külön kérdezett rá az igazgatótól, illetve az intézményvezetés tagjaitól kapott visszajelzésekre (az ábra itt az intézményvezetésnél az előbbi értéket mutatja, utóbbi értéke 56% volt), illetve a doktori kutatás az intézményen belüli kollégákra vonatkozóan külön kérdezett rá az oktató saját munkaközösségének tagjaitól érkező visszajelzésre. A *-gal jelölt itemek esetén volt statisztikailag szignifikáns eltérés az oktatói profilok között.

4.3. Egyéni motivációs jellemzők és identitás-nézetek

K3. Milyen egyéni motivációs jellemzőkhöz és identitás-nézetekhez köthetők az oktatói profilok szakmai tanulási gyakorlatának és nézeteinek eltérései?

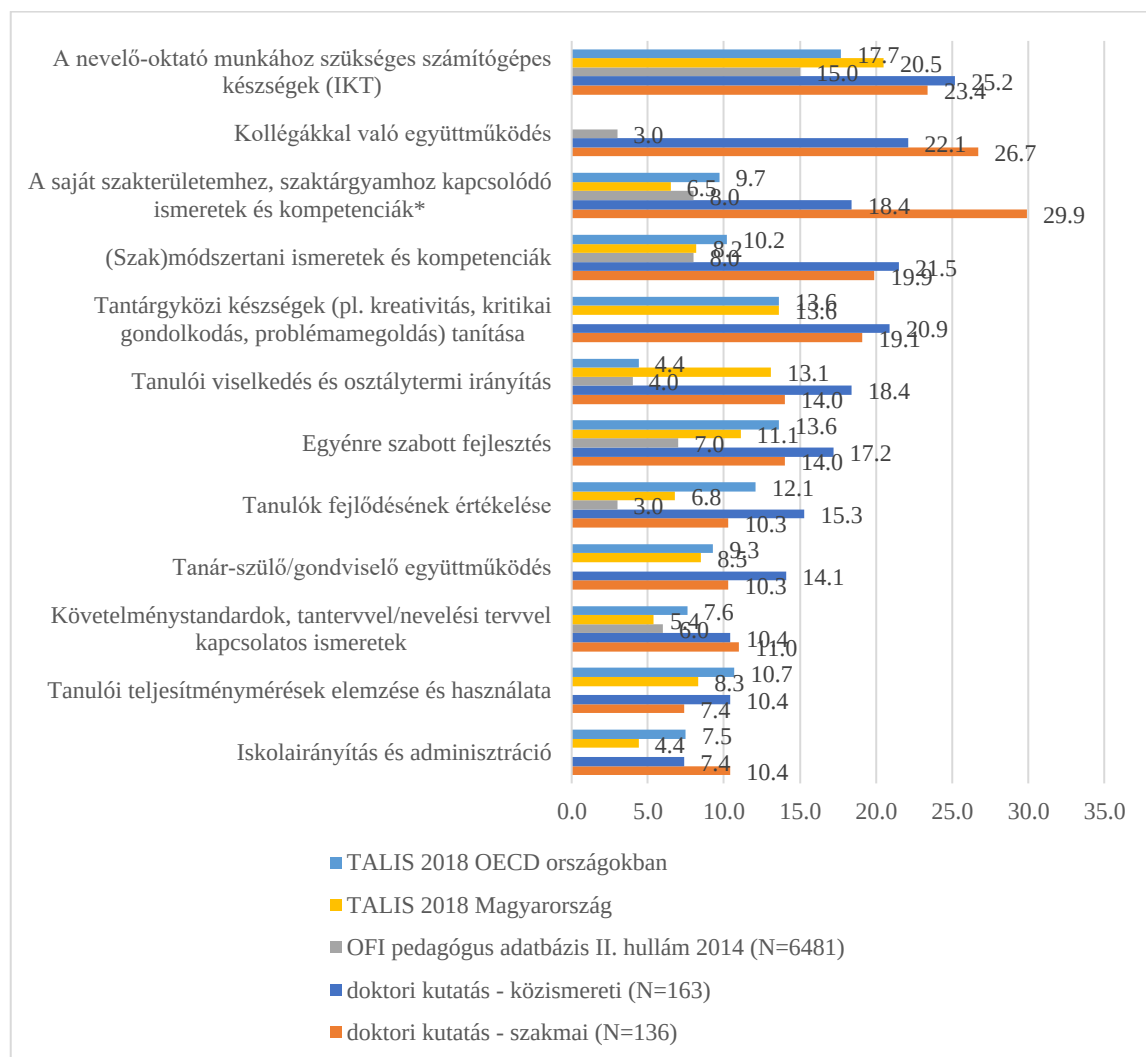
H3.1. Az oktatói profil szerint eltérők az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei.

A kérdőíves felmérés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist: a különböző profilú oktatók szignifikánsan eltérő szakmai fejlődési igényt jeleztek négy kompetenciaterületen, eltérően ítélték meg egy oktatói cél és néhány pedagóguskompetencia-terület fontosságát, de az eltérések kis hatásméretűek voltak.

A szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest nagyobb fejlődési igényt jeleztek a szaktárgyi, és kisebbet a tanár-szülő együttműködéshez szükséges kompetenciák tekintetében, bár az eltérések csak kis hatásméretűek voltak. A közismereti tanárok utóbbi téren mutatott nagyobb fejlődési igénye talán abból adódhat, hogy a szakképzésbe nagy arányban kerülnek halmozott iskolai kudarcokkal érkező és hátrányos helyzetű tanulók, akik különösen a közismereti tárgyak tanulásában gyakran alul-motiváltak, és akik

esetében ezért különösen fontos lenne a tanár-szülő együttműködés erősítése. A gyakorlati oktatók jelezték a legnagyobb fejlődési igényt a folyamatos szakmai önreflexió és a követelménystandardok terén. Az eredményeket összevetve a TALIS 2018 hazai és nemzetközi, illetve a 2014-es OFI-s pedagógusfelmérés eredményeivel (Sági, 2015b, OECD, 2019, Balázs & Vadász, 2019) azt látjuk, hogy a magyar és az OECD országokban alsó-középfokon tanító tanárokhoz, illetve a korábbi hazai pedagógusfelmérés résztvevőihöz képest is a doktori felmérés válaszadói sokkal nagyobb szükségét érezték a szakterületi, illetve a szakmódszertani ismeretek és kompetenciák fejlődésének (35. ábra). Összességében minden negyedik-ötödik oktató látta nagyon nagy szükségét saját fejlődésének e területeken, és a másik két felmérésben megkérdezett tanárokhoz képest jóval magasabb arányban érezték így nem csak a szakmai oktatók, de a közismereti tanárok is. A tanulói teljesítménymérések elemzésén és használatán kívül minden más kompetenciaterületen is magasabb a válaszadók között a fejlődés nagyon nagy szükségét érzők aránya. Legnagyobb az eltérés a kollégákkal való együttműködés, a szaktárgyi és szakmódszertani kompetenciák, a tanulói viselkedés és osztálytermi irányítás és a 21. századi (tantárgyközi) kompetenciák tanítása tekintetében. A TALIS 2018 felmérésben hat országban szakmai oktatók is részt vettek, akik a doktori felmérésben részt vett szakmai oktatókkal ellentétben leginkább az IKT készségek, a multikulturális környezetben és az egyénre szabott tanítás kompetenciái terén érezték úgy, hogy fejlődniük kell: rendre 46%, 45% és 43% jelzett e területeken közepes vagy nagy fejlődési igényt (a doktori felmérésben az IKT, illetve az egyénre szabott fejlesztés tekintetében 67,2%, illetve 61,8%), bár országonként jelentős eltérések voltak (OECD, 2021). E külföldi átlagértékekhez képest a szaktárgyi ismeretek terén (75% vs 48%) és az összes többi kompetenciaterületen is nagyobb fejlődési igényt jeleztek a hazai szakmai oktatók.

35. ábra: A szakmai fejlődés nagyon nagy szükségét érző válaszadók aránya kompetenciaterületenként a doktori kutatásban, az OFI és az OECD TALIS 2018 felmérésben (%)



Feltett kérdés: Milyen mértékig érzi Ön szükségét saját szakmai fejlődésének az alábbi területeken?
 N.B. Az ábrán a néhány itemnél hiányzó adatokat a két másik felmérés egyike nem mérte. * Szignifikáns eltérés a két oktatói profil között. Az átlagértékek variancianalízise a 3 oktatói profil között ezen túl a követelménystandardok, a tanár-szülő együttműködés és a reflexió tekintetében mutatott szignifikáns, bár csak kis hatásméretű eltérést.

A három oktatói profil az oktatási munka céljaira vonatkozó nézetei alapvetően nem különböztek, a szakképzés társadalmi és szakpolitikai elvárásával összhangban oktatói munkájuk legfontosabb céljaként a tanulók szakmában való sikeres elhelyezkedését jelölték meg, bár ezt szorosan követte a 21. századi kompetenciák és a tanulók személyiségének és társas kompetenciáinak fejlesztése. Egyetlen, kis hatásméretű különbség volt: a tehetséggondozást a szakmai, és különösen a gyakorlati oktatók inkább tekintették nagyon fontos céljuknak, mint a közismereti tanárok.

A különböző oktatói profilhoz sorolható oktatók ugyanakkor eltérően ítélték meg több pedagóguskompetencia-terület fontosságát. A tanár-szülő együttműködés kompetenciáit a közismereti tanárok ítélték nagyobb mértékben szükségesnek, ahogy nagyobb fejlődési igényt is jeleztek e téren. Az IKT készségeket a gyakorlati oktatók tartották kevésbé fontosnak oktató munkájuknak, amit a gyakorlati képzés szakma-specifikussága magyarázhat. A szakmai tanárok a közismereti tanárokhoz képest több pedagóguskompetenciaterület szükségességét is kisebbnek látták oktatói munkájukban, többek között a szakmódszertani, a tanulói értékeléshez, személyiségfejlesztéshez vagy az önreflexióhoz kapcsolódó kompetenciákat.

H3.2. A korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzés szerint eltérők az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei.

A kérdőíves felmérés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist. Az oktatók fejlődési igényei nem különböztek aszerint, hogy az oktató korábban dolgozott-e vagy jelenleg dolgozik-e az oktatott szakmában vagy sem. Az oktatói munka céljainak és a pedagóguskompetenciák szükségességének megítélésében sem volt különbség a jelenlegi munkavégzés szerint, de azok az oktatók, akik korábban dolgoztak a szakmában, fontosabb célnak tekintették oktatói munkájukban a tanulók gyakorlóhelyi helytállását, sikeres továbbtanulását és a tehetséggondozást, és nagyobb mértékben tartották szükségesnek a követelménystandardok/tanterv kompetenciaterületet, bár az eltérések csak kis hatásméretűek voltak. A szakmai oktatók identitás-típusa (pedagógus, szakember vagy duális) nem mutatott összefüggést azzal, hogy az oktató jelenleg dolgozik-e az oktatott szakmában vagy sem.

H3.3. Az oktatói profilok szakmai fejlődési igényeinek és identitás-nézeteinek különbségei magyarázzák az oktatói profilok szakmai tanulási gyakorlatának eltéréseit.

A kérdőíves felmérés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist, amennyiben az oktatói profilok által jelzett eltérő szakmai igények és identitás-nézetek közül néhány statisztikailag szignifikánsan, gyengén korrelált a reflexió és hivatásbeli együttműködéssel és a tanulás tárgyi irányultságával, melyek tekintetében eltérés volt az oktatói profilok között; a szakmai oktatók identitásának típusa egyáltalán nem mutatott összefüggést a szakmai tanulás e mutatóival. Intenzívebb szakmai tanulás és több reflexió és hivatásbeli együttműködési tevékenység jellemezte azokat az oktatókat, akik fontosabb céljuknak tartották a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, a

tehetséggondozást, a személyiségfejlesztést és a tantervi előírásoknak való megfelelést, továbbá oktatói munkájukban nagyobb mértékben látták szükségesnek a tanár-szülő együttműködéshez, tanulói teljesítménymérések elemzéséhez és a tanulóközpontú oktatáshoz szükséges kompetenciákat (pl. egyénre szabott fejlesztés, személyiségfejlesztés). A tanulás tárgyi irányultsága legerősebben a kompetenciák szükségességére vonatkozó nézetekkel korrelált, vagyis minél fontosabbnak tartja egy oktató a személyiségfejlesztéshez, a tanár-szülő együttműködéshez és a reflexióhoz szükséges kompetenciákat, annál inkább pedagógiai irányultságú a tanulása. A tehetséggondozást a szakmai, elsősorban a gyakorlati oktatók tartották fontosabb célnak, míg a közismereti tanárok inkább látták szükségesnek a tanár-szülő együttműködés kompetenciáit. A szakmai tanárok értékelték legkevésbé fontosnak oktatói munkájukban a személyiségfejlesztéshez és reflexióhoz szükséges kompetenciákat.

A kérdőíves felmérés eredményei azt mutatták, hogy a szakképzésben oktatók különböző profiljainak szakmai tanulása elsősorban abban tér el, hogy **a közismereti tanárok tanulása inkább pedagógiai, a szakmai oktatóké pedig inkább szakmaterületi fókuszú**. Bár a szaktárgyi kompetenciákat egyaránt szükségesnek tartották oktatói munkájukban, a szakmai oktatók a közismereti tanárokhoz képest nagyobb fejlődési igényt jeleztek a szaktárgyi ismeretek és kompetenciák területén, és szakmai fejlődésükre is nagyobb hatásúnak ítélték meg a szaktárgyi szakirodalom olvasását, illetve a többi tevékenységhez képest a szakmai továbbképzéseket. A szakmai oktatók körében a legjellemzőbb tanulási forma a szaktárgyi irodalom olvasása és a szakmai konferenciák/vásárok látogatása volt, ezeken kívül a legtöbben munkahelylátogatáson és szakmai továbbképzéseken vettek részt. A gyakorlati oktatók mintegy negyede ugyanakkor az olvasáson kívül egyáltalán nem vett részt a vizsgált formális/nem-formális tanulási tevékenységekben, ellenben ők voltak a legaktívabbak az iskolán belüli oktatói együttműködésekben. A felmérésben vizsgált identitás-nézetek ugyanakkor többnyire csak gyenge statisztikai összefüggést mutattak a szakmai tanulás intenzitásával és formájával, az egyetlen közepes erősségű kapcsolat a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása oktatói célhoz kötődött, amiben azonban nem volt eltérés az oktatói profilok között.

Az interjúk vizsgálat lehetővé tette **a szakmai fejlődési motivációk és az identitás-nézetek** mélyebb szintű vizsgálatát, melyek a szakmai tanulási gyakorlat és nézetek eltéréseit részben magyarázhatják. Az interjúk azt mutatták, hogy a szakmai oktatók,

tanárok és gyakorlati oktatók egyaránt, a magas színvonalú szakmai oktatói munkához elengedhetetlennek tartják a **szakmai, technológiai változások folyamatos nyomon követését**, és jelentős értéknek és előnynek tekintik a komplex gyakorlati tudást nyújtó szakmai **munkatapasztalatot**, illetve a tanítás melletti szakmaterületi munkavégzést. Ez szükséges ugyanis szerintük ahhoz, hogy „**hitelesek**” legyenek tanulók szemében, magabiztosságot az oktatóknak és élvezetesebbé teszi az órákat, így növeli a tanulói motivációt. Ez szinte szó szerint megegyezik azzal, ahogyan az angol szakmai oktatók magyarázták a szakmaterületi szakértelm fenntartását célzó igyekezetüket Broad (2019) kutatásaiban (bár a hitelesség hangsúlyozása, amivel az oktatók a szakmaterületi fejlődés priorizálását magyarázzák, már Robson 1998-os tanulmányában, valamint ausztrál és skandináv vizsgálatokban is megjelent). Broad értelmezésében a szakmaterületi kompetenciák frissítése a szakképzés pedagógiai gyakorlatának fejlesztéséhez is elengedhetetlen, azért, mert a szakképzés során elsajátítandó szakmaterületi tudás rendkívül komplex, tacit és szituatív, és állandóan változik (Broad, 2016). E komplex szakmai tudást a szakmai oktatók re-kontextualizálják a tanítási folyamat számára (Moodie & Wheelahan, 2012), de ehhez az szükséges, hogy olyan tevékenységekben, például szakmai közösségek munkájában vegyenek részt, mely lehetővé teszi számukra az állandó határátlépést a szakmai tudás létrejöttének helyszínei vagy a szakma gyakorlóinak kiterjesztett gyakorlatközösségei (a szakmai közösségek) és a szakmai oktatás helyszíne között. E tanulási tevékenységek által fenntartott szakmaterületi kompetencia hitelességet ad az oktatóknak a tanulók szemében, segít fenntartani az oktatók lelkesedését és ezáltal biztosítja szakemberi mivoltukban érzett magabiztosságukat is.

A hazai szakképzésben a posztsekunder angolszász típusú szakképzéshez képest lényegesen kisebb a szakmai oktatók szerepe a tananyag meghatározásában, és így e re-kontextualizálási folyamatban, hiszen központilag meghatározott kerettanterveket és tananyagot kell követniük az oktatásban, többnyire tankönyvek is rendelkezésre állnak. Az interjúk tanúsága szerint a hitelességet és ennek fenntartásához az oktatott szakma folyamatos nyomon követését, ideálisan a szakmában való munkavégzés folytatásával, mégis nagyon fontosnak tartják a hazai oktatók is, jellemzően ezt tekintik a „**jó szakmai oktató**” legfontosabb ismértékének. A szakmai oktatók sokféle szakmai tárgyat taníthatnak, és a szakképzésben kifejezetten gyakoriak **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. Az interjúkból azonban az is kitűnt, hogy ez a fajta **szakmai fejlődési és fejlesztési „kényszer”** nagyon eltérő lehet szakmánként, a fejlesztő munka megvalósításának domináns formája pedig a szervezeti feltételektől is függhet. Az interjúkban csak az egyik iskolában hangsúlyozták az oktatók e fejlesztési kényszert, és itt a fejlesztő tevékenységet jellemzően egyénileg végezték. Egy informatikai képzést nyújtó iskolában készített interjúink ellenben azt mutatták, hogy ott a szakmai tanárok többnyire együttműködésben fejlesztik az IT képzésben szinte folyamatosan megújítandó tananyagot (Bükki & Győri, 2021).

A szakmaterületi fejlődés elsődlegesként jelent meg a **szakmai oktatók folyamatos szakmai fejlődés-értelmezésében**, bár többen hangsúlyozták a **szakmai fejlődés kettősségét**, a módszertani-pedagógiai fejlődés fontosságát is. Ez a felmérésben a szakmai oktatók többségére jellemzőnek talált **duális identitást** tükrözheti vissza, bár ott a szakmai tanulás tárgyi irányultsága (sem intenzitása vagy formája) nem mutatott eltérést az identitás típusa szerint, és az interjúk is azt mutatták, hogy az, hogy a szakmai oktató egyszerre tekinti magát pedagógusnak és az oktató szakma szakemberének, még nem feltétlen jelenti azt is, hogy a pedagógiai-módszertani tudást és tanulást a szakmaterületivel egyenrangúan fontosnak tartaná és végezné is. A felmérés szerint a szakmai oktatók lényegesen kevesebb pedagógus továbbképzésen és konferencián vettek részt, mint a közismereti tanárok, és némileg kevésbé is látták szükségesnek oktatói munkájukban a szakmódszertani, értékelési és egyéb pedagógiai-módszertani kompetenciákat. Az interjúk vizsgálatában is volt néhány oktató, akiknek a véleménye azt tükrözte, hogy egy jó szakember képes „átadni” a szakmai tudást és kompetenciákat pedagógiai szakértelem nélkül is, mely nézet sok angol és ausztrál szakképzésben dolgozó tanárra és intézményvezetőre is jellemző (Robson, 1998, Tyler & Dymock, 2019, Smith, 2019). Az interjúkban megkérdezett szakmai oktatók többsége azonban a szakmaterületi naprakészséget leszámítva nem látott különbséget **az egyes oktatói profilok munkájához szükséges oktatói kompetenciákban** és, ha nem is az FSZF első meghatározásában, de a módszertani-pedagógiai tudást és fejlődést is fontosnak mondták. A felmérésben pedig a gyakorlati oktatók értékelték legmagasabban a pedagógus és tantestületi továbbképzések hatását szakmai fejlődésükre, annak ellenére, hogy a

közismereti tanárokhoz képest arányaiban jóval kevesebben vettek részt ilyen képzéseken.

A módszertani fejlődés fontos formáját jelentik az **oktatói együttműködések**, melyek lehetőséget adnak tapasztalatcserére, új ismeret szerzésére, az oktatói munka egyeztetésére, valamint a munkavégzés, tapasztalati tanulás által szerzett tacit tudás externalizálását ösztönző, a mélyebb szintű oktatói reflexiót támogató visszajelzésekre, közös munkára, és akár új tudás teremtésére is (Little, 1990, Hargreaves, 1999, Imants et al., 2013). A felmérés szerint e tekintetben a két szakmai oktatói profil jelentősen különbözött: a három profil közül a gyakorlati oktatókra volt leginkább jellemző az oktatói együttműködési tevékenységek végzése és ők értékelték ezek hatását is a legnagyobbban, míg a szakmai tanárok működtek együtt kollégáikkal legkevésbé és ők látták ennek hatását is a legkisebbnek. Az interjús vizsgálat alapján részben árnyalni, részben magyarázni tudtam ezeket az eltéréseket. Egyrészt kiderült, hogy sok szakmai tanár gyakorlati oktatást is (vagy akár kizárólag azt) végez, és az oktatói együttműködés különbségei részben inkább az oktatói munka körülményeihez, a környezet és oktatásszervezés különbségeihez köthetők. A gyakorlati oktatás ugyanis jellemzően kötetlenebb, hosszabb idejű foglalkozásokon és nyitott ajtók mellett folyik, így a gyakran egymás melletti műhelyekben dolgozó kollégáknak van idejük és alkalmuk látni egymás munkáját és megbeszélni a módszereket és tapasztalatokat. Egyfajta rendszeres informális óralátogatást tesz ez lehetővé, melynek során a gyakori, informális szakmai beszélgetések egyaránt folyhatnak szakmai-technológiai, szakmódszertani és pedagógiai kérdésekről.

Az interjúkban megkérdezett oktatók a **három oktatói profil munkájában is a különbséget** elsősorban a gyakorlat és elmélet tanítása között látták. Szerintük a **gyakorlati képzés sajátos oktatásszervezése és fizikai környezete** képes leginkább biztosítani a tanulói motivációt és ez adja a legtöbb sikerélményt tanulónak és oktátónak egyaránt. Ebben a – szakmától és képzési szinttől függően – jellemzően manuális, oktatói bemutatás utánzására építő tanulói tevékenységformák mellett szerepet játszik a kisebb csoportlétszám és a foglalkozás kötetlenebb jellege és hosszabb időtartama is. E sajátosságok ideális esetben lehetővé teszik a tanulók egyéni, differenciált oktatói támogatását, valamint a tanulók azonnali visszajelzését és az oktató folyamatos reflexióját is, amik a tanulói tanulás mellett az oktatói szakmai fejlődést is jelentős mértékben segíthetik. Érdekes, hogy a felmérésben mégis épp a gyakorlati oktatók

jeleztek legnagyobb fejlődési igényt a folyamatos szakmai reflexió terén (a követelménystandardok, tantervek mellett) és szakmai tanulásuk is nagyobb arányban irányult erre a területre, annak ellenére, hogy túlnyomó részük egyébként részt vett szakoktatóképzésben és a másik két profilhoz viszonyítva nagyobbak is látták eredeti pedagógusképzésük hatását a pedagóguskompetencia-területre. Az interjúkban a gyakorlati oktatók a folyamatos szakmai fejlődés meghatározásában is a szakmai tanárokhoz képest nagyobb mértékben hangsúlyozták a módszertani fejlődést vagy a szakmai fejlődés kettős értelmezését is, és a felmérésben ők értékelték legnagyobbak a pedagógiai továbbképzések hatását.

A gyakorlati képzéssel szemben az **elmélet tanítása**, szakmai és közismereti oktatásban egyaránt, a hagyományos 45 perces tanórákban, tantermekben folyik, és gyakran nagy létszámú osztályokban, ami erősíti a frontális módszer dominanciáját. Az oktatók szerint a tanulók motivációja itt jelentősen kisebb, és különösen alacsony a **közismereti órákon**, főként a szakmunkásképzésben, ahol a közismeretnek nincs kimeneti mérése és a tanulók nem terveznek felsőfokú továbbtanulást. A szakmunkásképzésben 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. A szakmai tárgyak dominanciáját és a közismereti tárgyak fontosságának ambivalens megítélését, illetve az elvárások gyakori csökkentését a szakmunkásképzésben egy korábbi hazai kutatás is megerősíti (Makó et al., 2016). Bár a kérdőíves felmérés nem mutatott eltérést az oktatói profilok pályaelégedettségében, a sikerélmények tartós elmaradása a kiegészítés 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, a vezetői gyakorlatok és a mikropolitikák hatása** is. Erre utalnak az interjúk, melyek szerint lényegesen különbözött a motiváció és a szakmai tanulási gyakorlat a két vizsgált iskolában oktató közismereti tanárok között.

E különbségek többféle elméleti megközelítés alapján is magyarázhatók. Day és munkatársai az angol tanárok életútját vizsgáló VITAE kutatás empirikus eredményei alapján konstruált elmélete szerint a szakmai tanulás iránti attitűdöt és képességet elsősorban a tanárok elkötelezettsége határozza meg, ezt pedig (a tanári pályaszakasz mellett) az általános **szakmai, szituatív és személyes dimenziók kölcsönhatása által folyamatosan formált tanári identitás** (Day & Gru, 2007). Az identitás szakmai

dimenzióját a társadalmi és szakpolitikai elvárások és a tanár saját oktatási ideáljai, a személyesét a tanár iskolán kívüli, családi szerepei, míg a szituatívát az adott iskola helyi feltételei (pl. tanulói viselkedés, hátrányos helyzet) befolyásolják. Minél kevésbé vannak egyensúlyban e dimenziók az őket érő negatív hatások miatt, annál inkább veszélybe kerül a tanár elkötelezettsége. Azonban azt, hogy a tanár képes-e és milyen mértékben menedzselni a negatív hatásokat, jelentősen befolyásolja az iskolai kontextus, a támogató légkör és a vezetői intervenciók. A kutatásban vizsgált ISK2-ben a gyakorlati oktatók rezilianciáját erősítette a társadalmi és szakmapolitikai elvárásokkal összecsengő saját, a szakmaterületi tudást és készségeket előtérbe helyező ideáljuk arról, hogy milyen a jó szakmai oktató, a tanulói motiváció és hátrányos helyzet okozta negatív szituatív hatásokat pedig kompenzálta közösségük erős közös víziója a „színvonal fenntartásáról” és az oktatói fejlődést is jelentősen támogató együttműködési gyakorlataik. Ugyanakkor ebben a túlnyomórészt szakmunkás tanulókat képző iskolában a közismereti tanárok identitását jelentős negatív hatások érték a közismeret tisztázatlan és „mellékes” szerepe és az alacsony tanulói motiváció és készség szint miatt, amelyet sem a közösségi légkör, sem vezetői intervenciók nem kompenzáltak.

Az egyének munkahelyi tanulásában azonos vagy nagyon hasonló szervezeti feltételek között is megjelenő különbségeket egy másik elméleti megközelítés alapján Hodkinson és Hodkinson (2004) a Bourdieu-i értelemben vett **habitus részét alkotó tanulás iránti diszpozíció, a közösségben elfoglalt státusz és a társas és kulturális tőkék** kölcsönösen konstitutív összefüggéseivel magyarázzák. Ezeket az összefüggéseket a korábbi egyéni pályaut, készségek és tapasztalatok, a munkahelyi gyakorlatközösség jellemzői és a tágabb kontextus alakítják. Egyének helyett az oktatói profilok különbségeire alkalmazva ezt a megközelítést, az ISK2-ben tanító közismereti és szakmai oktatók pályája és szakmai fejlődés iránti motivációjában és tanulási gyakorlatában mutatkozó különbségeket a kulturális és társas tőkéjük és iskolán belüli státuszuk eltéréseivel magyarázhatjuk.

Egy harmadik elméleti megközelítés Ryan és Deci (2000) öndeterminációs elmélete (SDT), miszerint a motivációt három alapvető pszichológiai szükséglet, a **kompetencia, autonómia és társas kapcsolódás** kielégítésének mértéke határozza meg. Az elmélet munkamotivációra való alkalmazása (Gagné & Deci, 2005) szerint az egyéni motiváció fajtáját – ami az SDT szerint egy kontinuumon az amotivációtól a belső (intrinzik) motivációig terjed, középen a külső motiváció négy, az autonómia (önirányítás)/kontroll (külső irányítás) szerint különböző típusával – a társas környezet (a munka és a

munkahelyi klíma) autonómia-támogató, kontrolláló vagy demotiváló jellemzői és az egyéni kauzalitás-irányultság interakciója határozza meg. A belső és a szintén autonóm „internalizált külső” motivációt olyan munkahelyi klíma erősítheti, ahol a munkavállalók megtapasztalhatják azt, hogy a munkájuknak van értelme és hatása, hogy kompetensek és van beleszólásuk a munkába. Az interjúk azt mutatták, hogy az ISK2-ben dolgozó közismereti tanárok kompetencia-érzését jelentősen csökkentette a pozitív visszajelzések és sikerélmények elmaradása, melynek forrásai a többi oktató számára a tanulók tanulmányi versenyeken és vizsgán elért eredményei, illetve hosszabb távon a korábbi tanítványok visszajelzései voltak. Emellett úgy tűnt, hiányzott a szervezeti elismertség is, mely részben a közismeret tisztázatlan szerepével magyarázható. A sikerélmények és elismertség érzése nélkül azonban a tanárok könnyen elveszthetik magabiztosságukat és felerősödhet a tanárookra Kelchtermans (1993) szerint általában jellemző „sérülékenység” érzete, ami növeli a passzivitásra és konzervativizmusra való hajlamot.

Az ISK2-ben tanító **közismereti tanárok** alacsony motivációjára utal az is, hogy az interjúkban a három tanárból kettő egyszerűen a kötelező továbbképzéseket és kreditpontgyűjtést említette a **folyamatos szakmai fejlődés meghatározásában**, a harmadik a szaktárgy (tudomány) és a pedagógia újdonságai iránti nyitottságként határozta meg azt. Az ISK1-ben ugyanakkor a tanuló állt a közismereti tanárok FSZF-értelmezésének középpontjában, a tanulók változásához, illetve különbségeihez való alkalmazkodásként értelmezték e fogalmat, illetve egy tanár a szakmai fejlődés kettősségét, a diszciplináris fejlődés fontosságát is említette. A kérdőíves felmérés szerint összességében a közismereti tanárok a pedagóguskompetenciákat mind némileg fontosabbnak tartották az oktatói munkában a szakmai oktatókhoz képest, és ezzel összhangban nagyobb arányban irányult tanulásuk a (szak)módszertanra és leggyakoribb tanulási tevékenységük is a pedagógus továbbképzésen és konferencián/szemináriumon való részvétel volt az olvasás mellett. A közismereti tanárok kevésbé olvasnak szaktárgyi irodalmat, de inkább folytatnak reflektív gyakorlatot, és ők ítélték ez utóbbi szakmai fejlődésre gyakorolt hatását is a legnagyobbnak.

Az interjúk elemzése azt mutatta, hogy az oktatók **feladatértelmezése (ami a kérdőíves felmérésben nem mutatott eltérést) oktatói profilokon belül is eltért a különböző szakmákban, képzési programtípusban és szervezeti kontextusokban, ami végső soron a tanulói motiváció különbségeihez volt köthető.** A két iskolában a közismereti tanárok már említett különbségei mellett a szakmai oktatók is részben eltérően határozták

meg pedagógiai munkájuk céljait és azt, hogy mi jelenti számukra a sikert az oktatói munkában. Az ISK1-ben a kedvezőtlenebb munkaerőpiaci helyzetű szakmát tanuló és talán emiatt is még kevésbé motivált tanulókat oktatók többnyire a tanulók motiválását és a szakma megszerettetését említették, mint elsődleges céljukat az oktatói munkában, míg az ISK2-ben 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, elsősorban az utóbbiak interjúiban, a „színvonal fenntartásának” hangsúlyozásában erőteljesebben jelent meg a külföldi kutatásokban a „szakma jövőjéért való felelősségvállalásként” azonosított narratíva (Robson et al., 2004; érdekes ugyanakkor, hogy hazai oktatók nem említették a szakmai szocializációt, a szakmai értékek átadásának és a szakmai identitás fejlesztésének célját, amit külföldi kutatások gyakran a szakmai oktató sajátos, közismereti tanárétól eltérő feladataként azonosítanak, Köpsén, 2014, Orr, 2019, igaz, az interjúik nem erre a témakörre fókuszáltak). Részben talán ezek az eltérő identitás-nézetek is magyarázhatják azt, hogy az ISK1-ben dolgozó szakmai 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 számára a szakmaterületi fejlődés állt a középpontban. A szakképzési centrum által kezdeményezett módszertani újítást is az ISK1-ben adaptálta sikeresen egy gyakorlati oktató, míg az ISK2-ben a módszer elutasítása volt jellemzőbb. A felmérés eredményei is erősítik ezt az értelmezést annyiban, amennyiben azt mutatták, hogy intenzívebb szakmai tanulás és több reflexió és hivatásbeli együttműködés jellemzi azokat az oktatókat, akik fontosabb célnak tekintik oktatói munkájukban a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását és fontosabbnak tartják a tanulóközpontú oktatáshoz szükséges kompetenciákat. Előbbi összefüggés közepes erősségű volt a szakmai tanárok körében, míg a gyakorlati oktatók esetén ez a pedagógiai irányultságú tanulással mutatott gyenge-közepes erősségű összefüggést.

Mindkét iskolában úgy látták az oktatók, hogy a **felnőttoktatásban/képzésben** az érettebb és motivált tanulók oktatásában sokkal jobban fókuszálhatnak a tényleges szakmai képzésre, több szakmai tartalmat taníthatnak és gyorsabban haladnak, ami növeli az oktatók sikerélményét és így motivációját is. A felnőttoktatást azonban jellemzően a nappali képzésben való oktatással párhuzamosan végzik az oktatók, és a felmérés szerint a felnőttoktatásban/-képzésben való részvétel nem befolyásolta lényegesen sem szakmai tanulási gyakorlatukat, sem arra vonatkozó nézeteiket.

4.4. Szervezeti feltételek

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.

A kérdőíves felmérés eredményei alátámasztották e hipotézist: az egyetemi (mesterszintű) végzettséggel, illetve az „oktatói profilnak leginkább megfelelő” pedagógus képesítéssel rendelkezők aránya összességében kisebb volt az alacsonyabb szintű szakképzési programokban, bár a szakmunkásképzésben dolgozó szakmai oktatók rendelkeztek a legnagyobb arányban szakmai tanári, illetve szakoktatói képesítéssel. A technikumi képzésben oktatók általában véve magasabb képzettségi szintjét mutatta a nyelvvizsgával rendelkezők magasabb aránya is. A képzettség képzési programszint szerinti eltérései a különböző szintű szakképzési programok eltérő presztízsére és a szakképzésben oktatók ezzel összefüggő szelekciójára utalhatnak. A szakmai oktatók szakmunkásképzésben nagyobb arányú pedagógiai képzettségét talán az magyarázhatja, hogy a magasabb szintű technikumi képzésben alacsonyabb a szakmai képzés és gyakorlat óraszama, és talán az is gyakoribb, hogy nincs a képzésnek megfelelő szakmai tanári képzés.

A felmérésben részt vett, a legnagyobb óraszámú technikumi képzésben, illetve a csak technikumi képzést nyújtó iskolákban oktatók 22,2%, illetve 27,1%-ának nem volt mesterszintű végzettsége, a szakmunkásképzésben, illetve szakiskolai képzésben ez az arány jóval nagyobb, 43,5% és 72,1% volt, a technikuminál alacsonyabb szintű képzést (is) folytató iskolákban pedig 38,8%. A legnagyobb óraszámú technikumi képzésben, illetve a csak technikumi képzést nyújtó iskolákban dolgozó közismereti tanárok csupán 4,4%, illetve 5,7%-a nem rendelkezett egyetemi szintű közismereti tanári képesítéssel, a szakmunkásképzésben és szakiskolai képzésben azonban 21,7% és 25%, a technikuminál alacsonyabb szintű képzést (is) nyújtó iskolákban pedig 10,1%. Ezek az adatok kedvezőbbek a 2013-2014-es pedagógusfelmérés eredményeinél (Sági, 2015b), ahol a csak szakmunkásképzésben oktatók háromnegyedének, a szakmunkásképzést és érettségire felkészítő (általános vagy szakképzést) is nyújtó középiskolákban tanítók egyharmadának nem volt egyetemi végzettsége, és a szakmunkásképzésben közismereti tárgyat oktatók 70%-a nem rendelkezett egyetemi szintű közismereti tanári képesítéssel.

H4.2. Az iskola képzéstípusa szerint eltérők az oktatók szakmai fejlődési igényei és identitás-nézetei.

Az elemzés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist. A csak technikumi képzést folytató iskolákban oktatók fontosabb célnak tekintették a tanulók sikeres elhelyezkedését a tanult szakmában, ami némileg meglepő eredmény annak fényében, hogy a technikumok felsőoktatásban való továbbtanulásra is felkészítik tanulóikat. Az alacsonyabb szintű szakképzést (is) folytató iskolákban tanítók ugyanakkor nagyobb szükségét érezték az oktatók a tanár-szülő együttműködés kompetenciának munkájukban, ahogy nagyobb szakmai fejlődési igényt is jeleztek e területen, amit a hátrányos helyzetű és alul-motivált tanulók szakmunkásképzésben való nagyobb koncentrációja magyarázhat.

H4.3. Az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerint eltérő az oktatók szakmai tanulási gyakorlata és a tanulási tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatásáról alkotott nézetei.

A kérdőíves felmérés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist. Az SZT mutatókban és az indukció elérhetőségében nem volt eltérés az iskola képzéstípusa szerint, de a csak technikumi képzést folytató iskolákban oktatók kétszer annyian kaptak visszajelzést intézményen kívüli szakmai közösség, hálózat tagjaitól, mint az alacsonyabb szintű képzést (is) folytató iskolákban dolgozók. Az eltérés a magasabb szintű és presztízssú technikumi képzésben oktatók kiterjedtebb iskolán kívüli együttműködésére utalhat, bár ezek az oktatók csak a nem-pedagógus szakmai közösségek munkájában vettek részt nagyobb arányban. Az alacsonyabb képzést is nyújtó iskolákban oktatók továbbá nagyobbban érezték a nem saját munkaközösséghez tartozó kollégák visszajelzésének hatását is.

A tiszta képzési profilú, azaz az egy szakmacsoportban oktató iskolákban oktatók, különösen a szakmai oktatók tanulása inkább szaktárgyi fókuszú volt a kevert profilú iskolában oktatókhoz képest, és ők nagyobb arányban kaptak visszajelzést munkaközösségüktől az elmúlt 12 hónapban. A szakmai tanulási tevékenységek hatására vonatkozó nézetek nem különböztek az iskola képzési profilja szerint, de a nem tiszta képzési profilú iskolákban oktatók nagyobbban érezték a nem saját munkaközösséghez tartozó más kollégák visszajelzésének hatását. Ez utóbbi talán annak köszönhető, hogy a többféle szakmát oktató iskolákban kevesebb lehet az azonos tárgyat tanító oktatók száma, ami jobban kikényszeríti a munkaközösségeken kívüli együttműködéseket.

H4.4. Az iskola képzésprofilja szerint eltérően ítélik meg az oktatók az iskolai kultúrát, tantestületi légkört és iskola vezetést.

A kérdőíves felmérés eredményei nem támasztották alá e hipotézist.

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.

A kérdőíves felmérés eredményei csak részben támasztották alá e hipotézist. A gyakorlati oktatók az iskolavezetés támogatásának hiányát, összességében a szakmai oktatók a releváns képzések hiányát nagyobb mértékben érezték akadálynak, mint a közismereti tanárok, és a nyelvtudás hiánya is számukra jelentett nagyobb problémát. A szakmai oktatók korábbi és jelenlegi szakmaterületi munkavégzése és az iskola képzéstípusa és képzésprofilja egyáltalán nem befolyásolta a tanulás akadályainak megítélését, az oktatói együttműködés akadályainak értékelése pedig csak az iskola képzésprofilja szerint különbözött: a vegyes, több szakmában képzést folytató iskolákban oktatók nagyobb mértékben érezték akadálynak az oktatói profilok munkájának, időbeosztásának és problémáinak különbségeit, valamint a munkaközösség formális működését, mint a tiszta képzési profilú iskolákban dolgozók.

A felmérésben részt vett oktatók nézetei a szakmai tanulás akadályairól részben összevethetők a TALIS 2018 felmérés szakmai oktatókra vonatkozó eredményeivel. A hazai oktatók a munkaterhelés miatti idő- és energiahiányt érezték a tanulás legnagyobb akadályának, ezt a szakmai oktatók 60,6%, a közismereti tanárok 65,2%-a érezte így inkább vagy teljes mértékben. A másik két tényező, amit a többség akadálynak látott, az ösztönzők hiánya (65%, illetve 56,1%) és a tanulási lehetőségek anyagiak miatti elérhetlensége (46,7, illetve 34,4%) volt. Ez hasonló a TALIS 2018 felmérés eredményeihez: abban a hat OECD országban, ahol a szakmai oktatók is részt vettek a felmérésben, a többség számára a munkaidővel való ütközés (63%) és az ösztönzők hiánya (57%) jelentett akadályt a tanulásban, bár jelentős az eltérés az országok között. A releváns képzések hiányát is hasonló arányban jelölték akadálynak, mint a doktori felmérésben részt vett szakmai oktatók (46,7%), míg a közismereti tanárok esetén ez az arány nálunk kisebb (34,4%), míg a hat OECD ország átlagában kismértékben nagyobb volt.

A kérdőíves felmérésben az oktatók összességében igen pozitívan értékelték iskolájuk szervezeti kultúráját, légkörét és az intézményvezetés szakmai fejlődéshez nyújtott

támogatását és e nézetekben nem volt eltérés sem az oktatói profilok, sem az iskola képzéstípusa és képzésprofilja szerint. A statisztikai elemzés szignifikáns, gyenge összefüggéseket mutatott e nézetek és a szakmai tanulás intenzitása és formája, különösen a reflexió és hivatásbeli együttműködés között. Az interjúk vizsgálat lehetővé tette a szervezeti feltételek és a vezetői támogatás jellemzőinek és eszközeinek mélyebb szintű vizsgálatát. A szakképző intézmény által kínált tanulási környezet sajátosságait három szempont, a strukturális és kulturális feltételek, valamint vezetői támogatás szerint elemzem Louws és munkatársai (2017) kategorizációja nyomán, de attól némileg eltérően, és a szakképzés-specifikus jellemzőkre fókuszálva. Strukturális feltételek alatt az oktatói munka és tanulás tér- és időbeli szervezéséhez, az erőforrások elérhetőségéhez és az iskola objektív adottságaihoz kapcsolódó jellemzőket értem. A kulturális feltételeket az oktatói gyakorlatközösségek, az iskolán belüli és – Fuller és Unwin (2004) expanzív-restriktív tanulási környezetek keretrendszerét alkalmazva – iskolán kívüli együttműködések jellemzői, a vezetői támogatást a vezetői FSZF értelmezések és a támogatás formái alapján vizsgálom.

Strukturális jellemzők

A felmérés és az interjúk is azt mutatták, hogy az oktatók szakmai tanulásának komoly akadálya a részben szervezeti, bár jelentős mértékben rendszerszintű feltételnek tekinthető **leterheltség és időhiány**. A felmérésben részt vett oktatók kétharmada érezte ezt akadálnak, és 18 oktatóból kilenc mondta azt az interjúkban, hogy az oktatóhiány miatti állandó helyettesítések, a megnövekedett adminisztratív (különösen az osztályfőnöki munkához kapcsolódó) és egyéb kötelező feladatok (pályaorientációs, toborzó és egyéb iskolai rendezvények szervezése) miatt nem tud annyi időt fordítani szakmai tanulásra, amennyit szeretne vagy fontosnak tartana. Az interjúk szerint maga az oktatói munka nem egyforma terhelést jelent az oktatói profilok számára, a tanórán túli felkészülés, dolgozatjavítás különösen a szakmai elméletet gyakran sokféle külön tantárgyban és sok osztályban tanító szakmai tanároknak jelent több elfoglaltságot, különösen a csak gyakorlatot tanítókhoz képest. Az időhiány és leterheltség ugyan nem kifejezetten szakképzés-specifikus tényezők, a szakmai oktatók hiánya a – szakmától függően – sokkal jobb piaci munkalehetőségek miatt talán még súlyosabb gondot jelent a szakképzésben. Igaz, mindkét iskolában közismereti tanárokból is jelentős hiány volt, főként a szintén sokkal jobb piaci elhelyezkedési lehetőségekkel bíró nyelvtanárokból. Az oktatók leterheltségét erősíti a szakképzésben a délutáni és hétvégi tanítás a

felnőttoktatás/-képzés keretében, ami az ISK1-ben ugyan a kötelező óraszám teljesítéséhez volt szükséges, de az időbeosztás miatt így is nagyobb megterhelést jelentett.

Az időtényező a fizikai térrel együtt az oktatói együttműködések szempontjából is fontos feltételt jelent. A felmérésben az oktatók szűk többsége értett egyet azzal, hogy a három oktatói profil munkájának eltérő jellege, időbeosztása vagy problémái az oktatói együttműködés akadályát jelentik iskolájukban. Az interjúk azt mutatták, hogy a **fizikai, térbeli adottságok** jelentősen korlátozták a szakmai és közismereti oktatók közötti együttműködést az ISK1-ben, ahol a könnyűipari szakmák oktatása egy másik telephelyen, külön iskolaépületben elhelyezkedő műhelyekben folyt. A közösségi terek, a tanárik beosztása és elhelyezkedése mindkét iskolában jelentős hatást gyakorolt arra, hogy az oktatóknak kikkel, milyen más tantárgy oktatóival vagy oktatói profilokkal volt ideje és lehetősége informális beszélgetésekre és kapcsolatépítésre.

A sajátos idő- és térbeli szerveződés is hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorlati oktatás különösen kedvező feltételeket teremthet az oktatói együttműködések számára. Fuller és Unwin (2004) a munkahelyek mint tanulási környezetek elemzéséhez kínált keretrendszer Lave és Wenger (1991) szituatív tanulás elméletét fejlesztette tovább azzal a felismeréssel, hogy annak módja, ahogyan történik egy munkahelyen a munka megszervezése, a munkakörök tervezése és a tudás és készségek kontrollja és elosztása, lehetőséget, de akadályt is jelenthet a tanulásban. A gyakran hierarchikus felépítésű és eltérő tudástartalmakat feltételező (Fuller és Unwin megfogalmazásában „fordista és taylorista”) munkahelyektől eltérően az iskolában nagymértékben hasonló és egyaránt magas szintű tudást, pedagógiai szakértelmet feltételező munkakörök vannak. A **tanári munka szervezési módját** azonban hagyományosan nagyfokú individualizmus és elszigeteltség jellemzi a nyugati individualista kultúrákban (Lortie, 1975, Rosenholtz, 1989). Hodkinson és Hodkinson hazai tanárookra is érvényes megfogalmazása (2005) szerint, az angol középiskolai tanári munka természete, a hagyományosan zárt ajtók mögötti magányos munkaszervezés nem ösztönzi sem a tapasztalati úton megszerzett tacit tudás explicitté válását, sem a tanulás kiszélesítését a másokkal való együttműködéseken keresztül. A szakképzés sajátosságát jelenti az, hogy itt az eltérő képesítési előírások által feltételezett többé-kevésbé eltérő tudás (szakértelem) és munkaszervezés alapján megjelenik egy másféle munkakör is, a gyakorlati oktatóé. A gyakorlati oktatás ugyanakkor nem teljes mértékben azonosítható e munkakörrel, hiszen

abban szakmai tanárok is részt vesznek, ez inkább egy, a hagyományos tanári munkától bizonyos mértékig eltérő munkaszervezési módot jelent. Ez – amellet, hogy ideális esetben az azonnali tanulói visszajelzéseket és oktatói reflexiót megkönnyítő oktatásszervezési mód is – különösen kedvező körülményeket biztosít az oktatók informális együttműködéseikhez és ezen keresztül szakmai fejlődéséhez. Elsősorban az ISK2-ben volt ez látható, bár az ISK1-ben is volt rá példa, de ott nehézséget okozott a fizikai tér adottsága, az, hogy az egyik szakma gyakorlati műhelyei nem egymás mellett, hanem külön emeleteken helyezkedtek el, kevesebb lehetőséget nyújtva ezáltal az oktatók informális „óralátogatásaira”.

A tér és idő, valamint a három oktatói profil munkájának részben eltérő munkaszervezése mellett fontos szakképzés-specifikus strukturális tényezőt jelent az oktatók szakmai fejlődése és tanulása szempontjából is a szakképző intézmény által kínált **képzési programok szintje és képzési profilja** (szakmakínálata), valamint az oktatott szakmák jellemzői. Egyrészt, a felmérés azt mutatta, hogy az oktatók képzettsége magasabb szintű a csak technikumi, mint az alacsonyabb szintű képzést (is) nyújtó iskolákban, ami egyfajta tanári szelekcióra utal. Az eltérő presztízsű képzési szintek szerint eltérő társadalmi helyzetű és motivációval bíró tanulói populáció magyarázhatja talán azt, hogy az alacsonyabb szintű képzést is nyújtó iskolákban oktatók némileg nagyobb szükségét érezték a tanár-szülő együttműködéshez kapcsolódó kompetenciáknak oktatói munkájukban és saját fejlődésüknek is e területen. Az interjús vizsgálat alapján a szakmunkásképzésben jelentősen csökkentheti a közismereti tanárok pályaelégedettségét és szakmai fejlődés iránti motivációját az alacsony tanulói motiváció és a közismeret tisztázatlan szerepe. Az iskola képzési profiljának tisztasága pedig – még ha ezt a statisztikai elemzés nem is erősítette meg, a szervezeti kultúrára és mikropolitika alakulására lehet hatással, amennyiben, az iskola képzési szintjétől és képzési profiljától, és persze a vezetői irányítástól is függően, a szakképző intézményekben egy-egy szakma gyakorlatközössége vagy szubkultúrája válhat dominánssá. Ennek mikropolitikai érvényesítőkéességét például a szakmai versenyeken elért sikerek biztosíthatják.

Az **oktatott szakmák jellemzői** ugyanakkor más iskolai strukturális feltételeket is meghatároznak, például az oktatói humán erőforrás elérhetőségét. Az oktatóhiány és oktatói fluktuáció jelentős mértékben függ az adott szakma munkaerőpiaci helyzetétől, ami hat a tanulói létszáma és motivációra is. A szakma keresettségétől és jellegétől, például, hogy egyéni vállalkozóként folytatható vagy üzemi munka, függ jelentős részben

az is, hogy az oktatóknak milyen lehetőségeik vannak a munkavégzés folytatására az oktatott szakmában, ami a szakmaterületi fejlődésük fontos formáját jelenti. Másrészt ez befolyásolja azt is, hogy az adott szakmában mennyi olyan cég és technológia-gazda van, mely az oktatók szakmai fejlődésében is hajlandók részt vállalni szakmai továbbképzések, workshopok, üzemlátogatások, illetve tanulói gyakorlókörök biztosításával.

Végül, fontos szakképzés-specifikus szervezeti strukturális feltételt jelenthet az **iskolai termelőműhely**, mely a piacra történő termelés által nem csak a tanulók, de az oktatók szakmaterületi fejlődését is jelentős mértékben segítheti, illetve az oktatók toborzásában is szerepet játszhat. A tanulói gyakorlókörökkel való együttműködéshez hasonlóan azonban a termelőműhely léte önmagában nem garantálja a potenciális szakmai fejlődési lehetőség kihasználását, az ISK1-ben az interjúalanyok nem is említették ilyen kontextusban az iskolai műhelyt.

Kulturális jellemzők, együttműködések és határátlépések

Az interjú vizsgálat azt mutatta, hogy a szűkebb **gyakorlatközösségek egy iskolán belül** is jelentősen eltérő tanulási környezetet kínáltak, ami egybeesik Hodkinson és Hodkinson (2005) angol középiskolákban végzett kutatásainak eredményével. Az oktatók szorosabb szakmai kapcsolatot az azonos tárgyat vagy szakmát tanítókkal tartottak fenn, de gyakran csak néhány kollégával, baráti kapcsolatok alapján. E kisebb közösségek fontos szerepet játszottak az oktatók szakmai fejlődésében és tanulásában, elsősorban intenzív informális szakmai beszélgetések, „ötletelések”, szakmai/szakmaterületi újdonságok megosztása formájában, melynek fontos előfeltételét jelenti a bizalom. Formálisabb tudásmegosztás és tervező-fejlesztő munka jellemzően felső kezdeményezésre és a munkaközösségek keretében fordult elő, ezek működése azonban gyakran csak adminisztratív vagy tanításon felüli feladatokra korlátozódott.

Az ISK2-ben 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 szakmai képzés és szakmai vizsga színvonalának fenntartását, a jó szakemberek képzését célul kitűző iskolai vízióval, vagy talán inkább a közösség e víziója vált dominánssá az iskolában. E közösséget jelentősen erősítette a kollektív tanári hatékonyság, az oktatók közösen vallott nézetei arról, hogy

közösségük képes „a színvonal fenntartására”, mely jelentős mértékben alakította a közösség kultúráját és ezen keresztül az oktatók egyéni énhatékonyságát is (Goddard et al., 2000). Ezzel szemben a közismereti tanárok közössége e nagyobb részben szakmunkásképzést folytató iskolában kevésbé szoros közösségnek tűnt. Ennek egyik (strukturális) oka lehet az azonos tantárgyat tanítók viszonylag alacsony száma az alacsony közismereti óraszámok miatt, egy másik a körükben gyakoribb alacsony pályamotiváció, kiegészítés is, melyet korábban a sikerélmények elmaradásával és a közismeret szakmunkásképzésben való tanításának tisztázatlan szerepével magyaráztam. A tanári motiváció és együttműködés a kutatások alapján kölcsönösen függenek egymástól, az együttműködő szervezeti kultúra, egymás óráinak látogatása és a közös tervezés a tanári motivációra, pályaelégedettségre is pozitív hatással van (Vangrieken et al., 2015, Reeves et al., 2017, Kelleck, 2019).

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, amit Hoekstra és munkatársai kanadai kutatásaikban találtak (Hoekstra & Cocker, 2015, Hoekstra & Pederson, 2019). Legszorosabb együttműködés épp egy olyan szakmát oktatók közösségében volt, amiben az egyéni vállalkozói munka a legjellemzőbb.

A szituatív tanulás elméletének lényege a „tanulás mint részvétel” metaforával összegezhető, de Fuller és Unwin (2004) szerint e tanulásban az újoncok Lave és Wenger (1991) által tárgyalt, egy gyakorlatközösségen belüli legitim periférikus részvételén túl a **különböző gyakorlatközösségek közötti határátlépések** is nagyon fontos szerepet játszanak. Keretrendszerükben a tanulás számára több lehetőséget nyújtó ún. **expanzív tanulási környezetek** lényegi jellemzője az ún. restriktív környezetekkel szemben, hogy megengedik e határátlépéseket a munkahelyen belüli gyakorlatközösségek között (és azokon kívül, időt engedve a formális tanulásra, új képesítések szerzésére is). Az iskolában e határátlépések az egyes tárgyak oktatóinak gyakorlatközösségei közötti együttműködésként értelmezhetők. E gyakorlatközösségek az általános képzésben általában a munkaközösségeket jelentik, de a szakképzésben a szakmai tárgyak oktatói szakma, vagy elmélet-gyakorlat alapon szerveződnek munkaközösségbe, a közismereti tanárok pedig a közismereti tárgyak gyakran alacsony óraszámja miatt gyakran vegyes közösségeket alkotnak. Az interjúk azt mutatták, hogy a szakképző intézményekben kevés a határátlépési lehetőség a közismereti tanárok és a szakmai oktatók

gyakorlatközösségei között, és gyakran a szakmai elmélet és gyakorlat oktatói között is. Minimális volt a közismereti és szakmai oktatók szakmai (pedagógiai) együttműködése mindkét vizsgált iskolában, az interjúkban az oktatók néhány, többnyire sikertelen kezdeményezésen és a centrum által kezdeményezett módszertani újítás implementálásához kapcsolódó óralátogatásokon és tudásmegosztáson kívül csak az egy osztályban tanítókkal és osztályfőnökekkel való egyeztetéseket, probléma-megbeszéléseket és az iskolai rendezvények (például pályaorientációs napok) közös szervezését említették. Az informális találkozások esélyét korlátozza a fizikai elkülönülés, de esetenként a nyitottság hiánya is. Egyfajta határátlépési lehetőségre is alkalmat nyújthat ugyanakkor a gyakorlati oktatás sajátos munkaszervezése akkor, amikor az osztályfőnök közismereti tanár vagy szakmai tanár rendszeresen meglátogatja osztályát a műhelyekben.

Fuller és Unwin (2004) keretrendszerében az expanzív munkahelyi tanulási környezet jellemzője az is, hogy a **szervezeten kívüli gyakorlatközösségekben** való részvételre ad lehetőséget, sőt, ösztönzi azokat, beleértve a formális, új képesítések szerzését. E feltétel már inkább már a vezetői támogatás részeként kategorizálható, bár strukturálisként is értelmezhetnénk, amennyiben rendszerszintű feltételek szabályozzák például a **gyakorlólhelyekkel való együttműködést**, ami elvben – a munkahelyi képzés egy másféle, nem a „hagyományos modelljében”, ahol minimális az iskola és a munkahely kooperációja (Guile & Griffiths, 2001) – az oktatók szakmaterületi fejlődésében is fontos szerepet játszhatna, mint például Svédországban (Andersson & Köpsén, 2019, Gåfvels, 2020). A vizsgált iskolákban azonban a gyakorlati oktatásvezetőn kívül csak 1-1, a kisebb tanulólétszámú szakmákat oktató szakmai tanár kezdeményezett és tartott fenn kapcsolatot a tanulói munkahelyi képzését felügyelő mesterrel vagy üzemi oktatóval, pedig a tanulók elméleti és gyakorlati tudásának integrációja és önszabályozó tanulásának, metakognitív és reflektív készségeinek fejlesztése a tanulási célok és tevékenységek szoros tervezését és egyeztetését, folyamatos kommunikációt kívánná meg az iskola és a képzőhely között (Tynjälä, 2008). A szakma gyakorlatközösségével elsősorban **az oktatott szakmában való munkavégzésen, illetve online csoportokon** keresztül tartottak fenn kapcsolatokat a vizsgált szakmai oktatók, de legfeljebb az előbbi kötődött a szervezethez akkor, ha arra az iskolai termelőműhelyben nyílt lehetőség.

Az iskolán kívüli gyakorlatközösségek közötti határátlépések **pedagógiai-szakmai területen** is megjelentek az interjúkban. A formális pedagógiai képzések támogatása mellett ilyen lehetőséget kínál például a szintén inkább rendszerszintű feltételnek

tekinthető **vizsgaelnöki munkavégzés** lehetősége közismereti és szakmai oktatók számára egyaránt, bár az ebben rejlő szakmai tanulási vagy tudásmegosztási potenciál kihasználása már az oktató ágenciáján múlik. Szintén az iskolán kívüli oktató kollégákkal való kapcsolattartási és tudásmegosztási lehetőségként említette egy szakmai és egy közismereti tanár is a **tanulók tanulmányi versenyeit**. A szakképzési centrumon belüli **centrumszintű munkacsoportok** felállítása ugyanakkor már a mezo-szintű, centrumvezetői támogatás részének tekinthető. E munkacsoportok fontos horizontális tanulásra adhatnak lehetőséget, bár az interjúalanyok egyike sem vett részt ilyenben és ők semmilyen szakmai kapcsolatban nem álltak a centrum más iskoláiban dolgozó kollégáikkal.

A vezetés jellemzői

Az interjúkban vizsgált két iskola egyikében kevésbé látszódtott határozott vezetői vízió az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának **vezetői támogatására** vonatkozóan, az iskolavezető itt elsősorban továbbképzésként értelmezte a pedagógus folyamatos szakmai fejlődést. Bár az oktatók szakmaterületi fejlődését nálunk is gyakran egyéni felelősségnek tekintik, mint a svéd vagy angol szakképzésben (Fejes & Köpsén, 2014, Broad, 2019), a másik iskolában az igazgató a szakmai tanárok szakmaterületi fejlődésének helyezte előtérbe és az iskolavezetés itt jelentős **aktív szerepet is vállalt** ennek támogatásában a **szakmatematikus napok, technológiai workshopok megszervezésével**. A szakmai oktatók pedagógiai horizontális tanulását is támogatta az az **országos konferencia**, melyet már második alkalommal egy szakmai versenyhez kapcsolódóan rendeztek meg ebben az iskolában.

Ettől eltekintve, az iskolavezetők, ahogy a munkaközösségi vezetők is, az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatását illetően feladatuknak elsősorban a **formális képzéseken való részvétel támogatását tekintették erőforrások (helyettesítés, anyagiak) biztosításával**, valamint az óralátogatások alapján történő **visszajelzéseket**, bár utóbbira jellemzően csak problémás oktatók vagy osztályok és a pályakezdők vagy új oktatók esetében került sor. A szakmai fejlődés személyre szabott vezetői támogatását nem említették az oktatók az interjúkban, és a transzformatív vezetés harmadik dimenziójának tekintett szellemi ösztönzés is inkább a gyakorlatközösségek szintjén jelent meg, ha egyáltalán (vö. „húzóemberek” szerepe a gyakorlati oktatók közösségében az ISK2-ben). Tervezett **tudásmenedzsmentre** is csak centrumszinten hallottam példát (módszertani újítás online ötletbankja és óralátogatások), az adatfelvételt megelőzően indult

intézményi kommunikáció-fejlesztés is egy centrum által megpályázott és koordinált fejlesztési projekt keretében valósult meg. Az iskolai szintű **minőségbiztosítási rendszerek** számos hazai szakképzést folytató iskolában hosszabb ideje működnek (Balassa et al., 2015), az oktatók szakmai fejlődése szempontjából azonban a két vizsgált iskolában úgy tűnik, kevés szerepet játszanak.

A **centrumvezetés szerepe** az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásában centrumonként nagyon eltérő lehet. A vizsgált centrum példája azt mutatja, 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. E centrum jó gyakorlata egy **átgondolt vízió** alapján történő, **többféle (képzések, tudásmegosztás, mentori támogatás, külső együttműködések stb.) és korszerű eszközt alkalmazó támogatást** jelentett, melyet többnyire az oktatók is értékelték. A legfontosabb kritika ezzel szemben az egyéni – esetenként az iskolai – fejlődési igények figyelmen kívül hagyása volt, illetve az oktatók egy részénél a centrumvezetés által kezdeményezett módszertani újítás adekvátságának kétségbe vonása.

5. Összegzés

E doktori kutatás elméleti alapját a tanári szakmai fejlődés és a munkahelyi tanulás kutatási eredményeinek ötvözésére építő megközelítés jelentette, melynek kiindulópontja szerint a tanárok szakmai fejlődését és tanulását jelentős mértékben meghatározza az, hogy a munkahelyüket jelentő iskola milyen – a tágabb, társadalmi és rendszerszintű környezet által is alakított – tanulási környezetet kínál számukra, azaz milyen tanulási lehetőségeket biztosít, illetve milyen szervezeti jellemzők ösztönzik vagy épp akadályozzák e fejlődést és tanulást. E szervezeti feltételek azonban nem önmagukban fejtik ki hatásukat, hanem azáltal és attól függően, ahogy az egyének értelmezik és kihasználják azokat, amit alapvetően befolyásolnak a korábbi szakmai életút során kialakult értékek, hitek és megértések (Billett, 2004, Hodkinson & Hodkinson, 2005). Hoekstra és munkatársai (2009) Billett (2001) „duális elvére” építő megfogalmazásában, a munkahelyi tanulás kimenetét az iskolában mint munkakörnyezetben részben az erőforrások és az általános szervezeti feltételek határozzák meg, de másrészt a tanár is mint cselekvő aktor és mint e feltételek aktív értelmezője. Ez magyarázza azt, hogy akár

azonos feltételeket is másként értelmezhetnek/értékelhetnek az egyének, másként reagálhatnak rájuk és másként igyekezhetnek formálni azokat.

A kutatás egyik fókuszában a hazai szakképzésben jelen levő három oktatói profil, azaz a közismereti tanárok, szakmai tanárok és gyakorlati oktatók eltéréseinek vizsgálata állt. Ez arra a feltevésre épült, hogy a hasonló szakmai életút, előképzettség és munkakörülmények 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, valamint nézeteinek néhány jellegzetes eltérését, de azt is megmutatta, hogy a kontextuális feltételektől függően ezek azonos profilon belül is jelentős mértékben különbözhetnek egymástól.** Az előző fejezetben összegeztem és a szakirodalom fényében értelmeztem a kutatás eredményeit a négy kutatási kérdés mentén. A dolgozat végén ezek alapján néhány fő gondolatot és rövid ajánlásokat szeretnék megfogalmazni a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának jobb, eredményesebb támogatása érdekében, az adatfelvétel óta a szakképzésben bekövetkezett rendszerszintű változásokat is figyelembe véve.

A kutatás azt mutatta, hogy **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 – a szakpolitikai elvárásokkal összhangban – nagyon fontosnak tartják, de rendszeres vagy akár csak alkalmi szakmaterületi munkát, amit többen is az oktatói hitelesség, magabiztosság és megfelelő minőségű szakképzés feltételének neveztek, nem minden oktató végez, ennek lehetősége részben az adott szakma jellegétől (vállalkozói vagy üzemi, jól keresett és jól fizető vagy sem) függ. A szakmában nem dolgozó oktatók számára nincs túl sok alkalom a szakma gyakorlatközösségeivel való kapcsolattartásra, szakmai egyesületek, közösségek vagy a gazdasági kamara által szervezett képzéseket, workshopokat, beszélgetéseket, amik az angol vagy svéd oktatók tanulásában (legalábbis egyes szakmákban) fontos szerepet játszanak, egyik oktató sem említett. Hasonlóképpen nem járulnak hozzá a hazai oktatók szakmai fejlődéséhez a szakképzésben tanulók gyakorlólhelyei sem, akikkel jobbára csak a gyakorlati oktatásvezető tartja a kapcsolatot, ami pedig elsősorban adminisztratív koordinációt jelent. A szakmai oktatók így jobbára olvasással, közösségi média használatával, illetve

kollégákkal való beszélgetések útján igyekeznek frissíteni szakmaterületi kompetenciáikat, szakmai vásárokra, kiállításokra a felmérésben részt vett oktatók kevesebb, mint fele jutott el egy év alatt. Ezért is példamutató és követésre ajánlott az iskola **vezetésének proaktív szerepvállalása a gyártócégekkel való kapcsolatépítésben és az iskolán belüli és kívüli tanulási lehetőségek szervezésében** az egyik vizsgált iskolában. Ilyen szerepet más tagintézményekben a centrumvezetés is vállalt, ugyanakkor ez feltehetően részben szintén szakma-függő, amennyiben előfeltétele, hogy az adott szakmában legyenek olyan cégek, akik proaktívan vagy legalább nyitottan állnak ilyen szakmai rendezvények, képzések szervezéséhez – ebben is, a cégek hajlandóságának javításában is tudnának talán segíteni a szakmai szövetségek és gazdasági kamara ilyen szerepvállalása. A **gyakorlati oktatóhelyekkel való szorosabb, szakmai irányultságú kapcsolatépítés** szintén alapvetően a gyakorlóhelyek nyitottságától, illetve a szakképzés rendszerszintű szabályozásától függ, de érdemes lenne elgondolkozni azon, hogyan lehetne ezt legalább iskolai szinten erősíteni és kihasználni a benne rejlő kölcsönös tanulási potenciált. Erre talán több lehetőséget biztosít az új szakképzési rendszerben ösztönzött projektoktatás.

Szintén követésre méltó, az oktatók horizontális tanulását támogató jó gyakorlatnak tekinthető a Skills válogatóverseny szervezésével párhuzamosan az ebben az iparágban országosan kiemelkedő teljesítményt nyújtó iskola által szervezett országos konferencia a tanulókat kísérő oktatók számára. Úgy tűnik, **hasonló konferenciákra, találkozási alkalmakra nagyon nagy igény lenne az oktatók részéről és ezeket különösen alkalmas lehet a tanulói tanulmányi versenyekhez kötni.** A szervezés azonban mindenképp jelentős többletfeladatot jelent és ezért országos támogatást igényelne, esetleg egy pályázati lehetőség bevezetésével. Érdemes lenne az azonos szakmákban/szakmacsoportokban képzést folytató **iskolák tudásmegosztást ösztönző hálózatainak létrehozását is támogatni,** az interjúkban a szakmai vizsgálónökként dolgozó oktató példája is mutatja, milyen ereje és hatása lehet annak, ha az iskolák megismerhetik egymás munkáját. Szintén nagyon jó és követendő gyakorlat ebben a szakképzési centrumban az **iskolaközi munkacsoportok szervezése** és a centrumszintű fejlesztések implementációját, így például a centrum által kezdeményezett módszertani újítás bevezetését segítő korszerű eszközök (tantestületi képzés, mentori rendszer, tudásmegosztás) alkalmazása, még ha ez utóbbi nem is mondható teljes mértékben sikeresnek.

A doktori kutatás azt mutatta, hogy az oktatók egy részénél belső igényből fakad a szakmai fejlődés igénye és szakmai tanulásuk is bizonyos mértékig önszabályozott, míg mások szakmai tanulási tevékenységekben jobbra csak a jogszabályi előírásoknak való megfelelés miatt vesznek részt. Részben ezek **a külső ösztönzők magyarázzák a felmérésben mért nagyarányú részvételt a formális képzésekben, de az oktatók szerint ezek jórésze és különösen a tantestületi, kvázi-kötelező jellegű pedagógiai/módszertani előadások és képzések kevés hatást gyakorolnak szakmai fejlődésükre, mert nem egyéni igényeikhez igazodnak és gyakran nem megfelelő minőségűek, illetve nem adnak a gyakorlatban is hasznosítható tudást.** A vizsgált iskolákban e képzések, előadások a szakképzési centrum szervezésében, fejlesztési projektek keretében vagy a centrum által kezdeményezett módszertani újítás bevezetéséhez szerveződtek, egy átgondolt centrumszintű fejlesztési stratégia alapján. A centrumszintű tervezés korlátait maga a centrumvezetés is jól látta, és ilyen esetekben elkerülhetetlen az egyéni igények bizonyos fokú alárendelése a magasabb szinten megfogalmazott céloknak. Az oktatói kritikák azonban azt is mutatják, hogy **a képzések minőségellenőrzése mellett kulcsfontosságú és erősítendő lenne a kommunikáció és a szakmai egyeztetési mechanizmusok** a centrum és oktatók, illetve az iskolavezetés és oktatók között is, annak érdekében, hogy az oktatók is magukénak érezzék e fejlesztési célokat, és a folyamatos korrekció érdekében visszajelzést is tudjanak adni a megvalósításról, ami elengedhetetlen a sikeres szervezeti fejlesztéshez.

A felmérés és az interjúk is 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 interjúk 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.

A vezetés abban is fontos szerepet játszhat, hogy ösztönözheti a közismereti és szakmai oktatók pedagógiai együttműködéseit, amire szintén jó lehetőséget ad 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

természetesen nem oldja meg a közismeret szakképzésben való oktatásának rendszerszintű problémáit.

A doktori kutatás azt mutatta, hogy a leterheltség és időhiány jelentős akadálya az oktatók szakmai tanulásának, a munkaterhelés azonban nem azonos minden oktatói profilban: míg például általában véve a gyakorlati oktatás egyes oktatók szerint kevesebb órán kívüli felkészülést igényel, a szakmai tanárok leterheltségét jelentősen fokozza az, hogy gyakran nagyon sokféle tantárgyat sok osztályban tanítanak. **A magas óraszámok és az oktatóhiány okozta leterheltségen a centrum vagy iskolavezetés önmagában persze nem tud változtatni, de fontos szerepük lehet az iskolán belüli oktatói együttműködések ösztönzésében és támogatásában.** Egyrészt, a **strukturális feltételek alakításával** (közös idő és tér biztosítása az informális találkozások és formális együttműködések biztosításához, például a tanárik elhelyezése és kialakítása, közös ebédlő helyiség biztosítása stb., bár például a külön telephely problémája nehezen orvosolható), másrészt a szakmai témákra irányuló együttműködések, például közös vizsgálódások (pl. tanórákutató, akciókutató, elemzések) vagy fejlesztések **ösztönzésével és elismerésével.** Az új szakképzési rendszer által bevezetett intézkedések több és jobb lehetőséget adhatnak erre, egyrészt, mert csökkent az oktatók továbbképzési kötelezettsége (kevésbé pozitív, hogy a szakmai oktatók esetén ez szakpolitikai szinten a szakmaterületi tanulást preferálja, bár az elérhető munkahelyi képzés kínálat egyelőre csak néhány szakmára korlátozódik). 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 oktatói teljesítményértékelés során. Ez **egyes esetekben a vezetői nézetek változását is igényli, az oktatói szakmai fejlődés mibenlétére és eredményességére vonatkozó tudásuk bővítését.** Végül, az oktatók szakmai fejlődését nagymértékben támogatná a **személyes fejlődési tervek készítése és azok rendszeres nyomon követése,** melyre szintén kedvezőbb lehetőséget biztosít az új értékelési és minőségbiztosítási rendszerek bevezetése a szakképzésben. Az azonban, hogy az új előírások megvalósítása mennyire marad formális vagy válik a szakmai fejlődés valódi ösztönzőjévé és támogatásává, már nagymértékben a vezetőkön és oktatókon, valamint azon fog múlni, hogy a megvalósításhoz szükség esetén elérhető lesz-e számukra és milyen szakmai, szakértői támogatás.

Irodalomjegyzék

- Aarkrog, V. (2019). The Interrelation of General Education and VET: Understandings, Functions, and Pedagogy. In: Guile, D., Unwin, L. *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. 275-292. ISBN 9781119098591. 275-292.
- 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
- Anderson, D. (2008). Productivism, vocational and professional education, and the ecological question. *Vocations and Learning*, 1, 105–129. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9007-0>
- 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>
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley. <https://doi.org/10.1177/103841119803600112>
- Bacsa-Bán, A. (2015). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban II. Empirikus. *Opus et Educatio*, 6(3), 351–71. <https://doi.org/10.3311/oep.334>
- Balassa, I., Száldobágyi, Zs., Bessenyei, I., Hartyányi, M., & Modla, R. (2015). Minőségbiztosítás a szakképzésben és a felnőttképzésben. Nemzeti riport – Magyarország. OpenQAs Erasmus 3. projekt. https://openqass.itstudy.hu/sites/default/files/O1_OpenQAsS_Minosegbiztositas_Szakkepzes_HU.pdf
- Balázs, I., Vadász, Cs. (2019). *Talis 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. ISBN 9788436959123
- Ball, S. J., & Goodson, I. (eds) (1985). *Teachers lives and careers*. London: Palmer Press. ISBN 9781850000297
- 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>
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, work and learning: practice in postmodernity*. London: Routledge. ISBN 9781138995420
- 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>
- Beverborg A., Sleegers, P. J., & van Veen, K. (2015a). Promoting VET teachers' individual and social learning activities: the empowering and purposeful role of transformational leadership, interdependence, and self-efficacy. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0018-4>
- Beverborg A., Sleegers, P. J., & van Veen, K. (2015b). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.015>
- Biesta G. (2007). Why “What works” Won’t Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241>
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 1–21.
- Billett, S. (2013). Towards a mature provision of vocational education. *International Journal of Training Research*, 11(2), 184–194. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Billett, S. (2004). Learning through work: Workplace participatory practices. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds.) *Workplace learning in context*. London: Routledge. 109–125. ISBN 9780415316316
- 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
- Bolam, R., Great Britain, & Department for Education and Skills. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Annesley: DFES Publications. ISBN 1 84478 460 6
- Bound, H. (2007). *Institutional collaboration, learning and context: A case study of Tasmanian information and technology institutions*. Doctoral Thesis, Faculty of Education, University of Tasmania. <https://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/12>
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107–119. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.554176>
- 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., Suart, R. *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer, Cham. 1769–86. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_40
- Broad, J. H., & Lahiff, A. (2019). In: Guile, D., Unwin, L. *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. 433-454. ISBN 9781119098591. 433-454.

- 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., Györi, 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
- 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., 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
- 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
- Cedefop (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 47. p. 7 https://www.cedefop.europa.eu/files/5547_en.pdf
- Cedefop. (2010). *Professional development opportunities for in-company trainers: a compilation of good practices*. Luxembourg: Publications Office. https://www.cedefop.europa.eu/files/6106_en.pdf
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cordingley, P., Higgings, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing great teaching: lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. <https://dro.dur.ac.uk/15834/>
- Cort, P., Härkönen, A., & Volmari, K. (2004). *PROFF--professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. ISBN 978-92-896-0327-0
- Cort, P., & Rolls, S. (2009): *The Changing Roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perceptions of changes and their implications for teaching*. Paper presented at ECER Conference 2009: Theory and Evidence in

- European Educational Research, Wien, Austria.
[https://pure.au.dk/ws/files/459/The changing roles and competences of VET practitioners in Denmark.doc](https://pure.au.dk/ws/files/459/The_changing_roles_and_competences_of_VET_practitioners_in_Denmark.doc)
- 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
- Csíkos, Cs., Kovács, Zs., & Kereszty, O. (2018). Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0063-x>
- 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. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer. ISBN-0-7507-0747-X
- 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>
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Day, C.; Sachs, J. (eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press. ISBN 9780335224760. 3-33.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- Dymock, D., & Tyler, M. (2018). Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training. *Studies in Continuing Education*, 40:2, 198-211, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1449102>
- Ellström, P. E. (2011). Informal learning at work: Conditions, processes and logics. In Malloch, M. Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B.N. (eds.), *The SAGE handbook of workplace learning*. Los Angeles, CA: SAGE. 105-119. ISBN 1446270521
- Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: towards an activity-theoretical reconceptualisation, *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Engeström, Y. (2011). Activity theory and learning at work. In Malloch, M. Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B.N. (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning*. Los Angeles: SAGE. ISBN 1446270521. 86–104.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people at work. *Oxford Review of Education* 33/(4), 403-422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2):247–73. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Európai Bizottság (2020). *Oktatási és Képzési Figyelő Magyarország*. Luxembourg: Publications Office. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/hungary_hu.html
- Európai Bizottság (2017). *Oktatási és Képzési Figyelő Magyarország*. Luxembourg: Publications Office.

- Expanzió Humán Tanácsadó Kft.(2015). *A régió szakképzésében résztvevő pedagógusok kompetencia vizsgálata*. Budapest. Retrieved from <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=480>
- Faraday, S., Overton, C., & Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational education*. London: LSN. ISBN 978-1-84572-656-0
- Fehérvári, A. (2016). Intézményvezetők a pályakezdő pedagógusokról In Kállai, G. (szerk.) *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatókutatató- és Fejlesztő Intézet. Budapest. 23-32. ISBN 978 963 436 042 1. 23-32.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 2015/3, 31-47. ISSN 2063-9546
- 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.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press. ISBN 0335200397.
- Gåfvels 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>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- 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., Sleegers, 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>
- Gilbert, R. (2011). *Professional Learning flagship Program: Leading curriculum change, Literature Review*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. ISBN 978-0-9874004-3-7
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gleeson, D., & James, D. (2007). The paradox of professionalism in English further education: a TLC project perspective. *Educ Rev* 59:451–467. <https://doi.org/10.1080/00131910701619340>
- 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
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=12871>
- 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/eeerj.2008.7.4.535>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage Publications. ISBN: 9781452258065. 195–220.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Guthrie, H., & Harris, R. (2019). VET Practitioner Education in Australia: Issues and Approaches. In McGrath, S., Mulder, M., Papier, J., & Stuart R. (eds) *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_40
- Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, 28 (1), 105–120. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>
- Hajdu, T., Z. Hermann, D. Horn, G. Kertesi, G. Kézdi, J. Köllő and J. Varga (2015). *Az érettségi védelmében*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP. Budapest: MTA KRTK KTI. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1501.pdf>
- Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press. ISBN 0750700114.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. ISBN-0-8077-3340-7
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00107/abstract>
- 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
- Hermann, Z. (2019). A középfokú iskolatípus hatása a tanulói teljesítményekre. In Fazekas, K., Csillag, M., Hermann, Z., Scharle, Á. *Munkaerőpiaci Tükör 2018*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. 53-58. http://real.mtak.hu/105269/1/Munkaeropiaci_Tukor_2018_egyben.pdf
- Hercz, M. (2007). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. PhD értekezés.
- Hercz, M. (2002). A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24(2), 251–269. <http://www.akademiai.com/doi/abs/10.1556/TarsGazd.24.2002.2.5>
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen. Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen [Quality in VET. Results from an action research project about vocational anchorage of the content of VET]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(99), 136–148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hodkinson, H.; & Hodkinson, Ph. (2005). *Improving schoolteachers' workplace learning*. *Research Papers in Education* 20(2), 109–131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- Hodkinson, Ph., & Hodkinson, H. (2004a). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers. *Journal of Education and Work* 17(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/13639080410001677383>
- Hodkinson, H., & Hodkinson, Ph. (2004b). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development* 8(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00193>

- Hodkinson, Ph, & Hodkinson, H. (2003). Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: School teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education* 25(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/01580370309284>
- Hodkinson, H., Evans, K, Kersh, N., Fuller, A., Unwin, L, & Senker, P. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*. 36/(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/02660830.2004.11661484>
- 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/publication/284041153_Vocational_Educators%27_Professional_Learning_Activities_and_Workplace_Affordances/links/564baa2608aeab8ed5e77a20/Vocational-Educators-Professional-Learning-Activities-and-Workplace-Affordances.pdf
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_42
- Huberman, M., Grounauer, M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London, UK: Cassell. ISBN 0807733229.
- Imants, J., & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: Peterson, O., Baker, E., & McGaw, B. (eds), *International Encyclopedia of Education*. Volume 7, Oxford: Elsevier. 569–74. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00657-6>
- Információs és Technológiai Minisztérium (ITM) (2019). *Szakképzés 4.0. A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési*

- rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira.* Budapest. https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166
- Kadocsa, L., & Gubán, Gy. (2014). A szakmai tanárok módszertani kultúrájának vizsgálata. In Tóth, P., Ósz, R., Várszegi, Á. *Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékkeremtés. IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet.* ISBN 978-615-5460-05-0
- Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly* 44/(4), 7-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157424.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–72. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220–237. Retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4454/pdf/ZfPaed_2006_2_Kelchtermans_Teacher_collaboration_collegiality_D_A.pdf
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In: Day, C.; Sachs, J. (eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers.* Open University Press. ISBN 9780335224760. 217-238.
- 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)
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education* 31(2), 235-250. ISSN 1747-5082
- Kemmis, R. B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research* 11(2), 101-121. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J., & Hardy, I. (2012). Ecologies of practices. In Hager, P., Reich, A., & Lee, A. (eds.). *Practice, learning and change.* Netherlands: Springer. 33–49. ISBN 9400747756
- Kereszty, O., Kovács, Zs., & Csíkos, Cs. (2015). A szakképzésben oktatók professzionális tanulásának és fejlesztésének kutatási irányai a nemzetközi szakirodalomban. *Szakképzési Szemle* 31/(3), 21-43. <https://szaklapok.nive.hu/index.php/szaklapok/article/view/19>
- Kirpal, S. (2011). Emerging Roles and Competence Requirements of Teaching and Training Practitioners - A European Perspective. In Haasler, S. (ed.). *National Pathways and European Dimensions of Trainers' Professional Development.* Peter Lang GmbH. ISBN 3631611811. 27-44.
- Kirpal, S., & Tutschner, R. (2009). *Changing Roles and Competences of VET Teachers and Trainers.* Institut Technik und Bildung - Universität Bremen: CEDEFOP-Study.
- Kolleck, N. (2019). Motivational Aspects of Teacher Collaboration. *Frontiers in Education*, 4/122. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00122>
- Köllő, J. (2017). Munkaerőhiány és szakképzés In Fazekas, K. Köllő, J. *Munkaerőpiaci Tükör 2016*, MTA-KRTK. <https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2017/12/MunkaeropiatiTukor2016.pdf>
- 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>
- Köpsén S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training* 2, 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Köski-Heikkinen, A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2014). The birth and development of Vocational Education Teachers' (VET) professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.859>
- 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., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- 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>
- Lindberg, L. (2012). Matematikämnets plats i yrkesutbildningen [The place of the subject mathematics in VET]. In I. H. Loeb, & H. Korp (Eds.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram [Teachers and learning in vocational programs and introductory programs]*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations Making Sense of Science, in collaboration with WestEd View project. *Teachers College Record*, 91, 509–536.
- 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>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press. ISBN 0226493539
- 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>
- Lucas, B. (2014). *Vocational pedagogy: What it is, why it matters and how to put it into practice*. Report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. ISBN 9789295071728.
- Lucas, B., Spencer, E., & Claxton, G. (2012). *How to Teach Vocational Education: A Theory of Vocational Pedagogy*. City & Guilds Centre for Skills Development, Centre for Real-World Learning, University of Winchester. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4538.3446>

- Makó, Á., Hajdú, M., & Tóth, I. J. (2016). *Szakiskolák, oktatás, szegénység - Egy interjúkutatás eredményei*. MKIK GVI Kutatási Füzetek 2016/3. http://gvi.hu/files/researches/477/szakiskola_interjuk_2015_elemzes_160811.pdf
- Mártonfi, G. (2013). *Early leaving from VET – Hungary*. Article prepared for Cedefop within the framework of ReferNet. Budapest: Oktatásfejlesztési Observatory Központ (Observatory Centre for Educational Development). https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/ReferNet_HU_ESL.pdf
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge. Miettinen. <https://doi.org/10.1177/074171369204200308>
- Mayer, J. (2009a). Pedagógusok a szakképzésben I. *Szakképzési Szemle*, 25(1), 5-22.
- Mayer, J. (2009b). Pedagógusok a szakképzésben II. *Szakképzési Szemle*, 25(2), 117-129.
- McLaughlin, F. (2013). *It's about work...Excellent adult vocational teaching and learning*. CAVTL report. Learning and Skills Improvement Service (LSIS). <https://repository.excellencegateway.org.uk/CAVTL-Its-about-work-Report.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>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press. ISBN 0195092694.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 625–632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- 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 (2020a). *Education at a Glance: OECD indicators*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD (2020b). *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>

- OECD (Ed.). (2010). *Learning for jobs: synthesis report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD.
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011a). 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. (2011a). 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>
- Opfer, V. D., Pedder, D., & Lavicza, Zs. (2011b). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement* 22/(2), 193-214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.572078>
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2014). Professional learning orientations: Patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices. *Research Papers in Education* 8(5), 539–570. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.706632>
- 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., & Robinson, D. (2013). What is vocational pedagogy and who is it for? In: *Journal of Vocational Education and Training 10th International Conference*, 5th-7th July 2013, Worcester College, Oxford. (Unpublished).
<http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/18762/>
- 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.
- 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.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2019). *A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás elméleti modelljei és vizsgálatának lehetséges rendszere – egyéni szint*. Kézirat. MoTeL kutatás.
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman. ISBN 0801301157.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 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 discource 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>

- Sachs, J (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teacher and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*, 3-6. <https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>
- Sági, M. (2011). A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükröben. Sági, M. (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci 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.
- Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS Kutatási és Adatelemzési Kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó. ISBN 978-963-9659-08-7
- Sambrook, S. (2006). Developing a model of factors influencing work-related learning: Findings from two research projects. In Streumer, J. N. (Ed.), *Work-related learning*. Dordrecht: Springer. 95–125. https://doi.org/10.1007/1-4020-3939-5_4
- 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
- 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>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Business. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930290308>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2):4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 44-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London, UK: Falmer. ISBN 1850000662.
- Slotte, V., Tynjälä, P., & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International* 7(4), 481–499. <https://doi.org/10.1080/1367886042000245978>
- 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
- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15:1, 23-40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>
- 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
- 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>
- Szemerszki, M. (2015). A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In Sági, M. (szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest. ISBN 978-963-682-878-3. 34-56.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work. Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work* 20(5), 453-466. <https://doi.org/10.1080/13639080701814414>
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijssel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly* 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Timperley, H., Wilson, A., Barra, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. ISBN PDF ISBN 978 0 7903 2629 0
- Tipton, B. (1973). *Conflict and Change in a Technical College*. London: Hutchinson Educational. ISBN 0091159814.
- 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>
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research* 48(6), 395–404. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003>

- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17 - 40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Venables, E. (1967) *The Young Worker at College: a study of a local tech*. London: Faber & Faber.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. ISBN 92-803-1228-6.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wheelahan, L. 2010. *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument*. London: Routledge. ISBN 9780203860236
- Wheelahan, L. (2007). How Competency-based Training Locks the Working Class out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wheelahan, L., & Curtin, E. (2010). *The quality of teaching in VET: overview*. LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management Melbourne Graduate School of Education. 1–80. https://www.academia.edu/3559258/The_quality_of_teaching_in_VET_overview
- Wheelahan, L, Moodie, G. (2011). *The quality of teaching in VET: final report and recommendations*. <http://www.academia.edu/download/1969871/FinalReport12.pdf>
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education*. London: Department of Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf
- Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books. ISBN 0140286608
- Young, M. (2006). Conceptualising vocational knowledge: some theoretical considerations. In Young, M., & Gamble, J. (ed.). *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*. Cape Town: HSRC Press. ISBN 9780203571644. pp. 104-124.

Ábrajegyzék

1. ábra: A tanári pálya mint első karrierválasztás a válaszadók körében, összesen és oktatói profil szerint (N=291) (%)	95
2. ábra: A szakmai oktatók szakmaterületi munkatapasztalata (N=128) (%)	96
3. ábra: A szakmai oktatók jelenlegi szakmaterületi munkavégzése (N=128) (%)	96
4. ábra: A válaszadók pályaválasztási motívumai	102
5. ábra: A válaszadók pályaelégedettsége (N=288) (%)	103
6. ábra: A válaszadók részvétele szakmai tanulási tevékenységekben az elmúlt 12 hónapban (N=303) (%)	105
7. ábra: Az elmúlt 12 hónapban szakmai tanulási tevékenységekben részt vett oktatók aránya a tanulási tevékenység témája szerint (N=303) (%)	106
8. ábra: A válaszadók részvétele egyéni informális tanulási tevékenységekben (%) ...	107
9. ábra: A válaszadók részvétele oktatói együttműködési tevékenységekben (%)	108
10. ábra: Egyéni tanulás (olvasás és reflexió) oktatói profil szerint	111
11. ábra: Az SZT_int mutató hisztogramja	113
12. ábra: A szakmai tanulás formáját jellemző mutatók hisztogramjai	115
13. ábra: Az SZT_sub mutató hisztogramja	116
14. ábra: Az elmúlt 12 hónapban kapott visszajelzések forrása (N=303) (%)	122
15. ábra: Az eredeti pedagógusképzés pedagógiai kompetenciák fejlődésére tett hatásának megítélése a válaszadók körében (N=274) (%)	124
16. ábra: A szakmai fejlődési igények kompetenciaterületenként a válaszadók körében (N=298) (%)	126
17. ábra: A különböző személyektől kapott visszajelzések szakmai fejlődést segítő hatására vonatkozó pedagógus percepciók (%)	131
18. ábra: A szakmai tanulási tevékenységek végzésének akadályai a válaszadók számára (N=297) (%)	133
19. ábra: A tanári együttműködés akadályai az iskolában (N=297) (%)	134
20. ábra: A szakmai pedagógusok identitása a válaszadók körében (N=127) (%)	136
21. ábra: Az oktatói munka céljai a válaszadók számára (%)	138
22. ábra: A pedagógus-kompetenciák szükségességének megítélése a válaszadók körében (N=291) (%)	140
23. ábra: A szervezeti kultúra és légkör megítélése a válaszadók körében (%)	143
24. ábra: Az iskolavezetés támogatásának megítélése a válaszadók körében (%)	145
25. ábra: A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás (SZFT) értelmezése	152
26. ábra: A szakképzésben oktatók szakmai tanulási formái és azok tárgyi irányultsága	156
27. ábra: Az iskolán belüli oktatói együttműködések résztvevői és formái	167
28. ábra: Az oktatói munka fő céljaira vonatkozó nézetek oktatói profil szerint	177
29. ábra: Az oktatói profilok munkájának különbségeiről alkotott nézetek tematikus térképe	183
30. ábra: Az SZFT rendszerszintű és szervezeti támogatása és ösztönzése	188
31. ábra: Az intrinzik és extrinzik munkával kapcsolatos motivációk a doktori kutatás és a TALIS 2018 eredményei alapján (%)	205
32. ábra: Pályaelégedettség a doktori kutatás és a TALIS 2018 eredményei alapján (%)	206
33. ábra: A válaszadók részvétele szakmai tanulási tevékenységekben az elmúlt 12 hónapban a doktori kutatásban, a 2014-es hazai pedagóguskutatásban és a TALIS 2018 felmérésben résztvevők körében (%)	212

34. ábra: Az elmúlt 12 hónapban kapott visszajelzések forrása a doktori kutatásban és az OFI 2014-es felmérésében (%)	223
35. ábra: A szakmai fejlődés nagyon nagy szükségét érző válaszadók aránya kompetenciaterületenként a doktori kutatásban, az OFI és az OECD TALIS 2018 felmérésben (%)	225
36. ábra: A tanári szakmai fejlődés és tanulás kutatási megközelítései.....	269
38. ábra: A szakmai fejlődés és tanulás előfeltételei	269
39. ábra: A 9. évfolyamon tanulók megoszlása képzési programtípus szerint 2010-2020	270
40. ábra: Az elmúlt 12 hónapban végzett szakmai tanulási tevékenységek tartalma a szakmai fejlődési igényekhez viszonyítva kompetenciaterület szerint (%).....	276

Táblajegyzék

1. táblázat: Az adatfelvétel főbb módszertani jellemzői	89
2. táblázat: Az elemzésben vizsgált legfontosabb változók.....	90
3. táblázat: A kvantitatív minta általános jellemzői.....	92
4. táblázat: A válaszadók eredeti végzettsége a teljes mintában és munkakör (oktatói profil) szerint.....	97
5. táblázat: A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége munkakör (oktatói profil) szerint.....	98
6. táblázat: A válaszadók pedagógus képesítései munkakör szerint.....	98
7. táblázat: Az oktatói profilnak leginkább megfelelő pedagógus képesítéssel rendelkezők száma és aránya oktatói profil és képzéstípus szerint	99
8. táblázat: A szakvizsgával rendelkezők száma és aránya oktatói profil (munkakör) szerint.....	100
9. táblázat: Szakmai tanulási tevékenységekben való részvétel az elmúlt 12 hónapban oktatói profil szerint.....	109
10. táblázat: Elmúlt 12 hónapban végzett szakmai tanulási tevékenységek témakörei oktatói profil szerint.....	110
11. táblázat: Egyéni tanulásban (olvasás és reflexió) való részvétel megítélése oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái.....	112
12. táblázat: Oktatói együttműködésekben való részvétel megítélése oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	112
13. táblázat: Az SZT_int mutató leíró statisztikája.....	113
14. táblázat: A szakmai tanulási tevékenységek formáját jellemző mutatók leíró statisztikája.....	115
15. táblázat: Az SZT_sub mutató leíró statisztikája	116
16. táblázat: A kérdőívben szereplő szakmai tanulási tevékenységek kategorizálása..	117
17. táblázat: A szakmai tanulás mutatói és a független változók közötti szignifikáns összefüggések és azok hatásméret-nagysága a teljes mintában és két almintában.....	120
18. táblázat: Az indukcióban részt vett válaszadók száma és aránya oktatói profil szerint és az eltérés statisztikái	121
19. táblázat: A visszajelzést kapott válaszadók száma és aránya oktatói profil szerint és az eltérés statisztikái	122
20. táblázat: A formális pedagógusképzés pedagógus-kompetenciaterületekre gyakorolt hatására vonatkozó oktatói percepciók oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	124
21. táblázat: A szakmai fejlődési igények oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	126

22. táblázat: A szakmai tanulási tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt hatásának megítélése	128
23. táblázat: A szakmai tanulási formák szakmai fejlődésre gyakorolt hatására vonatkozó oktatói percepciók oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	129
24. táblázat A szakmai tanulási formák szakmai fejlődésre gyakorolt hatására vonatkozó oktatói percepciók nem szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	130
25. táblázat: Statisztikailag szignifikáns eltérések oktatói profil szerint a visszajelzés hatásának megítélésében: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	131
26. táblázat: A szakmai tanulás akadályai oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	133
27. táblázat: Az SZFT nézetek és a független változók közötti szignifikáns összefüggések és azok hatásméret-nagysága a teljes mintában	135
28. táblázat: Az oktatói munkára vonatkozó egyes célok fontosságának megítélése a válaszadók körében (átlagok)	138
29. táblázat: Oktatói célok szakmaterületi munkatapasztalat szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	139
30. táblázat: Az oktatói munkához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	141
31. táblázat: A kollegiális kapcsolatok-dimenzió változók deskriptív statisztikái	144
32. táblázat: A kvalitatív vizsgálatban részt vett iskolák és oktatók általános jellemzői	148
33. táblázat: A tanári informális tanulás tipológiái a szakirodalomban	267
34. táblázat: A szakképző intézményekben és a gyakorlati képzőhelyen dolgozó tanárok és oktatók képesítési feltételei és továbbképzése, 2018	270
35. táblázat: A szakképző iskolákban oktatók képesítési feltételei és továbbképzése, 2022	271
36. táblázat: Kutatási kérdések és hipotézisek	271
37. táblázat: A közismereti tanári, szakmai tanári és szakoktatói képesítéssel rendelkező válaszadók egyéb pedagógus képesítései	272
38. táblázat: Az oktatói profilnak leginkább megfelelő pedagógus képesítéssel rendelkezők száma és aránya oktatói profil és képzési programszint szerint	273
39. táblázat: Legmagasabb iskolai végzettség oktatói profil és képzési programtípus szerint	273
40. táblázat: Legmagasabb iskolai végzettség oktatói profil és képzéstípus szerint	274
41. táblázat: A közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező válaszadók megoszlása munkakör-kategória és képzéstípus szerint (N=303)	274
42. táblázat: A pályamotivációs elemek oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái	275
43. táblázat: A szakmai fejlődési igények és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)	277
44. táblázat: Az oktatói munka célja fontossága és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)	278
45. táblázat: A pedagóguskompetenciák oktatói munkában való szükségessége és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)	279
46. táblázat: A háttérváltozók szerint eltérő oktatói nézetek és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)	281
47. táblázat: Szervezeti jellemzők - indexek	283
48. táblázat: A pályamotivációs skála itemeinek leíró statisztikai adatai a doktori felmérésben és Paksi et al. (2015) kutatásában	284

Mellékletek

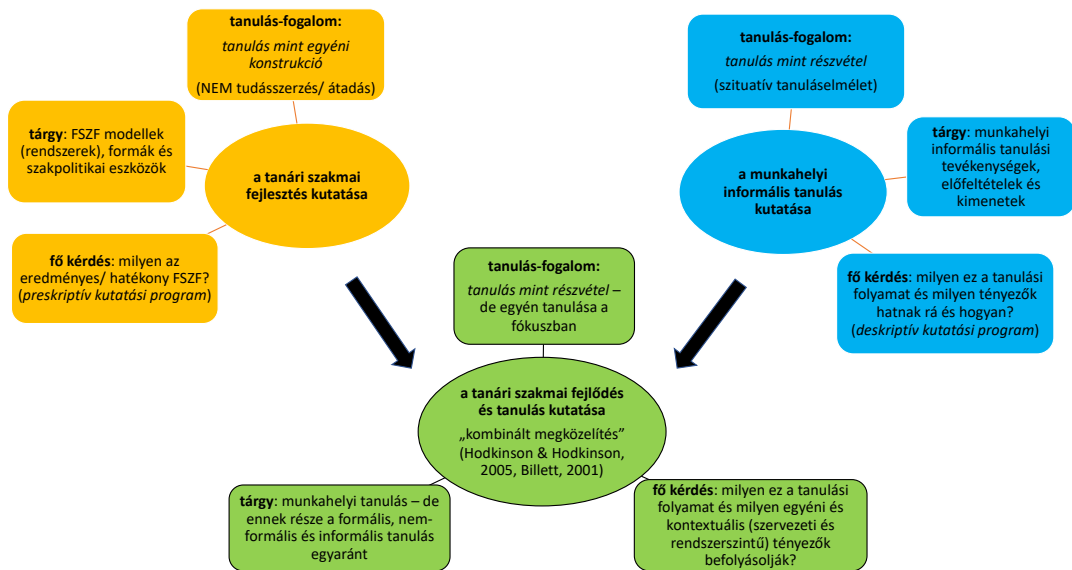
1. sz. melléklet: Táblázatok és ábrák

33. táblázat: A tanári informális tanulás tipológiái a szakirodalomban

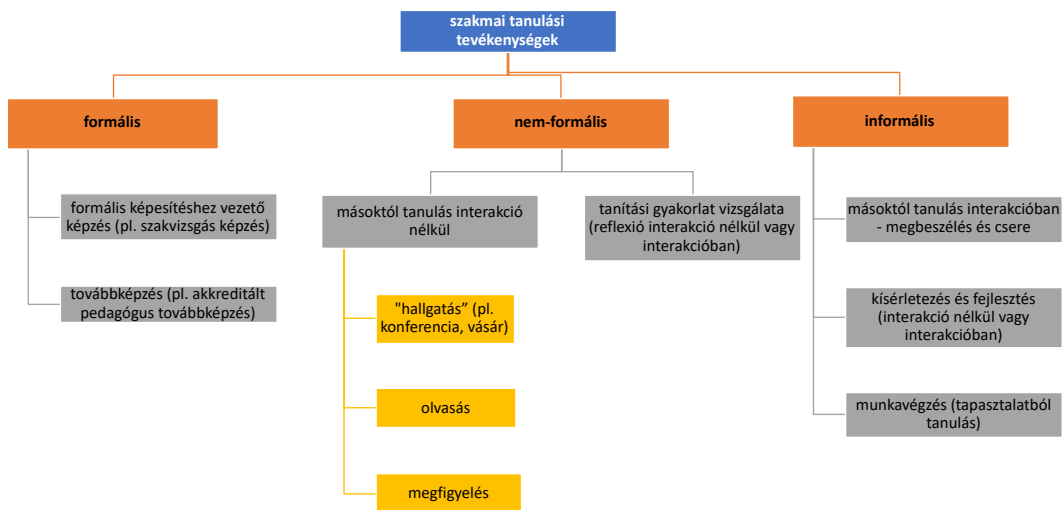
Kyndt et al. (2016)	Hoekstra et al. (2009)	Meirink et al. (2007, 2009a, 2009b)	Kwakman (1999)	De Vries et al. (2009)
Typology based on systematic literature review Interacting and discussing with others - Collaboration: asking for/giving help/advice, observe and getting/seeking feedback, brainstorming, co-planning, co-teaching, collaborating, discussing, interacting with colleagues/ parents/ students/ principal/ mentor, joint working, making agreements with colleagues, mentoring/coaching - Sharing: knowledge, experiences, ideas, information, tips, practices, materials, talking with colleagues/others etc.	action level – each can occur either individually or in interaction with peers - often occurred in sequences! Learning by getting ideas from others Learning by doing (incidental or unplanned learning, learning from experience) – Eraut (2004): reactive activities and implicit activities (unconscious expectations, implicit linkage of past memories with current experience; Hoekstra et al. (2007): experiencing a discrepancy and struggling with behaviour	Configurations! Learning from others in interaction (talking, discussing, brainstorming; in teams, teachers can exchange their own experiences and ideas, develop and discuss new materials, and receive feedback from colleagues)	Collaboration	Collaborative activities
Learning from others without interaction (getting feedback from colleagues, getting ideas from peers, getting feedback/ideas from students, getting ideas from others, learning from others, listening to colleagues, observing, storytelling, using colleagues' materials in lessons etc.)	Learning by experimenting Learning by considering own teaching practice	Learning from others without interaction (reading, gathering info from internet, observation, conferences) – three sorts: (1) observing; (2) listening; and (3) reading		Updating
Consulting information sources (browsing internet and social media, getting ideas from media, doing independent research, conducting inquiry, reading colleagues' reports/ newspapers/ professional literature/ subject matter literature/ studying teaching materials, watching TV)			Reading	

Practicing and testing - Doing/experiencing: active dealing with experience, adapting teaching to student needs, constructing lesson materials, deliberately practicing regular teaching tasks... - Experimenting: with new teaching methods, with colleagues' methods, individually/with peers, implementing innovation, using trial and error etc.		Doing Experimenting - four sorts typified by the amount of a teacher's own contribution to a teaching method (experimentation)	Doing/experimenting	
Reflecting in/on action (analysing own beliefs about teaching/ preparation/ students' reactions, becoming aware, considering own practice, orienting, recognizing own conceptions/shortcomings/good practices, reflecting on collaboration in study group or own experiment, reflecting individually/together, on actions/practices etc.)	mental level/component/activities: e.g. memorizing, analyzing; reflecting on an experiment, critically diagnosing a situation, deciding to use a teaching strategy more often action-oriented reflection: mostly concerned with what works and what does not work in the classroom; aimed at improving teaching practices and involves the mental activities recollection and evaluation meaning-oriented reflection: aimed at understanding the teaching and learning processes underlying the situation, and includes mental activities such as analysing, critical processing and diagnosis	Reflecting (on experiences) - four sorts: (1) on exchanged teaching methods; (2) on own teaching practice (relating and comparing teaching methods or theories to own); (3) on processes in study group; and (4) becoming aware of own teaching practice	Reflection	Reflective activities (incl.visiting other teachers' classes to learn or asking others to visit theirs to give feedback, or discussing events with others to learn)
Engaging in extracurricular activities (coordinating, counselling pupils, executing non-curricular tasks, giving opinion to school management, joining committees, using networks outside school, organising study visits for students, performing management tasks, supervising student teachers etc.)				
Encountering difficulties (engaging in avoidance behaviour, avoiding learning, experiencing discrepancy, struggling to revert to old practices, struggling with behaviour and succeeding)				

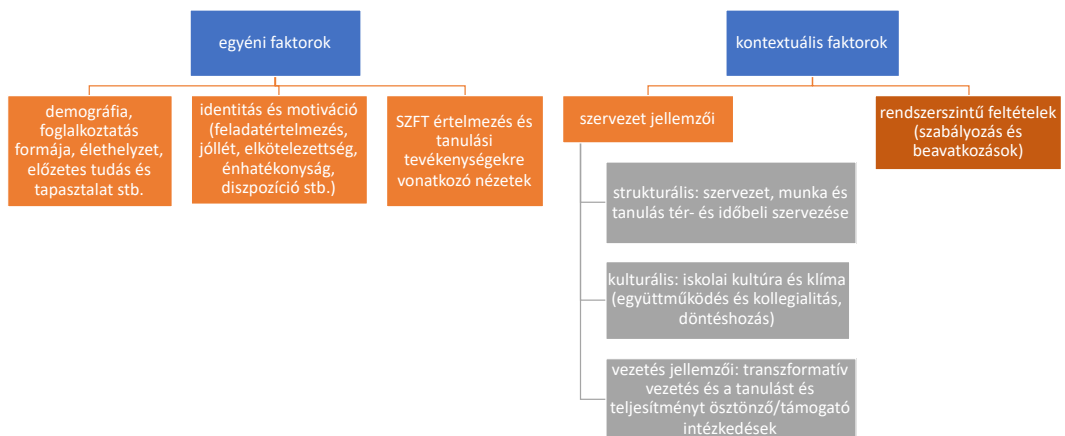
36. ábra: A tanári szakmai fejlődés és tanulás kutatási megközelítései



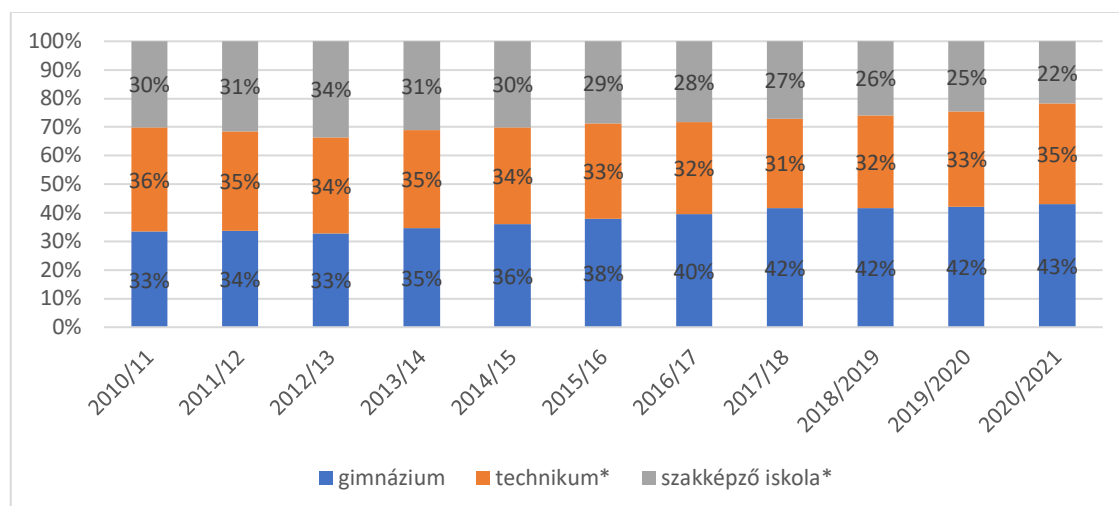
37. ábra: A szakmai tanulási tevékenységek formai kategóriái



38. ábra: A szakmai fejlődés és tanulás előfeltételei



39. ábra: A 9. évfolyamon tanulók megoszlása képzési programtípus szerint 2010-2020



* jelenlegi elnevezés. N.B. A szakképző iskolákhoz számítottam a szakiskolában tanulók (3% körüli) arányát is. Forrás: KSH, STADAT adatbázis, Oktatás

34. táblázat: A szakképző intézményekben és a gyakorlati képzőhelyen dolgozó tanárok és oktatók képesítési feltételei és továbbképzése, 2018

Megnevezés	Képesítés feltételek	Továbbképzés	Feladatok és felelősségi körök
közismereti tanár	Szakos tanári szakképzettség (mesterfokozat) (ISCED 766)		Közismereti tárgyak tanítása
szakmai tanár	- Képzési tartalomnak megfelelő szakos tanári szakképzettség (mesterfokozat) (ISCED 766 vagy 767); vagy - képzési tartalomnak megfelelő felsőfokú végzettség és szakképzettség; vagy - felsőfokú végzettség és a képzés tanulmányi területének megfelelő szakképesítés (*)	Kötelező 120 órás továbbképzés hétévente egyszer (teljesíthető akkreditált továbbképzésben, formális oktatásban, illetve egyes nem-formális és informális tanulási formákban való részvétel által is)	Szakmai elméleti tárgyak tanítása
szakmai tanár vagy szakoktató	- Képzési tartalomnak megfelelő szakos tanári szakképzettség (mesterfokozat) (ISCED 766 vagy 767); vagy - a szakképzés szakirányának megfelelő szakoktatói képesítés (ISCED 660); vagy - a szakképzés szakirányának megfelelő felsőfokú végzettség; vagy - középiskolai végzettség és a szakiránynak megfelelő államilag elismert legalább középszintű szakképesítés, valamint legalább öt év, az adott szakiránynak megfelelő szakmai munkatapasztalat.		Szakmai gyakorlati tárgyak tanítása az iskolában
munkahelyi oktató	Szakirányú szakképesítés, legalább öt év szakmai munkatapasztalat és (2018-tól) (MKIK által kiadott) gyakorlati oktatói vizsga letételét igazoló tanúsítvány; vagy (2015-től) (MKIK által kiadott) mestervizsga letételét igazoló tanúsítvány (lásd a 2.2.2. fejezetet); vagy - a szakképesítés szakirányának megfelelő felsőfokú végzettség (ebben az esetben kétéves szakmai gyakorlat elegendő); vagy - bármilyen felsőfokú végzettség és szakképzettség. (**)	Nincs kötelező továbbképzés	Gazdálkodó szervezetnél folyó gyakorlati képzés irányítása

(*) Ha nincs a szakképzés szakirányának megfelelő szakos hazai tanári képzés, az adott tantárgy tanítására határozatlan időre alkalmazható az is, aki a szakmai tantárgynak megfelelő szakmai területen szakirányú

felsőfokú végzettséggel és bármely szakos tanári szakképzettséggel rendelkezik, továbbá, ha nincs a szakképzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú képzés, az is, aki bármely szakos tanári szakképzettséggel és a szakképzés szakirányának megfelelő szakirányú szakképesítéssel és mestervizsgával rendelkezik.

(**) Mentessülnek ez utóbbi követelmények alól a 60 év feletti és azok, akik (miniszteri rendeletben meghatározott) kiemelkedő színvonalú vendéglátóipari egységben felügyelik a gyakorlati képzést.

Forrás: Bükki, 2018, 36-37.

35. táblázat: A szakképző iskolákban oktatók képesítési feltételei és továbbképzése, 2022

Megnevezés	Képesítés feltételek		Továbbképzés
	technikum	szakképző iskola	
közismereti oktatásban oktatott tantárgy oktatója	szakirányú egyetemi szintű / mesterfokozatú tanári végzettség (de idegen nyelv, nemzetiségi nyelv oktatása esetén elegendő a szakirányú főiskolai szintű tanári végzettség)	szakirányú főiskolai szintű tanári végzettség	Kötelező 60 óra továbbképzés 4 évenként (szakmai tárgyak oktatójának elsősorban vállalati környezetben vagy képzőközpontban).
szakmai oktató	- szakmai tanárképzésben szerzett mesterfokozat, vagy - szakirányú felsőfokú végzettség és szakképzettség	- szakirányú felsőfokú végzettség és szakképzettség, vagy - felsőfokú végzettség és szakirányú szakképesítés	
gyakorlati ismeretek oktató	érettségi végzettség és az ágazatnak megfelelő szakképesítés		

Forrás: 12/2020. (II. 7.) Korm. Rendelet 134. §, 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

36. 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 háttérjellemzők (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	H4.1. A képzési program szintje szerint eltérő az oktatók képzettsége.

oktatók szakmai fejlődését és tanulását?	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 vezetését. 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.
--	--

37. táblázat: A közismereti tanári, szakmai tanári és szakoktatói képesítéssel rendelkező válaszadók egyéb pedagógus képesítései

képesítés	képesítés					
	közismereti tanári		szakmai tanári		szakoktatói	
	fő	%	fő	%	fő	%
tanító	8	5,0	1	1,4	2	3,6
általános iskolai tanár	43	26,7	4	5,6	5	9,1
közismereti tanár	86	53,4	16	22,5	6	10,9
szakmai tanár	16	9,9	37	52,1	13	23,6
szakoktató	6	3,7	13	18,3	29	52,7
gyógypedagógus	2	1,2	0	0,0	0	0,0
összesen	161	100,0	71	100,0	55	100,0

38. táblázat: Az oktatói profilnak leginkább megfelelő pedagógus képesítéssel rendelkezők száma és aránya oktatói profil és képzési programszint szerint

	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			összesen		
	közismereti tanári képesítéssel rendelkezik			szakmai tanári képesítéssel rendelkezik			szakoktatói képesítéssel rendelkezik			oktatói profilnak megfelelő képesítéssel rendelkezik		
	N	fő	%	N	fő	%	N	fő	%	N	fő	%
technikum	114	109	95,6	50	28	56,0	26	20	76,9	190	157	82,6
szakképző iskola	23	18	78,3	20	14	70,0	9	8	88,9	52	40	76,9
szakiskola	8	6	75,0	11	6	54,5	13	9	69,2	32	21	65,6

39. táblázat: Legmagasabb iskolai végzettség oktatói profil és képzési programtípus szerint

		alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA/BsC végzettség		főiskolai vagy BA/BsC végzettség		egyetem vagy MA/MsC végzettség		tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori)		összesen	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
technikum	közismereti tanár	0	0,0	8	6,9	105	90,5	3	2,6	116	100,0
	szakmai tanár	1	1,9	12	22,2	41	75,9	0	0,0	54	100,0
	gyakorlati oktató	5	17,9	15	53,6	8	28,6	0	0,0	28	100,0
	összesen	6	3,0	35	17,7	154	77,8	3	1,5	198	100,0
szakképző iskola	közismereti tanár	0	0,0	7	23,3	23	76,7	0	0,0	30	100,0
	szakmai tanár	0	0,0	12	52,2	11	47,8	0	0,0	23	100,0
	gyakorlati oktató	2	22,2	6	66,7	1	11,1	0	0,0	9	100,0
	összesen	2	3,2	25	40,3	35	56,5	0	0,0	62	100,0
szakiskola	közismereti tanár	0	0,0	12	63,2	7	36,8	0	0,0	19	100,0
	szakmai tanár	0	0,0	8	72,7	3	27,3	0	0,0	11	100,0
	gyakorlati oktató	1	7,7	10	76,9	2	15,4	0	0,0	13	100,0
	összesen	1	2,3	30	69,8	12	27,9	0	0,0	43	100,0

40. táblázat: Legmagasabb iskolai végzettség oktatói profil és képzéstípus szerint

		alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA/BsC végzettség		főiskolai vagy BA/BsC végzettség		egyetem vagy MA/MsC végzettség		tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori)		összesen	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
technikum	közismereti tanár	0	0,0	6	8,5	62	87,3	3	4,2	71	100,0
	szakmai tanár	1	2,7	9	24,3	27	73,0	0	0,0	37	100,0
	gyakorlati oktató	5	20,0	12	48,0	8	32,0	0	0,0	25	100,0
	összesen	6	4,5	27	20,3	97	72,9	3	2,3	133	100,0
szakképző iskola	közismereti tanár	0	0,0	21	22,3	73	77,7	0	0,0	94	100,0
	szakmai tanár	0	0,0	23	45,1	28	54,9	0	0,0	51	100,0
	gyakorlati oktató	3	12,0	19	76,0	3	12,0	0	0,0	25	100,0
	összesen	3	1,8	63	37,1	104	61,2	0	0,0	170	100,0

41. táblázat: A közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező válaszadók megoszlása munkakör-kategória és képzéstípus szerint (N=303)

oktatói profil / képzési program		összesen	Van-e Önnek közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgája?	
			van	%
közismereti tanár	szakgimnázium	116	76	65,5
	szakközépiskola	30	16	53,3
	szakiskola	19	9	47,4
	összesen	165	95	57,6
szakmai tanár	szakgimnázium	54	31	57,4
	szakközépiskola	23	7	30,4
	szakiskola	11	2	18,2
	összesen	87	40	46,0
gyakorlati oktató	szakgimnázium	28	4	14,3
	szakközépiskola	9	0	0,0
	szakiskola	13	5	38,5
	összesen	50	9	18,0
Összesen	szakgimnázium	198	111	56,1
	szakközépiskola	62	23	37,1
	szakiskola	43	16	37,2
	összesen	303	150	49,5

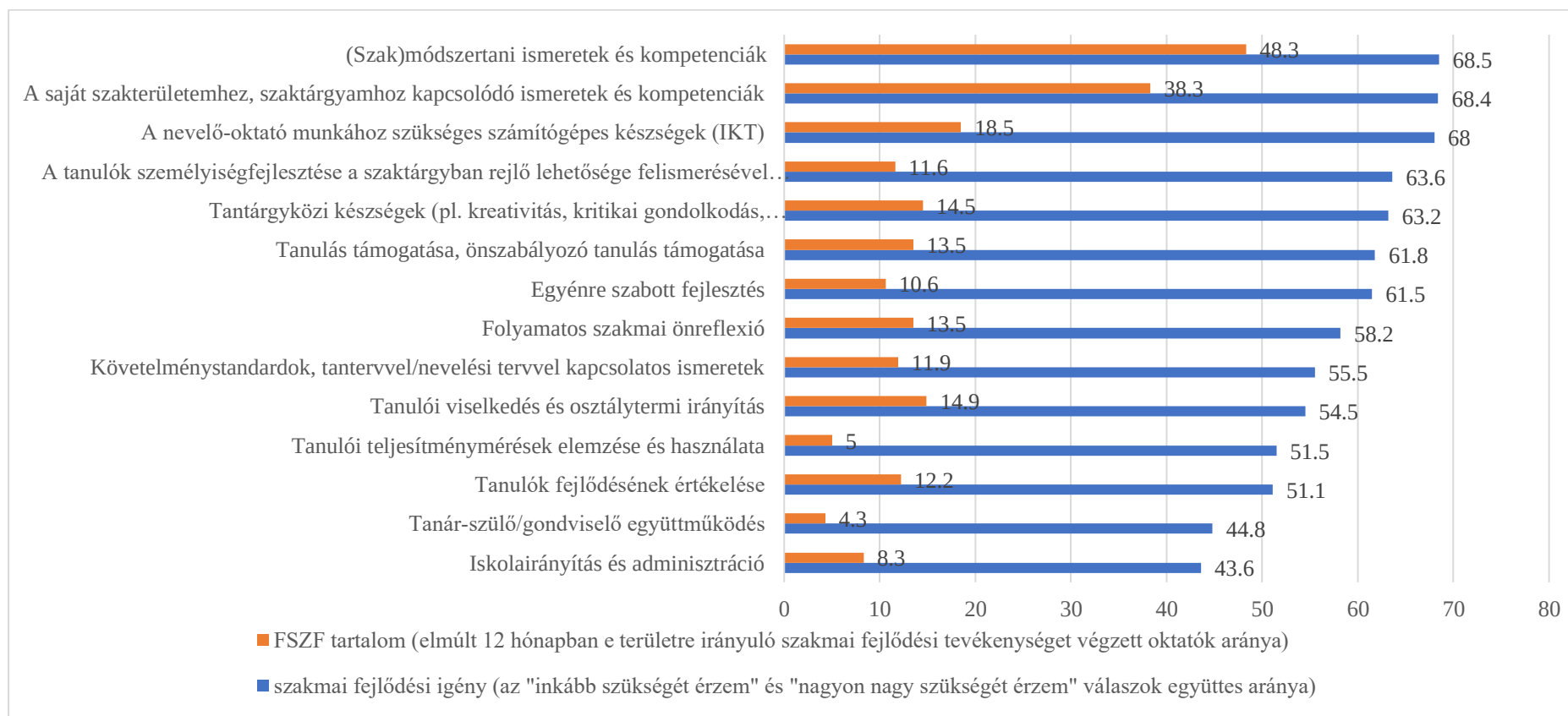
N.B. A képzéstípusra azt a programtípust jelenti, ahol a válaszadó a legnagyobb órázámban tanít.

42. táblázat: A pályamotivációs elemek oktatói profil szerint: átlagok, szórás és az eltérés statisztikái

item	közismereti tanár			szakmai tanár			gyakorlati oktató			ANOVA	η^2
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
... szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.	159	3,69	0,492	87	3,32	0,723	44	3,52	0,549	F(2,287)=11,155*	0,072
... a tanítás által hatással lehetek gyerekek és fiatalok fejlődésére.	159	3,53	0,614	87	3,20	0,745	44	3,43	0,587	F(2,287)=7,344*	0,049
... inspiráló tanáraim voltak.	158	3,34	0,804	86	3,06	0,912	43	3,25	0,719	F(2,285)=3,284**	0,023
... megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.	158	3,34	0,721	87	3,14	0,765	45	3,04	0,706	F(2,287)=3,970**	0,027
... a tanítás által segíthetem a hátrányos helyzetben lévőket.	159	3,31	0,754	86	2,94	0,859	44	3,09	0,884	F(2,286)=5,976*	0,040
... a tanítás által a társadalom javát szolgálhatom.	159	3,15	0,828	86	2,94	0,772	43	3,07	0,737	-	-
... a tanítás (munkaidő beosztása, pl. óraszám, iskolai szünetek, részüdős állás) jól összeilleszthető családi kötelezettségeimmel.	159	2,83	0,929	86	2,67	0,887	44	2,73	0,997	-	-
... mindig is pedagógus akartam lenni.	158	2,79	1,029	87	2,21	1,025	44	2,11	0,945	F(2,286)=13,287*	0,085
... a tanítás megbízható jövedelemforrást kínál.	157	2,41	0,913	86	2,27	0,832	44	2,39	0,920	-	-
... a tanítás kiszámítható karriert biztosít.	159	2,18	0,920	86	1,99	0,874	44	2,09	0,936	-	-
... szülőm, nagyszülőm is pedagógus volt.	158	1,94	1,230	85	1,52	0,908	44	1,50	0,849	F(2,284)=5,401**	0,037
... az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.	157	1,54	0,888	84	1,49	0,720	43	1,53	0,827	-	-

* $p < 0,001$, ** $p < 0,05$. N.B. A félkövérrel kijelölt értékek között statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$) az eltérés az oktatói profilok átlagai között a post-hoc Scheffe-teszt (mely az egyik legkonzervatívabb és ezáltal legbiztosabb próba, Sajtos & Mitev, 2007), illetve a 'gyerekekkel való munka szeretete' és 'szülő/nagyszülő pedagógus volt' itemek esetében - a Levene-teszt által megállapított varianciahomogenitás hiánya miatt - az eltérő elemszámú csoportok összehasonlítására alkalmas Games-Howell teszt alapján. Hatásméret nagysága **kicsi**: $\eta^2 = 0,01$, **közepes**: $\eta^2 = 0,06$, **nagy**: $\eta^2 = 0,14$ (Cohen, 1988).

40. ábra: Az elmúlt 12 hónapban végzett szakmai tanulási tevékenységek tartalma a szakmai fejlődési igényekhez viszonyítva kompetenciaterület szerint (%)



43. táblázat: A szakmai fejlődési igények és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)

		formális tanulás	nem- formális tanulás	megbeszélés és csere	reflexió és hivatásbeli együttműködés	tanulás tárgyi fókusz
FSZF igények - A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek és kompetenciák	Correlation Coefficient					-.121*
	N					293
FSZF igények - (Szak)módszertani ismeretek és kompetenciák	Correlation Coefficient					
	N					
FSZF igények - Követelménystandardok, tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek	Correlation Coefficient				.151*	
	N				282	
FSZF igények - Tanulók fejlődésének értékelése	Correlation Coefficient	.133*	.124*			
	N	299	293			
FSZF igények - A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	Correlation Coefficient	.127*				
	N	300				
FSZF igények - Tanulói viselkedés és osztálytermi irányítás	Correlation Coefficient					
	N					
FSZF igények - Iskolairányítás és adminisztráció	Correlation Coefficient		.132*		.223**	
	N				281	
FSZF igények- Egyénre szabott fejlesztés	Correlation Coefficient				.139*	
	N				282	
FSZF igények - A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetősége felismerésével és kihasználásával	Correlation Coefficient					
	N					
FSZF igények - Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása	Correlation Coefficient					
	N					

FSZF igények- Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata	Correlation Coefficient	.128*
	N	299
FSZF igények - Tanár-szülő/gondviselő együttműködés	Correlation Coefficient	
	N	
FSZF igények- Tanulás támogatása, önszabályozó tanulás támogatása	Correlation Coefficient	
	N	
FSZF igények - Folyamatos szakmai önreflexió	Correlation Coefficient	.151**
	N	293

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

44. táblázat: Az oktatói munka célja fontossága és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)

		tanulás intenzitás a	formális tanulás	nem- formális tanulás	megbesz élés és csere	reflexió és hivatásbe li együttmű ködés	tanulás tárgyi fókusz
Teljes mértékben megfeleljek a tantervi előírásoknak.	Correlation Coefficient	.241**	.201**	.143*	.129*	.225**	.179**
	N	272	289	285	282	274	285
A tanulók jól szerepeljenek a különböző vizsgákon, méréseken (pl. érettségi, szakmai vizsga, OKM).	Correlation Coefficient		.119*				
	N		289				
A tanulók minél sikeresebben megállják a helyüket a gyakorlóhelyükön.	Correlation Coefficient	.120*					
	N	269					
A tanulók minél sikeresebben tudjanak továbbtanulni.	Correlation Coefficient	.205**		.197**	.134*	.155*	
	N	272		285	282	274	
A tanulók minél sikeresebben tudjanak elhelyezkedni tanult szakmájukban.	Correlation Coefficient	.147*		.121*	.144*	.125*	
	N	271		284	281	273	

Segítsem a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, az alapkészségek fejlesztését.	Correlation Coefficient	.329**	.250**	.169**	.176**	.340**	.187**
	N	270	287	283	280	272	283
Kiemelten kezeljem a tehetséggondozást.	Correlation Coefficient	.292**	.205**	.213**	.175**	.258**	
	N	272	289	285	282	274	
Fejlesszem a tanulók személyiségét és társas készségeit.	Correlation Coefficient	.238**	.213**	.187**	.125*	.210**	.189**
	N	272	289	285	282	274	285
A tanulók minél több (tan)tárgyi ismeretet szerezzenek.	Correlation Coefficient	.222**		.142*	.174**	.197**	
	N	270		283	280	272	
Fejlesszem a tanulók tantárgyközi, 21. századi kompetenciáit (pl. problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás).	Correlation Coefficient	.249**	.131*	.201**	.258**	.173**	
	N	270	286	283	280	272	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

45. táblázat: A pedagóguskompetenciák oktatói munkában való szükségessége és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)

		tanulás intenzitás a	formális tanulás	nem- formális tanulás	megbeszé- lés és csere	reflexió és hivatásbe- li együttmű- ködés	tanulás tárgyi fókusz
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó kompetenciák	Correlation Coefficient				.117*		
	N				283		
(Szak)módszertani kompetenciák	Correlation Coefficient	.125*					
	N	273					
Követelménystandardok, tanterv/nevelési terv ismerete	Correlation Coefficient	.190**		.150*		.215**	.129*
	N	273		286		275	286
Tanulók fejlődésének értékelése	Correlation Coefficient	.232**	.193**	.172**	.157**	.166**	.198**
	N	273	292	286	283	275	286

A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	Correlation Coefficient	.168**		.130*	.122*		
	N	273		286	283		
Tanulói viselkedés és osztálytermi folyamatok irányítása	Correlation Coefficient	.174**	.145*			.228**	.131*
	N	272	291			274	285
Adminisztráció és iskolairányítás	Correlation Coefficient	.225**				.258**	.154**
	N	273				275	286
Egyénre szabott fejlesztés módszerei	Correlation Coefficient	.288**	.162**	.167**	.198**	.256**	
	N	272	291	285	282	274	
A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetősége felismerésével és kihasználásával	Correlation Coefficient	.281**	.135*	.206**	.216**	.258**	.211**
	N	273	291	286	283	275	286
Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása	Correlation Coefficient	.205**		.177**	.175**	.175**	
	N	273		286	283	275	
Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata	Correlation Coefficient	.284**	.168**	.225**	.158**	.252**	.122*
	N	273	292	286	283	275	286
Tanár-szülő/gondviselő együttműködés	Correlation Coefficient	.213**	.138*		.134*	.245**	.250**
	N	273	292		283	275	286
Folyamatos szakmai önreflexió	Correlation Coefficient	.175**		.154**		.174**	.211**
	N	273		286		275	286
Kollégákkal való együttműködés	Correlation Coefficient	.195**			.210**	.179**	
	N	273			283	275	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

46. táblázat: A háttérváltozók szerint eltérő oktatói nézetek és az SZT mutatók korrelációi (Spearman rho)

		tanulás intenzitás a	formális tanulás	nem- formális tanulás	megbeszé- lés és csere	reflexió és hivatásbeli együttmű- ködés	tanulás tárgyi fókusz
SZF igények - A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek és kompetenciák	Correlation Coefficient						-.121*
	N						293
SZF igények - Tanár-szülő/gondviselő együttműködés	Correlation Coefficient						
	N						
SZF igények - Követelménystandardok, tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek	Correlation Coefficient	.141*				.151*	
	N	280				282	
SZF igények - Folyamatos szakmai önreflexió	Correlation Coefficient	.134*		.151**			
	N	280		293			
cél - Kiemelten kezeljem a tehetséggondozást.	Correlation Coefficient	.292**	.205**	.213**	.175**	.258**	
	N	272	289	285	282	274	
cél - A tanulók minél sikeresebben tudjanak továbbtanulni.	Correlation Coefficient	.205*		.197**	.134*	.155*	
	N	272		285	282	274	
cél - A tanulók minél sikeresebben megállják a helyüket a gyakorlóhelyükön.	Correlation Coefficient	.120*					
	N	269					
kompetencia - Tanár-szülő/gondviselő együttműködés	Correlation Coefficient	.213*	.138*		.134*	.245**	.250**
	N	273	292		283	275	286
kompetencia - (Szak)módszertani kompetenciák	Correlation Coefficient	.125*					
	N	273					
kompetencia - A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	Correlation Coefficient	.168**		.130*	.122*		

	N	273		286	283		
kompetencia - Tanulók fejlődésének értékelése	Correlation Coefficient	.232**	.193**	.172**	.157**	.166**	.198**
	N	273	292	286	283	275	286
kompetencia - Tanulói viselkedés és osztálytermi folyamatok irányítása	Correlation Coefficient	.174*	.145*			.228**	.131*
	N	272	291			274	285
kompetencia - A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetősége felismerésével és kihasználásával	Correlation Coefficient	.281**	.135*	.206**	.216**	.258**	.211**
	N	273	291	286	283	275	286
kompetencia - Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása	Correlation Coefficient	.205**		.177**	.175**	.175**	
	N	273		286	283	275	
kompetencia - Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata	Correlation Coefficient	.284**	.168**	.225**	.158**	.252**	.122*
	N	273	292	286	283	275	286
kompetencia - Folyamatos szakmai önreflexió	Correlation Coefficient	.175**		.154**		.174**	.211**
	N	273		286		275	286
kompetencia - Követelménystandardok, tanterv/nevelési terv ismerete	Correlation Coefficient	.190**		.150*		.215**	.129*
	N	273		286		275	286

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

47. táblázat: Szervezeti jellemzők - indexek

ISKOLAI KULTÚRA - DÖNTÉSHOZÁS <i>(1=egyáltalán nem jellemző; 4=teljes mértékben jellemző)</i> <i>(megmagyarázott hányad: 75,40%; KMO: ,694 Cronbach α: 0,835)</i>	
	Faktorsúlyok
Ebben az iskolában van lehetőség arra, hogy a tantestület aktívan részt vegyen az iskolai döntésekben.	,694
Ebben az iskolában van lehetőség arra, hogy a szülők aktívan részt vegyenek az iskolai döntésekben.	,884
Ebben az iskolában van lehetőség arra, hogy a diákok aktívan részt vegyenek az iskolai döntésekben.	,891
ISKOLAI KULTÚRA - KAPCSOLATOK <i>(1=egyáltalán nem jellemző; 4=teljes mértékben jellemző)</i> <i>(megmagyarázott hányad: 59,4%; KMO: ,863 Cronbach α: 0,859)</i>	
Ebben az iskolában együttműködő iskolai kultúra van, a pedagógusok kölcsönösen támogatják egymást.	,785
A tantestület tagjai közös értékrenddel rendelkeznek, azonos nézetekkel bírnak a nevelésre-tanításra vonatkozóan.	,733
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a tanulók között.	,757
Ha egy tanulónak külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára.	,616
Ebben az iskolában a legtöbb pedagógus igyekszik folyamatosan fejleszteni a tanításra és tanulásra vonatkozó ismereteit.	,796
Az iskola és a helyi munkáltatók között magas szintű az együttműködés.	,661
TANTESTÜLETI LÉGGÖR <i>(1=egyáltalán nem jellemző; 4=teljes mértékben jellemző)</i> <i>(megmagyarázott hányad: 75,8%; KMO and Barlett's test: ,891 Cronbach α: 0,919)</i>	
	Faktorsúlyok
feszült-oldott	,843
kevésbé innovatív-innovatív, haladó szellemű	,811
kicsinyes-nagyvonalú	,892
merev-rugalmas	,900
visszahúzó-ösztönző	,903
TRANSZFORMATÍV VEZETÉS <i>(1=egyáltalán nem ért egyet; 4= teljes mértékben egyetért)</i> <i>(megmagyarázott hányad: 73,38%; KMO: ,924 Cronbach α: 0,939)</i>	
	Faktorsúlyok
Iskolánkban a pedagógusok szakmai kérdésekben számíthatnak az intézményvezetés támogatására, tanácsaira.	,889
Az iskolavezetés az iskola fejlesztésére vonatkozóan világos célokat fogalmaz meg és ezek érvényesülnek a döntéshozási folyamatokban.	,857
Az iskolavezetés értékeli, ha egy tanár fejleszti tanítási gyakorlatát és szakmai tanulási tevékenységekben vesz részt.	,875
Az iskolavezetés elegendő lehetőséget nyújt a tanároknak szakmai fejlődésükhöz.	,886
Az iskolavezetés ösztönzi a tanárokat arra, hogy az iskola fejlesztéséhez releváns új tudást szerezzenek és osszanak meg egymással.	,882
Az iskolavezetés rendszeresen megvitatja a tanárokkal azok személyes fejlődési céljait.	,797
Az iskolavezetés támogatja a tanárokat abban, hogy gyakorlatukat osszák meg más iskolákkal.	,806

48. táblázat: A pályamotivációs skála itemeinek leíró statisztikai adatai a doktori felmérésben és Paksi et al. (2015) kutatásában

item	doktori kutatás - közismereti tanár			doktori kutatás - szakmai oktató			Paksi et al. (2015)		
	Min 1 - Max 4						Min 1 - Max 7		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
... szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.	159	3,69	0,492	131	3,39	0,675	1057	6,15	1116
... a tanítás által hatással lehetek gyerekek és fiatalok fejlődésére.	159	3,53	0,614	131	3,27	0,702	1057	5,96	1178
... inspiráló tanáraitam voltak.	158	3,34	0,804	130	3,12	0,854	1056	5,27	1596
... megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.	158	3,34	0,721	132	3,11	0,744	1056	5,70	1103
... a tanítás által segíthetem a hátrányos helyzetben lévőket.	159	3,31	0,754	130	2,99	0,867	1038	4,47	1177
... a tanítás által a társadalom javát szolgálhatom.	158	3,15	0,828	129	2,98	0,760	1052	5,21	1543
<i>... a tanítás (munkaidő beosztása, pl. óraszám, iskolai szünetek, részesítés állás) jól összeilleszthető családi kötelezettségeimmel.</i>	159	2,83	0,929	130	2,69	0,922	1050	3,97	1798
<i>... a tanítás megbízható jövedelemforrást kínál.</i>	157	2,41	0,913	130	2,31	0,861	1054	3,59	1706
... mindig is pedagógus akartam lenni.	158	2,79	1029	131	2,18	0,996	1057	5,01	1948
... a tanítás kiszámítható karriert biztosít.	159	2,18	0,920	130	2,02	0,893	1054	3,59	1773
<i>... az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.</i>	157	1,54	0,888	127	1,50	0,755	1045	2,26	1843

N.B. a félkövér kiemelések a szakmai oktatók motivációs sorrendjétől való eltéréseket jelzik

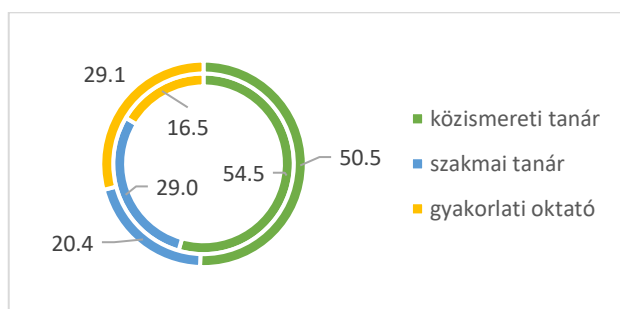
2. sz. melléklet: A kvantitatív adatfelvétel mintája

Oktatói profil

A munkakör szerinti létszámadatokat az intézményi KIR-STAT adatokkal tudtam egybevetni, melyek közismereti tárgyat, szakmai elméleti tárgyat és szakmai gyakorlati tárgyat tanító pedagógusokat különböztettek meg. A **hármás oktatói profil-változó** mellett néhány elemzésben a **kettős oktatói profil-változót** (közismereti-szakmai) is alkalmaztam. E változók kialakításánál az összesen 15 fő gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus vagy pszichológus munkakörben dolgozó válaszadót a közismereti tanárok közé soroltam. A minta háttérváltozók szerinti bemutatásánál is alkalmazom már az oktatói profil változót, azon változók kivételével, melyeket később külön vizsgálni fogok.

Az adatfelvétel idején a szakképzési centrum összes oktatójának szűk többsége, a fő munkaviszonyban alkalmazottak 49,5%-a volt szakmai oktató, azaz szakmai tanár vagy gyakorlati oktató. A válaszadási hajlandóság előbbieik körében volt magasabb (64,7%), és legalacsonyabb a gyakorlati oktatók között (22%). Utóbbi részben annak köszönhető, hogy körükben a legmagasabb a nem fő munkaviszony keretében alkalmazottak aránya (29%, de csak 3,4% a közismereti tanárok és 17% a szakmai tanárok körében), a kérdőívet azonban mindössze 6 óraadó töltötte ki. A minta megoszlása így a kettős oktatói profil szerint a fő munkaviszonyban alkalmazottakat tekintve csak kismértékben tér el a szakképzési centrumban dolgozó oktatók megoszlásától, a hármás profilt tekintve azonban a közismereti és szakmai tanárok felül-, a gyakorlati oktatók pedig alul-reprezentáltak (1. ábra és 1. táblázat).²⁴

1. ábra: A válaszadó (belső körgyűrű, N=297) és a vizsgált szakképzési centrumban dolgozó (külső körgyűrű, N=554), fő munkaviszonyban alkalmazott oktatók megoszlása oktatói profil (munkakör) szerint



1. táblázat: A válaszadók és a vizsgált szakképzési centrumban dolgozó oktatók aránya oktatói profil szerint

munkakör	összes oktató		ebből a fő munkaviszonyban alkalmazottak		válaszadók		ebből a fő munkaviszonyban alkalmazottak	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
közismereti tanár								
szakmai tanár								
gyakorlati oktató								

²⁴ Az Oktatási Hivatal honlapján elérhető KIR-STAT táblák és a Köznevelési Statisztikai Évkönyv sajnos nem tartalmaz adatokat a szakképzésben oktatók munkakör szerinti megoszlására vonatkozóan, ezért a minta megoszlását nem tudtam az országos adatokkal összevetni.

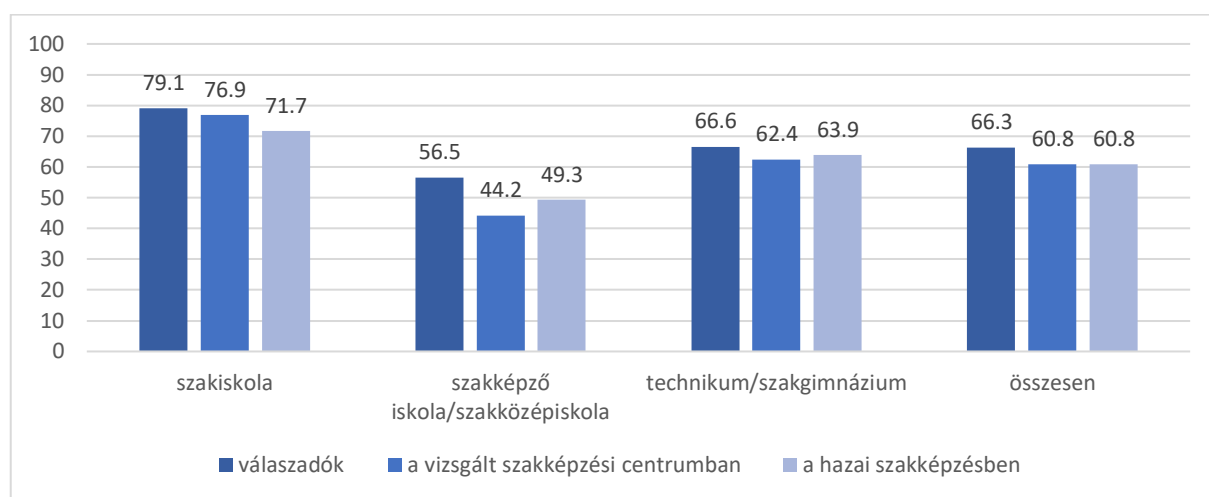
közismereti tanár	290	44,4	280	50,5	165	54,5	163	54,9
szakmai tanár	136	20,8	113	20,4	88	29,0	85	28,6
gyakorlati oktató	227	34,8	161	29,1	50	16,5	49	16,5
összesen	653	100,0	554	100,0	303	100,0	297	100,0

Forrás: intézményi KIR-STAT adatok, saját adatfelvétel

Nem, korcsoport és tanítási tapasztalat

A mintában szereplő oktatók kétharmada nő, akik így felülreprezentáltak mind a vizsgált szakképzési centrumban, mind a hazai szakképzésben fő munkaviszony keretében alkalmazott oktatók nemi megoszlásához viszonyítva, különösen a szakmunkásképzésben (2. ábra).

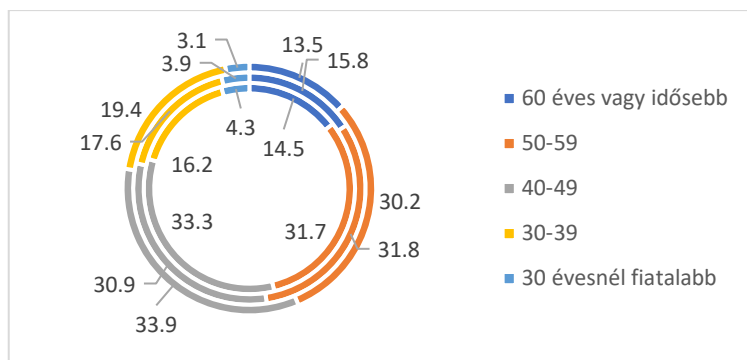
2. ábra: A nők aránya a válaszadók (N=297), a vizsgált szakképzési centrumban (N=554), illetve a hazai szakképzésben dolgozó (N=25 210), fő munkaviszonyban alkalmazott oktatók között, összesen és képzéstípus szerint (%)



Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019, intézményi KIR-STAT adatok, saját adatfelvétel

A válaszadók korcsoportos megoszlása közel reprezentatívnak tekinthető, mind a célpopulációhoz, mind a hazai iskolai rendszerű szakképzésben oktatókhoz viszonyítva (3. ábra). Kétharmaduk (65%) 40-59 éves, közel egyhatodik (14,5%) 60 évesnél idősebb volt, legkevesebben (19,8%) a 40 évesnél fiatalabb korosztályhoz tartoztak. A nők aránya nagyobb a fiatalabb korosztályokban és a közismeretet oktatók körében (a szakképzési centrumhoz hasonlóan): 71% körüli volt a középkorúak és fiatalabbak között, de csak 41% a 60 évesnél idősebbek körében (2. táblázat).

3. ábra: A válaszadó (belső körgyűrű, N=297 fő), a vizsgált szakképzési centrumban (középső körgyűrű, N=554), illetve a hazai iskolai rendszerű szakképzésben (külső körgyűrű, N=25 210) dolgozó fő munkaviszony keretében alkalmazott pedagógusok megoszlása korcsoport szerint (%)



Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019, intézményi KIR-STAT adatok, saját adatfelvétel

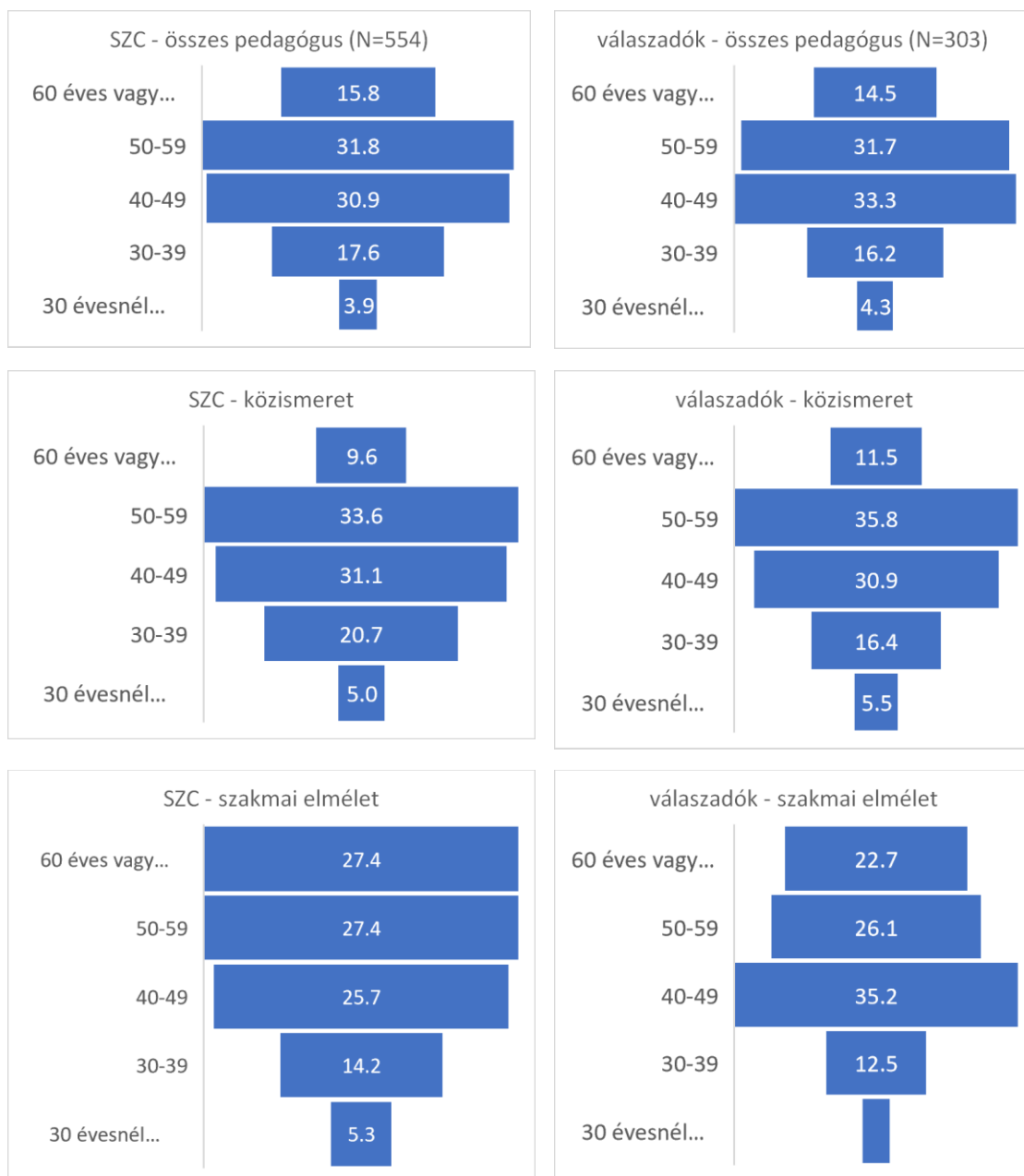
2. táblázat: A válaszadók megoszlása korcsoport és nem szerint, összesen és oktatói profil szerint (N=303)

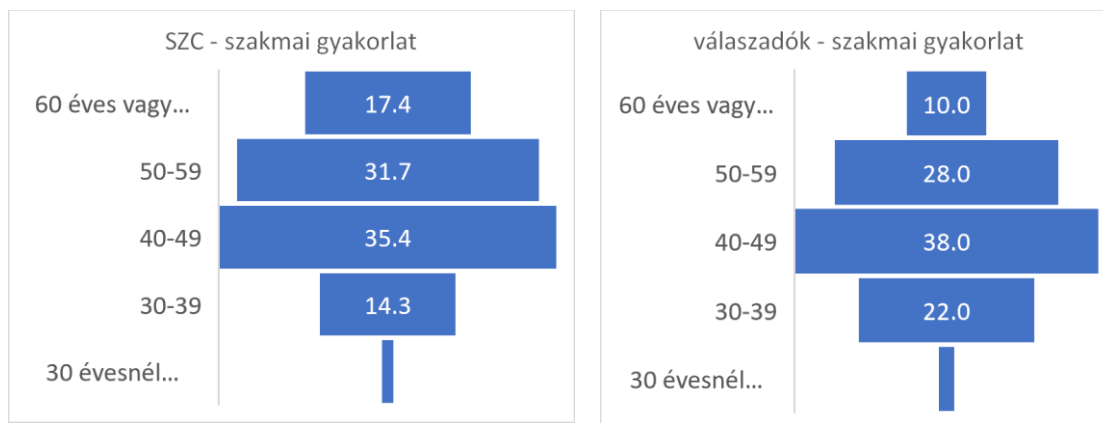
korcsoport / nem		oktatói profil						összesen	
		közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató			
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
30 évesnél fiatalabb	Férfi	1	11,1	1	33,3	0	0,0	2	15,4
	Nő	8	88,9	2	66,7	1	100,0	11	84,6
	Összesen	9	100,0	3	100,0	1	100,0	13	100,0
30-39 éves	Férfi	7	25,9	5	45,5	5	45,5	17	34,7
	Nő	20	74,1	6	54,5	6	54,5	32	65,3
	Összesen	27	100,0	11	100,0	11	100,0	49	100,0
40-49 éves	Férfi	11	21,6	11	35,5	5	26,3	27	26,7
	Nő	40	78,4	20	64,5	14	73,7	74	73,3
	Összesen	51	100,0	31	100,0	19	100,0	101	100,0
50-59 éves	Férfi	17	28,8	8	34,8	5	35,7	30	31,3
	Nő	42	71,2	15	65,2	9	64,3	66	68,8
	Összesen	59	100,0	23	100,0	14	100,0	96	100,0
60 éves vagy idősebb	Férfi	6	31,6	17	85,0	3	60,0	26	59,1
	Nő	13	68,4	3	15,0	2	40,0	18	40,9
	Összesen	19	100,0	20	100,0	5	100,0	44	100,0
összesen	Férfi	42	25,5	42	47,7	18	36,0	102	33,7
	Nő	123	74,5	46	52,3	32	64,0	201	66,3
	Összesen	165	100,0	88	100,0	50	100,0	303	100,0

Míg az összes válaszadó korcsoport szerinti eloszlása csak kismértékben tért el a célpopuláció eloszlásától, oktatói profilonként tekintve a szakmai oktatók idősebb korosztályai némileg alul-reprezentáltak a mintában (4. ábra). A vizsgált szakképzési centrumban különösen a szakmai tanárok között nagyon magas (egyharmadhoz közelítő) a 60 éves vagy idősebb korosztály aránya, ami jól jelzi a szakmai oktatóhiány és utánpótlás problémáját. A 30 évesnél fiatalabb korosztály aránya az összes oktató tekintetében is nagyon alacsony, de legalacsonyabb (1,2%) a gyakorlati oktatók között. Ez azonban jelentős részben annak köszönhető, hogy a szakmai oktatók jelentős része második karrierként lép az oktatói pályára, és a korábbi munkatapasztalat, ha nem is

kötelező (csak a felsőfokú diplomával nem rendelkezők esetében az), de preferált a szakmát oktatók esetében.

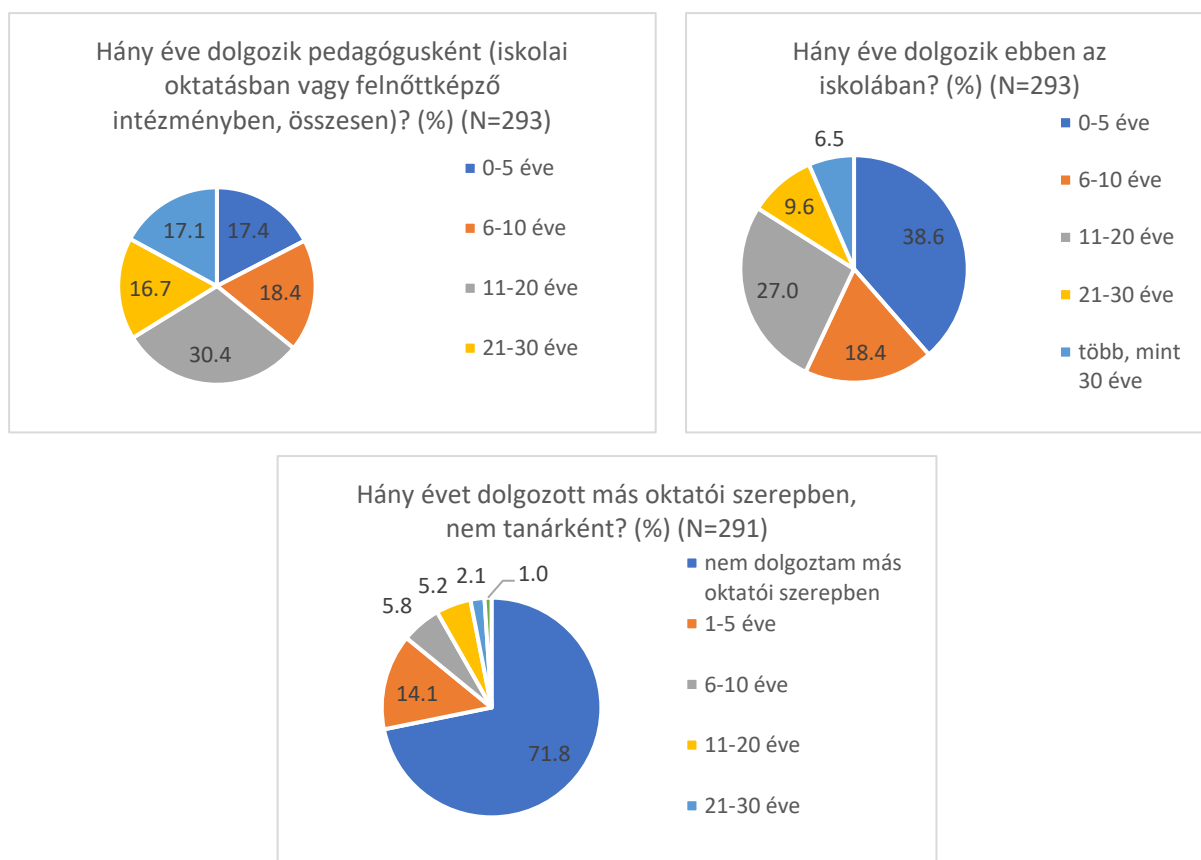
4. ábra: A szakképzésben centrumban fő munkaviszony keretében alkalmazott és a válaszadó oktatók eloszlásai korcsoport és oktatói profil szerint





A felmérésben részt vett oktatók az adatfelvétel időpontjában átlagosan 12 éve dolgoztak iskolájukban (szórás 10,0), de már 17 éve tanítottak (szórás 10,8; 5. ábra). A többség (57%) kevesebb, mint 10 éve dolgozott jelenlegi iskolájában. Kétharmaduk (64,2%) már legalább 10 éve tanított (iskolai oktatásban vagy felnőttképzésben), közel egyharmaduk pedig már több, mint 20 éves tanítási tapasztalattal rendelkezett. A válaszadók 28,2%-a dolgozott korábban más oktatói szerepben is (például mint munkahelyi szakoktató, tanulók képzéséért felelős nővér, egyetemi oktató stb.), bár jellemzően csak pár évet.

5. ábra: A válaszadók tanítási tapasztalata, a pedagógus pályán, jelenlegi iskolájában, és más oktatói szerepben



Mint azt a válaszadók szakmai életpályájának vizsgálata is alátámasztja majd, a szakmai oktatók jelentős része másodkarrieres tanár. Ennek megfelelően, a mintában a pályakezdő (azaz legfeljebb 5 év tanítási tapasztalattal rendelkező) oktatók (N=51, közülük 21

szakmai tanár és 12 gyakorlati oktató) átlagéletkora 41 év. A további elemzésekben ezért a korcsoport változó helyett a „**tanítási tapasztalat**” változót alkalmaztam (3. táblázat).

3. táblázat: A válaszadók megoszlása tanítási tapasztalat szerint (N=293)

Tanítási tapasztalat (év)	fő	%
0-3	32	10,6
4-15	119	40,6
16-30	104	35,5
31+	38	13,0

Szakmacsoport és képzésprofil

A 23 szakmacsoport közül csak hat olyan volt, amelyben tanuló diákokat tanító oktató nem volt a válaszadók között, akik legnagyobb – és közel azonos, 14% körüli – arányban a szépművészet, faipar és építőipar szakmacsoportokban dolgoztak. A legtöbben emellett művészeti, sport, könnyűipari, vendéglátó és informatikai szakmákat tanuló diákokat tanítottak. A válaszadók szakmacsoport/ágazat szerinti megoszlása nem reprezentatív sem országosan, sem a szakképzési centrumot tekintve (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: A szakképzésben (nappali vagy felnőttoktatásban) tanulók, a szakképzési centrumban oktatók (N=554) és a válaszadók (N=303) megoszlása szakmacsoport/ágazat szerint

szakmacsoport	szakképzésben tanulók*	szakképzési centrumban dolgozók	válaszadók
1 Egészségügy	7,0	4,6	3,0
2 Szociális szolgáltatások	2,9	0,0	0,3
3 Oktatás – Education	1,6	16,0	10,2
4 Művészet, közművelődés, kommunikáció	3,8	10,1	11,9
5 Gépészet	12,4	2,3	1,3
6 Elektrotechnika-elektronika	4,3	3,6	0,3
7 Informatika (szoftver)	4,8	5,2	6,9
8 Vegyipar	0,6	0,0	0
9 Építészet	4,7	7,0	13,9
10 Könnyűipar	1,8	6,4	8,3
11 Faipar	3,0	19,1	14,2
12 Nyomdaipar	0,3	0,0	0
13 Közlekedés	5,9	0,0	0,3
14 Környezetvédelem	0,3	0,0	0
15 Közgazdaság	5,6	0,0	0
16 Ügyvitel	1,3	1,3	1,7
17 Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	8,4	2,1	1,3
18 Vendéglátás-turisztika	16,0	12,6	8,3
19 Egyéb szolgáltatások	4,1	2,8	14,2
20 Mezőgazdaság	6,6	2,8	2,3

21 Élelmiszeripar	2,8	0,0	0
22 Rendészet, honvédelem és közszolgálat	1,6	4,1	1,7
23 Vízügy	0,1	0,0	0
összesen	100,0	100,0	100,1

* *Publikusan elérhető országos adatokat a szakképzésben oktatók szakmacsoport szerinti megoszlásáról nem találtam. A tanulókra vonatkozóan is csak a nappali és felnőttoktatásban tanulók együttes létszám elérhető.*

Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019, intézményi KIR-STAT adatok, saját adatfelvétel

Az alacsony elemszámok és a tagintézmények alacsony száma miatt a szakmacsoportot nem tudtuk vizsgálni sem egyéni, sem szervezeti változóként. Ugyanakkor bevontam az elemzésbe szervezeti változóként a „**képzésprofil**” nominális (dichotóm) változót, mivel a vizsgált szakképzési centrum tizenegy tagintézményéből öt egy-egy szakmacsoportra specializált iskola volt. E változó azt jelzi, hogy az oktató tiszta képzés profilú intézményben dolgozik-e vagy sem (5. táblázat).

5. táblázat: A válaszadók (N=303) megoszlása képzési profil szerint

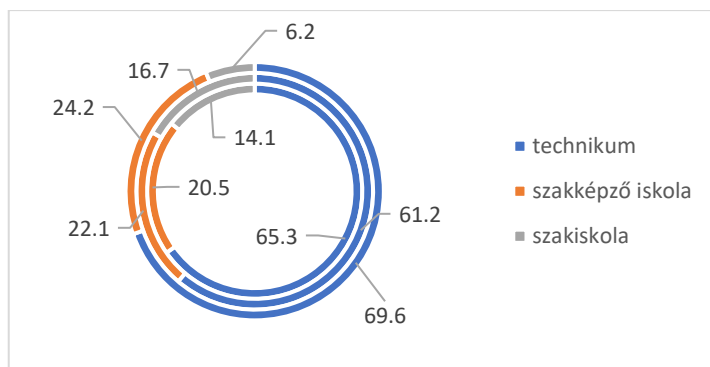
képzési profil	fő	%
tiszta	107	35,3
nem tiszta	196	64,7

Képzési program típusa

A vizsgált SZC 11 tagintézménye közül csupán kettőben nem folyt technikumi (az adatfelvétel idején szakgimnáziumi) képzés, öt iskolában pedig csak technikumi képzés folyt, így e képzéstípusban dolgozott az SZC pedagógusainak közel kétharmada (6. ábra)²⁵. A válaszadási arány a fő munkaviszonyban dolgozók körében képzéstípus szerint eltért. A technikumi képzésben oktatók töltötték ki a kérdőívet a legnagyobb arányban (a fő munkaviszonyban alkalmazottak 58,3%-a), míg a szakiskolában oktatók a legkisebb mértékben (46,2%). A válaszadók megoszlása csak kismértékben tér el a célpopuláció képzéstípus szerinti megoszlásától, az országos adatokhoz viszonyítva azonban a szakiskolai képzés felülreprezentáltságát mutatja.

6. ábra: A válaszadó (belső körgyűrű, N=297), a vizsgált szakképzési centrumban (középső körgyűrű, N=554), illetve a hazai iskolai rendszerű szakképzésben (külső körgyűrű, N=25 210) dolgozó, fő munkaviszonyban alkalmazott pedagógusok aránya képzéstípus szerint

²⁵ A szakképzésben gyakori – és a vizsgált szakképzési centrum 11 tagintézményéből öt esetében fordul elő –, hogy egy iskola különböző szintű képzési programokban nyújt képzést. Ilyen esetekben az oktatók egy része is többféle szintű képzésben tanít. A képzéstípus szerinti különbségek vizsgálatánál ezért válaszadókat ahhoz a képzéstípushoz soroltam, ahol a legmagasabb óraszámiban tanítanak.



Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019, intézményi KIR-STAT adatok, saját adatfelvétel

A mintában szereplő oktatók kétharmada tehát technikumi képzésben tanított a legnagyobb óraszámban, egyötödük szakmunkásképzésben és egyhetedük szakiskolában. A 6. táblázat azonban azt mutatja, hogy a szakképzésben, a többféle képzési programot is nyújtó intézmények arányának megfelelően, számottevő lehet az egyidejűleg többféle szintű - és formájú (alapképzés, felnőttoktatás és felnőttképzés) - képzésben is tanítók aránya. A keresztábla oszlopai az egyes képzéstípusokban legnagyobb óraszámban tanító válaszadók számát és arányát mutatják aszerint, hogy emellett milyen egyéb képzéstípusban tanítanak (sorok). Legnagyobb arányban a szakmunkásképzésben dolgozók tanítottak még más képzési típusban (52,5% technikumi képzésben) és formában (41% iskolai rendszerű felnőttoktatásban) is. Az iskolai rendszerű felnőttoktatásban részvétel a technikumi képzésben oktatók körében is gyakori volt, mintegy negyedük dolgozott ebben a képzési formában is. Ezek az adatok azonban természetesen nem reprezentatívak, az adatfelvétel helyszínét jelentő szakképzési centrum tagintézményeinek képzési kínálatát tükrözik.

6. táblázat: A legtöbb óraszámban a három képzéstípus egyikében oktatók „áttanítása” egyéb képzéstípusokban és formákban a válaszadók körében

képzési program / forma	képzési program (legtöbb óraszám)						összesen	
	technikum		szakképző iskola		szakiskola			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	technikum	194	100,0	32	52,5	0	0,0	226
szakképző iskola	30	15,5	61	100,0	1	2,3	92	30,4
szakiskola	7	3,6	2	3,3	43	100,0	52	17,2
iskolai rendszerű felnőttoktatás	52	26,8	25	41,0	3	7,0	80	26,4
iskolarendszeren kívüli felnőttképzés	15	7,7	3	4,9	0	0,0	18	5,9

A jelentős mértékű átfedések miatt a képzési típus független változóként alkalmazásakor nem e három képzési szintet különböztettem meg, hanem egy olyan képzett dichotóm változót (**képzéstípus**) vizsgáltam, melynek értékei azt mutatják, hogy az oktató olyan intézményben dolgozik, amely csak technikumi vagy vegyes képzést nyújt (7. táblázat).

7. táblázat: A válaszadók megoszlása képzéstípus szerint (N=303)

képzéstípus	fő	%
technikum	133	43,9
vegyes	170	56,9
összesen	303	100,0

A képzés formája (munkarend) alapján hoztam létre a **felnőttoktatásban/képzésben részvétel** dichotóm változót, amelyet szintén vizsgáltam az elemzésben. A felnőttoktatásban vagy felnőttképzésben leginkább a szakmai oktatók vettek részt, különösen a szakmai tanárok, válaszadóink közül majdnem minden második tanított ilyen formájú oktatásban is (lásd 8. táblázat).

8. táblázat: A válaszadók megoszlása felnőttoktatásban/-képzésben való részvétel szerint (N=303)

felnőttoktatásban/-képzésben részvétel	közismereti tanár		szakmai tanár		gyakorlati oktató		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
nem	139	84,2	46	52,3	32	64,0	217	71,6
igen	26	15,8	42	47,7	18	36,0	86	28,4
összesen	165	100,0	88	100,0	50	100,0	303	100,0

Alkalmazás formája

A mintában szereplő oktatók túlnyomó többsége (92,4%) határozatlan idejű alkalmazásban állt, csupán 6 fő óraadó (két közismereti, három szakmai tanár és egy gyakorlati oktató) vett részt a felmérésben. Nagyrészüket (89,4%) teljes munkaidőben dolgozott, 23 oktató (11 közismereti, 12 szakmai tanár és 1 gyakorlati oktató) a teljes munkaidő 50%-át meghaladó részmunkaidőben, 7 fő pedig ennél kevesebb időben. A célpopulációhoz és az országos adatokhoz viszonyítva mintánkban alul-reprezentáltak az óraadók (1,9%), és kismértékben felül-reprezentáltak a részmunkaidőben oktatók (9,2%). Az intézményi KIR-STAT adatok szerint 2018 októberében a vizsgált szakképzési centrumban 15% volt az óraadók és 8% a részmunkaidőben dolgozók aránya, ami utóbbit illetően megegyezik, előbbi tekintetében némileg alacsonyabb a 18,5%-os országos átlagnál²⁶.

Az óraadók aránya a centrumban jelentősen magasabb volt a szakmai és elsősorban a gyakorlati oktatók körében (országos adatokat erről nem találtunk). A szakmai elméletet tanítók 17%-a, a gyakorlati oktatók közel harmada (29%) nem fő munkaviszonyban alkalmazott oktatóként dolgozott. Az óraadók és a nem teljes munkaidőben dolgozók alacsony száma mintánkban azonban nem tette lehetővé ezen alcsoportok külön vizsgálatát.

²⁶ A Köznevelés-Statistikai Évkönyv 2018/2019 adatai szerint a technikumokban volt a legmagasabb mindkét arány, rendre 19,4%, illetve 8,7%. Ebben a tanévben a gimnáziumi tanárok 15,8%-a dolgozott óraadóként és 9%-uk részmunkaidőben, vagyis a nem teljes munkaidőben (főállású vagy óraadó) dolgozó szakképzési oktatók (26,3%) és gimnáziumi tanárok (24,8%) aránya nem tért el nagymértékben.

3. sz. melléklet: Idézetgyűjtemény (interjúk)

Szakképzési centrum vezetője a szakmai oktatóhiányról és a volt tanulók visszahívásáról:

„És hát olyan szempontból meg rendszerprobléma, hogy szakmai tanároknak a képzése, az azért nagyon sok területen hiányzik ma Magyarországon. Megszűnt, nincsen, ha van, akkor pár ember végez, ha van is, tehát egyszerűen nagyon-nagyon-nagyon nehéz. Úgy próbáljuk még megoldani, ami van, ahol működik, van, ahol kevésbé, hogy végzett diákjainkat visszahozni. És akkor őket segíteni a továbbtanulásban, tehát, hogy megszerezzék azt a pedagógiai, meg szakmai hátteret, vagy aki továbbment egyetemre, őt valahogy visszahódítani.” (SZC_véz)

Kiegészítés és pályaelhagyás a közismereti tanárok körében:

„Hát amúgy igen, mert úgy szeretem csinálni, meg szeretném, hogyha lenne értelme. [nevet] De amúgy igen, csak mert így belefárad az ember abba, hogy így erőlködik, szenved, nem tanulnak, könyörögni kell. Ez nagyon fárasztó, ez a része. [...] Most nyilván nem eladónak akarok menni a Lidl-be, vagy nem tudom mi, de én 10 év múlva már nem szeretnék tanítani. Nekem már elég volt. Vagy az is közrejátszik, hogy ide bejössz, és ez a falra hányt borsó, szóval kábé tök mindegy, hogy mit mondasz. Van, hogy hiányzik egy hétig, föl se tűnik nekik. Ezek se okosabbak, se butábbak nem lesznek, mert én nem vagyok itt. Azért az is számít. Mert mit tudom én, bemész egy másik iskolába, amelyik mondjuk erősebb, vagy egy általános, vagy bármi, ahol úgy látod a gyereken, hogy érdekli, amit te mondasz neki, és szereti hallgatni, vagy úgy hálás érte, hogy egy kicsit hálás érte, hogy te tanítod, vagy foglalkozol vele, az megint másabb. Az ember akkor sokkal jobban érzi ott magát, és azt mondja, hogy jó, persze, akkor tök jó tanárnak lenni, meg minden. De ide bejössz, és akkor csak itt ez a szenvedés egész nap, hogy most akkor próbáljál valamit beléjük verni. Nyilván az embernek elmegy a kedve egy idő után. Most én is itt vagyok már tíz éve, lassan, mit tudom én, tényleg szinte tíz éve. És ugyanaz van. Itt nincs az, hogy most akkor, mit tudom én, jobban tanulnának, vagy okosabbak lennének, vagy jobb lenne a fegyelem, vagy bármi. Úgyhogy én öt év múlva még kénytelen leszek tanítani, tíz év múlva már nem biztos, hogy azt szeretném csinálni.” (ISK2_O6_K)

A pedagógus folyamatos szakmai fejlődés értelmezései:

„Ez egy teljesen természetes dolog kell, hogy legyen, de nem hiszem, hogy van olyan pedagógus, aki megelégszik azzal, amit egyszer megtanult, és amiből diplomát kapott, mert akkor az már rég elveszett. Tehát nem is lehet megelégedni. Tehát olyan ütemben változnak a dolgok, és fejlődik a világ, meg a kommunikáció, meg a kutatások, a tudományok, amivel lépést kell tartani.” (ISK1_O6_SZ)

„Számomra azt jelenti, hogy ugye, hogy ha én egyszer megszereztem egy olyan tudást, amit tanítok, illetve megszereztem egy olyan tudást, ami segít ahhoz, hogy tanítani tudjak, abba én nem gyűlhetek bele.” (ISK2_O2_GY)

„Hát igen, ez most már nagyon jól hangzik, olyan nagyon régóta. Itt mindenféle módszereket próbálnak velük elsajátíttatni, amit nagyon-nagyon nehéz szerintem egy-egy szakmára így ráhúzni.” (ISK1_O4_SZ)

„Hát egyrészt folyamatos szakmai fejlődés, igen. Portfólió írás, igen. Tehát akarva-akaratlanul kell, tehát muszáj. Egyfajta koloncként van úgy a nyakunkon.” (ISK2_O3_SZ)

„Egy sokat hallott kifejezés, sokat hallott kifejezés, és ugye különböző továbbképzések, és tanfolyamok és itt szervezett, máshol szervezett, a kreditpontra gyűjthető tanfolyamok vannak. Nem jó véleményem van róla, mert ez a kényszer, tehát a kényszer, hétévenként 120 pont lehet, akkor a portfólió gyártás, köbméter szám írás, satöbbi. Ez belülről kéne, hogy fakadjon.” (ISK2_O8_K)

„Hát rengeteg mindent. Attól függ, milyen szakmáról beszélünk. Attól függ, milyen pedagógusról beszélünk. Ugye a pedagógus, az lehet közismereti is, ott is biztos lehet fejlődni, nem tudom, én nem tanítom, nem élek benne. A szakmai tanárnál, amit én is mondtam, hogy én dolgozok benne, tehát én folyamatosan látom az új technológiát, az új [termékeket], az új berendezéseket, az új gépeket. Ráadásul folyamatosan a gyártás miatt, ugye folyamatosan mindig új fogások és új feladatok. Nekem ez jelenti a szakmai fejlődést. [...] A pedagógiai fejlődésnek mindig van szüksége, hiszen a diákok is évről-évre más és mások.” (ISK2_O1_SZ)

„Nyitottság. Pedagógusok szakmai fejlődése? Rugalmasság. Talán ez. Tehát a nyitottság az új dolgok felé, iránt, és hogy rugalmasság, hogy bármilyen módszert tudjak alkalmazni egy adott osztályon belül.” (ISK1_O1_K)

„Hát, mivel a világ folyamatosan változik, nemcsak a digitális kompetencia, hanem a gyerekeknek is, más a szociokulturális háttérük, ezért a tanárok kénytelenek alkalmazkodni ezekhez az új kihívásokhoz, és hát kénytelenek módszertanilag megújulni. Meg saját magunk szempontjából is, nem csak a gyerekek szempontjából, hanem a tananyag szempontjából is fontos, saját magunk szempontjából is.” (ISK1_O5_K)

„Hát azt gondolom, hogy bármitől függetlenül is megtörténik, hogy az ember újabb és újabb helyzetekkel szembesül. Tehát, hogy ettől tud izgalmas lenni egy tanítás, egy pedagógiai szakma, hogy mindig új helyzetek vannak, ugyanabban az osztályban se lehet kétszer ugyanolyan helyzetbe lépni, tehát olyan sok tényező, és hogy mindig újabb és újabb ötletek, vagy gondolatok merülnek föl, bennem legalábbis, hogy akkor mit és hogyan kéne, lehetne másképp csinálni ahhoz, hogy mondjuk motiválni tudjam őket, vagy látványosabb eredményeket érjek el.” (ISK1_O9_K)

„És hogyha valaki tanít valamennyi ideig, akkor látja azt, hogy nekem is változnom kell. Tehát nem csak szakmairól. Tehát amikor én bemegyek egy ilyen osztályba, itt nem arról szól a történet, hogy most ő ezt a tantárgyat nem érti meg. Tehát nekem meg kell értenem az ő gondolkodásmódját [...] És én ezt látom szakmai fejlődésnek, ami inkább nem a tananyagban való elmélyülést, hanem egy ilyen kicsit, és nem is módszertani, hanem egy ilyen pszichológiai fejlődés kellene, hogy legyen.” (ISK2_O8_K)

„Hát az, hogy pedagógus, vagy teljesen más, szakirányú szakmai fejlődés az nálam annyit tesz, amit az életben mindenben, hogy folyamatosan képben kell lenni, most ez ilyen banálisan tűnik, de a trendekkel. Tehát, amerre megy a világ. Ugyanez az oktatásra is igaz, nem csak szakirányúlag, hanem hogy hogyan adom át a tudást. Mert én pont ezért szeretek tanítani, mert azt a tudást kell átadnom, amit ők hasznosítani tudnak, és az folyamatosan változik. Az elvárások is változnak, és annak a módja, hogy ez hogyan adható át.” (ISK1_O2_SZ)

„Hát, ez is olyan összetett. Tehát, hogy egyrészt ugye szakmailag kellene, hogy, azért mondom, hogy kellene, mert ma már nagyon kevés olyan hely van, ahová el tudunk menni új dolgokat, új szakmai dolgokat tanulni. [...] A gyerekek felé, mint tanár, ott a megújulás viszont folyamatosan kell, hogy legyen. Talán akkor szembesültem először azzal, hogy mennyit változnak a gyerekek, amikor otthon voltam az első gyermekemmel, és három év alatt, hogy milyen mások lettek a gyerekek. És évről évre megnézem, azt látom, hogy három éve, öt éve, tíz éve egész másak a diákok, más elvárások voltak, ők is másképp viselkedtek, nem voltak olyan problémák, mint ma.” (ISK1_O3_GY)

„[M]ost tanítottam eddig anyagismeretet, meg a [szakmai tevékeniséget], és akkor most meg egy egyéb tantárgyat. Hiába, hogy tudom, hogy miről van szó, de azt, amikor át kell adni, arra rengeteg a felkészülési idő, hogy én azt úgy el tudjam mondani, hogy érdekes legyen, példát tudjak hozni, megragadjon nekik. És emellé, egyetértek, hogy tényleg kell, mert mindig vannak új módszerek, meg az ember beleragad egy témába, mint ahogy én is tavaly beleragadtam, és most felszínre kerültek, hogy mások hogy csinálják, például ahogy a [kollégától] szoktam ötletelni, és amikor kipróbálom, akkor

érezem, hogy igen, hogy ez jó, meg amikor olvasgatok. Most az egyetemi felkészülésemhez módszer, módszer, módszer, és látom, hogy igen, hogy kell, hogy új ötleteket kapjunk, amit tudunk hasznosítani, merthogy ezek a gyerekek tényleg mások, másképpen viselkednek, mint régebben.” (ISK1_O7_GY)

„Tehát ez csak egy példa, hogy muszáj, tehát szaklapokat olvasni, konferenciára elmenni, hogy az ember tényleg hiteles legyen a gyerekeknél, és ne az legyen, hogy ja, hát ez csak azt tanítja, amiből ő maga tanult, tankönyv. A másik tekintetben pedig tudjuk azt, hogy a pedagógia, mint tudomány, és ugye, mint olyan tudomány, ami minket segít abban, hogy eredményt tudjunk elérni, az is folyamatosan fejlődik. [...] Tudni kell azokat a módszereket, meg a lehetőségeket, hogy mivel tudok én egyáltalán eredményt elérni. Hiába tudom magát a szakmai részét, hát, ha nem tudom neki átadni.” (ISK2_O2_GY)

„Ez egy jó kérdés. Mit jelent számomra? Hát, hogyha nagy általánosságban, akkor igazándiból azt tudom mondani, hogy az ilyen módszertani dolgokkal tisztában legyen, tehát azokat szerintem jobban kellene fejleszteni.” (ISK2_O9_GY)

A szakmai fejlődés és tanulás motivációjának két véglete - nyitottság, belső motiváció a fejlődésre versus kiégés, fásultság, rutinból tanítás:

„Nincs idő felkészülni annyira az órákra, nincs lehetőség alapvetően fénymásolatokat készíteni, anyagokat összeállítani. Úgyhogy nagyon-nagyon sokszor vagyunk rákényszerítve, én azt gondolom, nem csak én, hogy rutinból toljuk.” (ISK1_O1_K)

„Nyilván ez bennünk igényként merül fel, hogy tényleg ne csak letudjuk az óráinkat, hanem tudjunk adni a gyerekeknek minden szempontból. (ISK1_O2_SZ)

Nálunk, hozzá kell tegyem, hogy a szakmai réteg sokkal inkább motivált a továbbképzésben, mint a közismeretisek. Valamilyen oknál fogva.” (ISK2_ig)

„Tudom és érzem és látom, tapasztalom magamon, hogy kell még fejlődni, de... hát hol nem. Tehát, ha egy maszek [szakmanév]műhelyben dolgoznék, ott is kell fejlődni, tehát igazándiból nem. Mindig tanul az ember újat, mindig új módszert kipróbálok esetleg.” (ISK2_O9_GY)

„Én elégedett vagyok, ez lehet, hogy furán hangzik, de én azt gondolom, hogy amit lehet, én beleteszek ebbe a tanításba. Igyekszem előkészíteni a dolgokat, feladatokat találni, és próbálok megújulni, kitekinteni, hogy mi az, ami a gyerekekhez közeli.” (ISK1_O3_GY)

„Magyarul az egyik ok ez, a másik, hogy már pályája végén lévő emberekről beszélünk nagyon sokszor, negyvenplusz, legalább, de inkább ötven fölött, és már úgy gondolkodik, hogy hát, én már kifele megyek, én már erre nem, éljen már túl, és már... köszönöm szépen, hagyjatok békén mindennel.” (SZC_vez)

„Tehát az elődeim azok azt csinálták, hogy megitták a kávé, meg elolvasták a sportújságot, és kiadták így a munkát. És én azt nem akartam. Tehát mondom, az egy teljesen, ez a bedilizós változat. De így meg jobban telik az idő, a gyerekek is jobban járnak be, érdekli őket, és akkor én is tudok egy kicsit azért fejlődgetni.” (ISK2_O7_SZ)

Szakmai (nem-pedagógiai) továbbképzések, workshopok elérhetősége és megítélése:

„Hát, nagyon kevés lehetőség van, de azért, hogyha van rá mód, akkor én minden továbbképzésre elmegyek, hogyha úgy adódik, hogy az órarendem lehetővé teszi.” (ISK1_O4_SZ)

„Nálunk a kollégákkal igazából ezzel szerintem nincs probléma, mert most is rengeteg a továbbképzés. Idén legalább tíz kolléga volt továbbképzésen. Elmennek a továbbképzésekre, ha van továbbképzés. Például a [...]iparban nincs továbbképzés,

tehát az NSZFH 15 évvel ezelőtt még minden évben csinált kettő [szakmanév], vagy a [...]iparnak továbbképzést, és most már évek óta nincsen.” (ISK2_ig)

„Ehhez mind az kell, hogy az ember elmenjen különböző oktatásokra, továbbképzésekre, és most például a [név] Akadémiával van egy nagyon jó kapcsolatunk. Minden tanulót és minden felnőttet kivisznek hozzájuk, és egy ilyen félnapos előadást tartanak a különböző alapanyagokról. Mi ebbe beleálltunk, teljes mértékben. Úgyhogy visszük is a gyerekeket, meg ők is jönnek busszal és viszik. Oktatók is, mivel én úgy osztottam be, hogy minden oktató kimegy velük. Illetve a szakemberek és tanárok is mennek ki velük, tehát hogy őket is, kicsikét így rávesszük arra, hogy ha nem is akarna, de akarna egyébként. Tehát rákényszerítjük őket, hogy a tudás, az jöjjön beléjük.” (ISK2_O5_GY)

„Akkor tíz évvel ezelőtt voltam egy olyan egy hónapos továbbképzésen [városnév]-ben, ott gyakorlatilag effektív a [cégnév] Kft-nél eltöltöttem egy hónapot, és akkor a gyártást figyeltem, a technológiákat, az új gépeket kipróbálhattam, volt ott is egy vizsgafeladat, egy záró dolgozat, amit be kellett adni. Lehetett volna hosszabb időre is ott, tehát hosszabb időt eltölteni, de hát így sem volt könnyű megoldani a helyettesítésemet. Úgyhogy ebben az egy hónapban állapotunk meg, de nagyon jó tapasztalatszerzés volt. [...] Ez egy TÁMOP-os pályázat volt, amit mi megpályáztunk. Már arra nem emlékszem, hogy ki írta ki a pályázatot, de nem nagyon volt először jelentkező, vagy legalábbis a mi szakmánkban nem annyira, és akkor ugye nagyon-nagyon szerették volna, hogy mégis. Úgyhogy aztán a végén mégiscsak sikerült a pályázat, és akkor így alakult.” (ISK1_O4_SZ)

„És ami viszont abszolút megszűnt, és nincs hosszú évek óta, a szakmánkban szakmai továbbképzés. Tehát én, mint [szakmanév], vagy akárhogy hívjuk, régen még volt ilyen szakmai, amikor leültünk, két napon át [szakmai tevékenykedtünk], üzemet látogattunk, új technológiát, technikát tanultunk, na, ez megszűnt. És ez nagyon hiányzik. [...] Most ugye mindig beszélünk erről a duális képzésről, meg hogy az iskola és a gazdaságnak, de ugye a könnyűiparban egy cég, nem nagyon van cég, és egy se vállalja fel, hogy rendezne egy szakmai továbbképzést az iskolai tanároknak, tök mindegy, hogy elmélet, gyakorlat, bármilyen. És ott mondjuk új gépeket megtanítani, kipróbálni, új technológiákat. Ezt csak a magunk szakmájára mondom, mert minden szakma egy kicsit ugye más.” (ISK1_O8_SZ)

Pedagógus továbbképzések megítélése:

„Az ingyenes tanfolyamoknak a 90 százaléka kuka. Tíz százaléka az, ami tényleg használható tudást ad. [...] Ami meg ér valamit, azok meg horribilis összegűek.” (ISK1_O1_K)

„Az iskolában szoktak lenni továbbképzések, azokon mindig részt veszek. Egyrészt, mert hasznos témákat boncolgat, főleg ezeket a kiugró magatartású gyerekeknek a kezelését, illetve az ő problémájukat feszegetik. És ez fontos természetesen. [...] Hát, a legtöbb esetben van egy olyan érzésem, hogy a problémafelvetésig jutunk el, de azt köszönjük szépen, mi is érzékeljük. Nagyjából az a konklúzió, hogy ezt egyedileg kell megoldani, nincs rá jó recept, vagy bevált recept, hogy az biztosan működik.” (ISK1_O2_SZ)

„Volt ez a képzés talán két alkalommal, tehát ez kötelező volt mindenki számára. Azon részt vettem. Akkor meghallgattuk, hogy milyenek is a Z, Y és nem is tudom milyen generációk, tehát ilyen pszichológiai jellegű előadások voltak. [...] Hasznosnak hasznos. Inkább, ami a problémám ezzel, hogy viszont megoldásokat nem nagyon kaptunk a kérdéseinkre vagy a problémáinkra. Tehát gyakorlatilag elmondták sok esetben azt, amit mi is tudunk, amit mi is nap mint nap megtapasztalunk, de megoldás nem született rá, vagy legalábbis ötlet, hogy hogyan lehetne ezeket a dolgokat kezelni, vagy másképp csinálni, hogy jobb legyen.” (ISK1_O4_SZ)

„Rengeteg szervezet van, aminek az a hivatása, vagy az a feladata, hogy továbbképzéseket szervezzon, csak a kollégáknál is ugye előfordul az, hogy még egyszer meghallgatjuk ugyanazt, csak egy más címmel, de tulajdonképpen ugyanazt halljuk. És akkor az ember erre már nem szívesen megy el, erre az előadásra, illetve csak egy ilyen kötelező jelleggel kipipálni, az nem biztos, hogy szerencsés, csak hogy letudjuk, hogy van egy ilyen továbbképzés. Úgyhogy életszerűvé kellene tenni a továbbképzéseket. Tehát ami a cím, az tényleg az legyen.” (ISK1_O5_K)

„Vagy eljárunk ilyen továbbképzésekre, amik mondjuk legtöbbször semmit nem érnek. Most is voltam egyen. Nagyon jól éreztük magunkat. Itt egy kolleganővel voltunk. Tényleg nagyon jó volt három napig. Ott voltunk, különböző iskolákból voltak ott különböző szakos tanárok. Tényleg nagyon jó hangulatban telt az egész, csak aztán megállapítottuk a végén, hogy semmit nem érünk el vele, mert attól még visszajövünk, és ugyanúgy megy minden tovább, mint ahogy eddig.” (ISK1_O6_SZ)

„Hát az egyik szempont az, hogy nekünk 100-130 kredit, nem tudom, valami sok kreditet kell teljesítsünk hétévente, és így, ha tetszik, ha nem, így is, úgy is mennünk kell. És ami nagyon-nagyon pozitívum, hogy most egy pár éve, talán két éve vannak olyan továbbképzések, amire azt mondom, hogy igen, ez tényleg tök jó. Mert előtte nem volt semmi. Fizetős volt, de olyan, ami nagyon nem kapcsolódott a mi szakmánkhoz vagy a pedagógiai munkánkhoz, és attól függetlenül meg kellett csinálni, mert kellett az a kredit, ugye, hogy mi továbbképeztük magunkat. Na és most, ez persze mind ilyen uniós támogatott továbbképzés, de nagyon jó témakörökkel, szorosan kapcsolódik a mi szakmánkhoz, és tényleg nagyon hasznosak. Így hát ez szuper, pozitív változás, hogy nem csak feleslegesen időt töltünk, hanem hasznosan. [...] Hát ugye ezek a kényszerintézkedések, ugye ez a kredites, ez is ugye megmondva. Akkor a másik, ami szokott lenni, hogy most aztán kötelezően mindenki ezen a tanfolyamon részt vesz. Ez összhatásában nem jön ki túl jól, mert ilyenkor nem túl lelkesek a kollégák. Persze nem tudom, hogy hogy lehetne ezt jobban ösztönözni, mert közben meg, mint mondtam, hogy szerintem hasznosak. Nem minden kolléga nyitott.” (ISK1_O7_GY)

„Az én nagy bánatom az, hogy konkrétan a, mivel, tehát én most a mérnök tanárokról, szakoktatókról beszélek, tehát mi szakmát tanítunk. Pedagógiai képzés rengeteg van. Módszertani képzés a szakképzésben nincsen, mert mindig csak ránk húzzák a közismereti pedagógiai módszereket, és azért szakmát nem lehet úgy tanítani.” (ISK1_O8_SZ)

„Hát, mint mondtam, mivel ezek kötelező dolgok, ezért ez nem. A kötelező dolgokon én, ahogy észrevettem, egyrészt saját tapasztalat, másrészt látom a kollégákat, a kötelező dolgoknak egyetlen egy előnye van, vagy egyetlen egy jó oldala van, amikor vége van. Én nem mondom azt, hogy ezek nem jók valamire, de amelyiken én voltam, ott látszott az oktatón is, hogy neki már végül is úgy mindegy, csak legyen már vége, hogy legyen túl rajta. Egyik-másik. Nem mindegyiken, de egyiken-másikon igen. Tehát biztos, hogy van, amikor betölti a szerepét, biztos van annak, akit érdekel és nagyon szívesen megy. Énnekem az a véleményem, hogy az esetek 80 százalékában ez nem így van.” (ISK2_O1_SZ)

„Úgyhogy én, ha választani lehet, tehát ha nem az van, hogy azt mondják, de erre el kell menni, na, akkor én azokat szeretem, amik utána a gyerekeknek, tehát olyan jellegű továbbképzés, amivel a gyerekeket közelebb tudom magammal hozni, és tudom, hogy a digitális világ az tipikusan olyan is, hogy ha a tanároknak ezeket a módszereket hozzák közel, amit ugye a tanár nem beleszületetten alkalmazza, de meg tudja tanulni, ezeket én hasznosnak tartom.” (ISK2_O3_GY)

„Elő volt írva, hogy kötelező elküldeni x számú embert konfliktuskezelés stb. képzésre, ez nem motiváló, mert kötelező, nem tudja hasznosítani, amit ott tanul, annak köze nincs ahhoz, ami itt folyik.” (ISK2_O4_K)

„És akkor megcsinálók egy ilyen internetes 2 óra megszerezhető 32 kreditpontos kis hülyeséget. Azzal nem leszek előrébb. Meglesznek a pontjaim.” (ISK2_O5_GY)

Szakmai tanárképzés megítélése:

„Hát a legutóbbi [mesterszintű szakmai tanárképzés] az már, az már csak púpnak volt a hátára az embernek igazából, csak azért, hogy szakgimnáziumban taníthassak, de igazából sok mindent nem adott. Adhatott volna, csak olyan dolgokat tanultunk, ami már... Nem, szóval nem. Nem azt tanultuk, amire mi kíváncsiak lettünk volna, és nem úgy. [...] A felsőoktatásban ez nem így működik, főleg, hogyha a munka melletti felsőoktatásról beszélünk. Tehát ott is arról van szó, hogy lenyomják a tananyagot, azt haladjunk.” (ISK1_O8_SZ)

„Ez csak egy plusz papír. Ugyanis valójában valós pedagógiai módszereket nem tanultunk, tehát nem láttunk, tehát a képzés alatt. Tehát az, hogy nagyon-nagyon erőltetett módon a pedagógiai, pedagógus életpályamodell volt nagyon a képzés alatt erőltetve, tehát ez kell. Olyan szempontból javítom magam, mert hasznos volt. Tehát most hasznosítom, tehát azokat a részeit. De a pedagógiai értelemben, tehát a pedagógusi pályán, tehát a mindennapokra nem adott pluszt számomra.” (ISK2_O3_SZ)

„Hát, voltak talán, hát nem is azt mondom, hogy módszerek, hanem érdekes hozzáállások, amelyeket, ilyen megszívlelendő. De hogy miben változtam azóta? Szerintem nem sok mindenben. Ott azért máshogy látják a dolgokat, egy egyetemen, mint egy ilyen szakiskolában. [nevet]” (ISK2_O7_SZ)

„Én nagyon hasznosnak érzem. Én rosszabbra számítottam, mert a másik kolléganőm, a [név], ő végzett ugyanitt, talán egy vagy két éve, valahogy így, nemrég. És neki még olyan tárgyai voltak, hogy akkor egyetemi kémia, meg még egyszer pszichológiát kellett tanulnia, pedig ő is, azt hiszem, szigorlatozott belőle. És most már modernizálták ott is a tananyagot, merthogy nem kínoznak minket ilyen egyetemi szintű kémia finomságokkal, hanem csak kifejezetten szakmai, ami nekünk tényleg hasznos, olyan tárgyaink vannak. [...] És sok-sok beadandó feladatunk van, kevesebb vizsgánk lesz szerencsére, cserébe rengeteg beadandó, viszont olyan beadandó feladatok, ami nemcsak az, hogy most na jó, akkor azt megcsinálom, de semmi értelme nincsen, hanem tényleg kapcsolódik, ami a szakmánkhoz, olyan témakörökből, hogy tényleg fejlődünk. Rengeteg időt elvesz, mert rengeteg, de nem érzem azt, hogy haszontalan. [...] Most az egyetemi felkészülésemhez módszer, módszer, módszer, és látom, hogy igen, hogy kell, hogy új ötleteket kapjunk, amit tudunk hasznosítani, merthogy ezek a gyerekek tényleg mások, másképpen viselkednek, mint régebben.” (ISK1_O7_GY)

„Vannak új dolgok, amiket tanultam, nyilván. Vannak módszerek, amiket alkalmaztunk, csak nem tudtuk, hogy ennek ez a neve. Vagy nem tudtuk, hogy száz százalékgig, hogy kell alkalmazni, csak ráutaló magatartást tettünk. Van, ami új. Például a pszichológia része, az szerintem az egy jópofa dolog, hiszen nem árt tudni, hogy adott gyerek, adott korosztály körülbelül hol tart. Nyilván ezt valamilyen szinten az ember a hétköznapiakból is tudja, de azért nem annyira mélyen. Tehát ez egy jó dolog. A módszerek, mint olyan, ezt szerintem, ez megint jó, hogy tudja az ember. Ha azt úgy használhatja, ahogy neki jól esik.” (ISK2_O1_SZ)

A pedagógiai-módszertani fejlődés formái:

„Egyrészt az iskolánk szervezett egy szervezett továbbképzést, másrészt pedig számos lehetőség van az önképzésre. [Tantárgy neve]tanároknak külön nyári tábor van, ami egy hét szakmai továbbképzés. Számos olyan lehetőség van, ahol ingyenesen lehet új információkat, vagy bizonyos témaköröknek az új megközelítését megtanulni. Folyóiratok, vagy akár rengeteg olyan oldal van az interneten is, ami akár a dolgozatoknak az összeállításában, a feladatok összeállításában nagyon sok segítséget tud nyújtani. Számos szakmai szervezet van, aminek szintén a tagja vagyok [...].

Személyes beszélgetések, személyes konzultációk, kapcsolattartás más iskolával. Tehát ezek mindenképpen pozitívak, hogy nem csak egy elefántcsonttoronyban maradunk, hanem folyamatos kapcsolattartásban.” (ISK1_O5_K)

„És módszertanilag meg úgy lehet képezni magát az embernek, hogy kollégákkal konzultál, vagy ott az internet, ahol nagyon sok példát lehet olvasni vagy látni.” (ISK1_O8_SZ)

„Általában ezekre a digitális pedagógus, digitális tanár konferenciákra szoktam elmenni. Ezek nekem nagyon tetszenek, mert igazából tényleg azokat az újításokat hozzák, amik az elmúlt egy évben történtek, hoznak rengeteg életszerű példát, hogy kipróbál példákat. És akkor alkalmazásokat. Tehát ez nekem akkor annyira bejött, hogy a diplomamunkámat is ehhez kapcsolódóan írtam.” (ISK2_O2_GY)

Olvasás és közösségi média szerepe a szakmai oktatók tanulásában:

„Nálunk nincs mihez nyúlni, tehát nálunk, ha megcsináltunk valamit, meg van csinálva, ha nincs, akkor nincs semmi hozzá. Akár tervezésről, akár elméletről, bármiről is legyen szó, nincs mihez nyúlni, hogyha mi nem készítünk hozzá anyagot. [...] Hát, rengeteg könyvtárazással. És most már ugye az interneten való kutatással, főleg külföldi könyvek vannak, mert azért a magyar könyvek ennyire szakspecifikusan nagyon gyengék.” (ISK1_O2_SZ)

„Egy pár van [szakmai közösség], igen, csak így online, egyébben nem. Ezt is a kolléganőmtől az egyetemen, ő mondott mindenfélét, hogy mik vannak, meg még fel is írtam párat, így hát igen, ezek érdekesek. Meg ez a [folyóiratcím], ez a szakmai újság, az most már online elérhető, így ezt szoktam nézegetni. Nem iszonyú nagy szinten, de igen. [...] Hát inkább az [az online közösség] ilyen szakma, nem szakoktató, hanem szakmára, hogy a fejlődés iránya, meg egy olyanban vagyok benne, ahol ilyen munkalehetőségekről is fórumoznak, hogy akkor én keresek, én meg kínálok munkát, ez is egy érdekes, hogy azért van ott mozgás.” (ISK1_O7_GY)

„Én az a fajta tanár vagyok, aki fogja az internetet, a szakkönyvet. Nyilván van nekem is azért némi gyakorlati tapasztalatom, de elsősorban internet, szakkönyv, és én összeszedem azt, amit nekik meg kell tanítani.” (ISK2_O2_GY)

„Meg hát utánanézek. Ugye internet világa, Youtube. Internetre beírok bármit. Beírom, hogy [...] készítés, és Youtube-on kiad 180 videót. Hogy ki, ki hogy’ csinálja. És akkor lehet fejlődni. Lehet jókat, lehet rosszakat látni. Facebookon vannak ilyen csoportok, [szakmanév] csoport, és akkor oda föl szoktak tenni jó néhányan ilyen alap dolgokat, és akkor megy az egymásnak az ócsárolása.” (ISK2_O9_GY)

Szakmai kiállítások, vásárok látogatásának lehetősége és akadályai:

„És akkor mindenféle szakmai rendezvényekre el szoktam menni, ahol ugye az új anyagokkal megismerkedik az ember, az új technológiákkal, új gépekkel. [...] Meg ugye a legnagyobb probléma az, hogy ugye az órarendünk. Tehát nagyon sokféle rendezvényre elmenne az ember szívesen, de lehet, hogy nem tud, mert közben nincs, aki helyettesítsen. Pont napközben van, amikor ugye tanítani kell.” (ISK1_O4_SZ)

„Hát szerintem ez a pedagóguson múlik, hogy mennyire jutott, persze tudom, állandóan le vagyunk így nyomva, és akkor próbálunk így újdonságok után menni, de igen. Természetesen, hogyha ezt figyeljük, mondjuk a szakirodalmat, meg ilyen kiállításokat. Mi most előnyben vagyunk, ugye, hogy egyetemre járok az egyik kolléganőmmel, mert ott pont nekünk egy volt kolléganőnk tanítja a módszertant. Ő amúgy is nagyon erős volt ebben a módszertani dolgokban, és ő most lelkesen ezt tovább is adja nekünk. Illetve ő a szakmai, nagyon elhivatott így szakmai fejlődés szempontjából. És ő minden kiállításon, minden fórumon, mindenhol ott van, és akkor ő nekünk most továbbadja ezeket az információkat, meg azt is, most így átvesszük ezeket, hogy honnan lehet ezeket elérni és tanulmányozni és frissülni benne, igen.” (ISK1_O7_GY)

„Járnék, ha lenne rá idő, de ez csak erről szól, tehát próbálkozom, mondjuk így, igen.” (ISK1_O8_SZ)

„Tehát járok kiállításokra, ahova csak lehet, mindenhova elmegyek. Mindig kérem a legújabb katalógusokat, hogy tudjam használni a különböző [termék]-nél. [...] Hát, megpróbálom követni azt a fejlődést, technológiai és technikai fejlődést, ami jellemzi a szakmát.” (IS2_O5_GY)

Üzemlátogatás lehetőségei és akadályai:

„Tehát, hogy egyrészt ugye szakmailag kellene, hogy, azért mondom, hogy kellene, mert ma már nagyon kevés olyan hely van, ahová el tudunk menni új dolgokat, új szakmai dolgokat tanulni. Én nagyon-nagyon sok mindent a múltamból, tehát, hogy a megtanult szakmai részből tudok és onnan hozok. Nagyon kevés üzem van, ahova ki tudunk menni új gépeket, új technológiákat megtanulni, mert egyszerűen ugye nálunk ez maga a [szakmai tevékenység], mert hogy [szakmanév]-es vagyok, maga a [szakmai tevékenység] nincs, vagy nagyon kevés. Tehát, hogy azért ez a része nehezen megújítható, azt mondom.” (ISK1_O3_GY)

„Hát ez attól függ, hogy megszervezzük-e vagy sem. Meg, hogy fogadnak-e minket egyáltalán, vagy sem. Nagyon-nagyon szűk az a kör, ahová el lehet vinni a gyerekeket.” (ISK1_O4_SZ)

„Szoktunk üzemlátogatásra menni, és akkor ezeket ott az ilyen modern üzemekben meg tudjuk nézni. Ilyen szempontból is, mi is tanulunk. Üzemlátogatás az hasznos.” (ISK1_O7_GY)

„Például most vannak ugye üzemlátogatni. És az egy más történet. De ott vannak speciál gépek, meg olyan technológiák. Na de ezt hiányoljuk, hogy ez nincs meg, hogy ide be lehessen jutni mondjuk egy napra, és akkor mindent így tanárként megnézni, kipróbálni, anyagot gyűjteni, bármi. Mert itt azért nem lehet csak úgy odamenni, hogy én most ilyet akarok.” (ISK1_O8_SZ)

A gyakorlati képzőhelyek szerepe a szakmai oktatók szakmai fejlődésében:

„Van gyakorlati oktatásvezetőnk külön, aki emiatt... ugye visszakerült ez a státusz a szakképzési, vagy a köznevelési törvénybe. Úgyhogy a kapcsolat az jó, a képzőhelyekkel. Fölkeresi, megkeresi a képzőhelyeket. [...] Ellenőrzi és jegyzőkönyvet is készít, hogy tanmenet szerint haladnak a diákok. Volt hiányzó, nem volt hiányzó, értékelés volt, nem volt. Ezek mind működnek. [...] A [szakma] képzésben van nagyon jó gyakorlati képzőhelyünk, ahol, akié a vállalkozás, tehát ez a cég, a mi diákunk volt anno. Tehát tudja az elvárásunkat, a követelményeket. Úgyhogy nagyon komolyan és nagyon jól foglalkoznak a diákokkal. És annál a cégnél, gyakorlatilag a gyerekek, mint egy forgószínpadon minden területet megismernek. Akár a [szakmai tevékenység]-nél, mindenféle területtel, raktárba, mindenhol betekintést kapnak, kipróbálhatják, csinálják.” (ISK1_ig)

„Az az igazság, hogy két évig gyakorlati oktatásvezetőként tevékenykedtem, és akkor volt, igen. Most már elszakadtam ettől, és most a tanulókkal van igazából kapcsolatom inkább. [...] Volt, ahol csak egyszer-kétszer voltam. Ugye attól is függ, hogy milyen képzésről beszélünk. Volt, ahol ilyen havi rendszerességgel kijártam, és akkor ellenőriztem az ott folyó tevékenységet. Volt, ahol gyakrabban is kellett menni, mert azért sajnos a gyakorlóhelyek, azok nincsenek mindig a helyzet magaslatán. [És tudta is segíteni esetleg az ottani oktató kollégákat?] - Persze, természetesen, hogyha igényelték, de hát ugye legtöbbször nem igényelték. Sőt, nem is nagyon örültek a véleménynek, vagy hát a kritikának.” (ISK1_O4_SZ)

„Hát nekem konkrétan nincsen, mert tehát erre van nálunk a gyakorlati oktatásvezető, aki tartja a kapcsolatot az iskola és a cégek között. És maximum annyi, hogy amikor nyári gyakorlatra mennek a gyerekek, arról nekik munkanaplót kell vezetni, hogy mit

csináltak ott, és akkor azt meg tudom nézni, hogy ott mit csináltak, vagy mennyire alkalmazták az itt szerzett tudást.” (ISK1_O3_GY)

„A külső műhelyekkel? Nincsen. Annyi van, hogy voltam ott is üzemlátogatáson, így hát látom, hogy min dolgoznak, mi a menet, ott is hogy’ van a rendszer, de mivel nekem nincsen olyan osztályom, aki mondjuk külső helyszínen van, így nincsen ilyen kifejezett kapcsolat. Általában az ofőknek van, és nagyjából ennyi, meg esetleg a szaktanárnak, aki... de nem, mert utána már nem tanítja őket, inkább az osztályfőnökkel tartják a kapcsolatot.” (ISK1_O7_GY)

„[Egyébként a gyakorlati képzőhelyeknél, ott van olyan jellegű feladat is, hogy szakmai támogatást nyújtani az ott dolgozó oktatóknak, tehát hogy segíteni őket?] - Persze, az van, de hát most nekünk szerencsés esetünk van, mert a [szakma]-nál egy helyen vannak. És ott képzett szakoktató van, tehát ott nem kell. Olyan tanítani, taníttatni őket, nem is az én feladatom, tehát ez nem a gyakorlati oktatásvezető feladata. Ha segítséget kér, természetes, de ez nem arról szól, hogy mi tanítjuk a kinti gyakorlati helyek oktatóit. Ez nem erről szól. [...] Tehát, hogy mit csinálnak, megbeszélni, mit csinálnak. Tehát persze, az arról szól, de nem arról, hogy nekem kell tanítani őket.” (ISK1_O8_SZ)

„Amikor a volt osztályom kint volt, akkor nyilván személyesen tartottam velük a kapcsolatot a telefonon, vagy interneten, na ilyen szempontból van. Most ugye nincsenek kint a diákjaim, mert kilencedikesek, ráadásul szakgimnáziumosok, úgyhogy most nincs. [...] Hát olyan volt, hogy megkérdezték, hogy adott diák hol tart az elméleti részen, mert a gyakorlatban vagy nagyon jó, vagy nagyon rossz, vagy oda nem jár, vagy ide jár-e, tehát ilyen szempontból, ilyenek voltak, persze.” (ISK2_O1_SZ)

„Nem. Itt nem. Egy-két kinti ilyen vállalkozó, aki ugye tanulót tart, övelük szoktunk néha-néha, ugye főleg ilyen vizsgák alkalmával, vagy ilyen szakmai napok alkalmával találkozni. De úgy nem, én nem szoktam kijárni. Nem szoktam kijárni.” (ISK2_O9_GY)

„Én nem voltam még ezen a képzőhelyen, viszont a kolléganő, aki ott oktatta őket eddig, övele vagyok kapcsolatban, tehát tudok vele konzultálni, és a diákoktól mindig megkérdezem, hogy mit csinálnak, hogy mi a helyzet. [...] Tehát itt, hogyha jól haladunk a dolgokkal, akkor be tudok iktatni ilyen gyakorló órákat, amikor tudom azt, hogy a vizsgafeladatnál mi lesz a fontos, mit figyelnek.” (ISK1_O6_SZ)

„Én próbálok szervezni azért külső gyakorlati helyeknek a látogatását, de ugye a [szakma] kollégák azok nem szívesen jönnek be. [...] Próbálok a kapcsolatot velük [mesterekkel] tartani, és a gyerekeket olyan helyre irányítani, ahol egyrészt nem kell a fél országot, fél Pestet átutazniuk. [...] Járok, persze, persze, ki szoktam menni, de tényleg csak úgy, hogy azokkal a kollégákkal, nem tudom én, beszélni, vagy valami [termék]-kel kapcsolatosan. Tehát én úgy nem szoktam kimenni, hogy na most jövök a tanműhelyt ellenőrizni, meg gyerekeket ellenőrizni. [És ezek a kollégák igénylik bármikor is azt, hogy arról beszéljete, hogy hogyan lehet jól tanítani a tanulókat?] - Vannak. Vannak, igen, igen. Most kérdezték. Volt egy fiú tavaly, akit a mestere kirúgott. A fiú bekerült hozzám. [...] És most kérdezte ez a kollégám, hogy mi újság van a [tanuló neve]-vel? És mondtam, hát mondom, haladunk azért. És kérdezte, hogy mi a titok. Mondom, legyél türelmesebb egy picit. Tehát ő nem egy munkás, ő egy gyerek, egy tanuló. És most elvitt egy másik fiút, és kérdeztem a fiút, hogy mi a helyzet, és mondta, hogy tök jó oda járni. Én tudom, hogy ő változott, tehát az az ember változott egy picit. De mondtam, hogy ha azt szeretnéd, hogy legyen ott melletted valaki, egy segítő, egy akárki, akivel el tudsz menni szállítani, lebontja a [termékedet], akkor mondom, akkor egy picit vissza kell venni. Ennyi. Most ez van már. Minket még úgy tanítottak, hogy mi vegyünk vissza, meg alkalmazkodjunk, most már úgy van, de mindenhol ezt üvöltik, hogy a munkaadó egy kicsit más legyen. Türelmesebb legyen a mostani ilyen-olyan generációval.” (ISK2_O7_SZ)

Tanulói tanulmányi versenyek szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„Mint említettem, elég sokat járok diákokkal rajzversenyekre, és ott mindig vannak kollégák, akikkel a fennmaradó időt, amíg a gyerekek versenyeznek, addig beszélgetünk. Az egyik ilyen nagyon fontos alkalom tavaly például, az ágazati érettségi versenyen voltam. Egy kétnapos rendezvény [városnév]-en, és ott ugye egy érettségi két napja megy le, írásbeli-szóbeli rész, és addig elég sok tapasztalatot cseréltünk kollégákkal más iskolákból, sőt országos szinten.” (ISK1_O2_SZ)

„Egyrészt ugye a versenyeken mindig találkozunk, tehát ott van, akkor megbeszéljük az aktuális problémákat, vagy jó gyakorlatot cserélünk, vagy akár egy műsor, egy ünnepi műsor elkészítése kapcsán szintén ötlet, tehát egy ilyen brainstorming-szerűen adott esetben tudunk tapasztalatot cserélni. Ez egy elég sokoldalú dolog.” (ISK1_O5_K)

„Tavaly is volt itt, rendeztünk mi egy szakmai konferenciát, ahova meghívtunk... Eszméletlen nagy volt rá az érdeklődés. Tehát az összes, tehát nem is tudok az országban olyan [...]ipari iskolát, hogy nem jöttek el, nyolcvan volt. És ők is azt mondták, hogy annyira vágytak már egy ilyenre, hogy eljöhessenek, elmondhassák, hogy te hogy csinálod az iskolában. Tehát nem is biztos, hogy arra van szükség, hogy kiálljon valaki oda, kell, hogy összefogja, de utána az, hogy egymással a kollégák megbeszélték, hogy nálatok hány gyerek van, hogy csinálod, hogy csinál sz vizsgaremeket, satöbbi. Ennek iszonyú nagy jelentősége volt. [...] Más iskolákban van 6-8-10 gyerek, tehát ők nem tudnak ilyen nagy vonalakban gondolkodni, hogy meghívunk egy egész országos, nincs is annyi tanáruk, meg minden. Másképp vannak a viszonyok. És ezt most a centrum támogatásával, ami nagyon szépen. [...] Tehát, lesz egy, ez Skills-es válogatóverseny, és ahhoz kapcsolódik. Ugye gondolom, a Skills-ről hallott. Tehát, hogy ugye az nálunk nagyon megy, és az ahhoz kapcsolódóan, a válogatóhoz kapcsolódóan, ahhoz, amúgy is jönnének néhányan, akik kísérik a tanulókat, és akkor még a többieket meghívjuk, és akkor van egy ilyen szakmai kis összeröffenés.” (ISK2_ig_SZ)

Szakmai vizsgaelnöki feladatvégzés az oktatók horizontális tanulását támogató szerepe:

„Egyszer elég sok iskolában megfordulok, és látom azt, hogy a többi iskolában hogyan és miként tanítanak. Hol tart az oktatás, hol tart a szakképzés, a [szakma] szakképzés, és iszonyat nagy kontraszt van. Hatalmas a különbség vidék és Budapest között, a mi iskolánk között. Ugye mondhatjuk azt, hogy a mi iskolánk Magyarország legnagyobb [...]ipari iskolája, ez így is van. Legjobb [...]ipari iskolája, és ez meg a Skills eredményekből adódik. Látom azt a különbséget, hogy mennyivel le vannak maradva a vidéki iskolák. És én, mint vizsgaelnök, vagyok olyan, van olyan lehetőségem, pozícióm, ott, abban a pillanatban, amikor odamegyek vizsgálatoskodni, hogy megpróbálom egy kicsikét abba az irányba terelni az iskolának a felfogását és a hozzáállását, ami a mi irányunk, és a mi elvárásunkhoz közelít. [...] Minden vizsga után van egy ilyen meeting, ami ilyen megbeszélés, vizsgaértékelés. És ott munkaközösségvezető, szakoktató, igazgatóhelyettes, igazgató, mikor ki, ott van. Én mindig elmondom a mi helyzetünket, a mi álláspontunkat, azt, hogy nálunk mi a helyzet. Tehát megpróbálom őket egy kicsit rávenni arra, hogy ez így, amit most csináltak, ez nem jó, próbáljunk meg másképp hozzáállni a dolgokhoz. És van, ahol ez sikeres. Nem egy iskolának mondtam már, hogy jöjjenek be, nézzék meg, hogy itt milyen a képzés, milyenek a vizsgaremek, hogyan és miként, milyen dokumentumok kellenek ahhoz, hogy a vizsgaremeket elkészítse a gyerek, hogyan néz ki egy vizsgarend, egy dokumentáció nálunk. [...] És nem egy olyan helyzet volt már, amikor azt mondtam, hogy akkor most ő nem kezdheti meg az írásbelit. Ez elég nagy érvágás egyébként gyerekeknek is. Hát még az iskolának mekkora a presztízsvesztesége, az ő gyereke nem fog vizsgázni. És egy-két ilyen szituáció után azt mondja az iskola, hogy jó, akkor összehívunk egy értekezletet, és akkor megbeszéljük, hogy ilyen többet ne forduljon elő. Ezzel is egy kicsit megpróbálom én, mint külső szemlélődő, meg külső szakember, egy kicsit az iskolát olyan irányba terelni, hogy

próbálják meg betartani azt, ami le van írva, és tényleg megkövetelik a gyerektől azt, ami elvárható. [...] Egy [városnév] iskola volt egy nagyon jó példa erre, tehát [városnév] iskolába jártam, többször is vizsgáztatni. És második, harmadik vizsgám után, én mondtam folyamatosan, hogy gyertek be, nézzétek meg, annyira egyszerű vizsgaremeket készítettek ott, hogy csak egyfajta anyagból, csak egyfajta sémára. És amikor bejött az oktató a tizedikes osztályával, így meglepődtek, hogy hoppá, ilyet is lehet csinálni? A következő vizsgán már ezek visszatükröződtek, ezek a lehetőségek, amiket itt láttak, hogy akkor nem csak [anyagnév]-ből dolgozunk, más anyagból dolgozunk. Ilyen [technológiai eljárás]-t, ilyen [technológiai eljárás]-t használunk. És én örömmel vettem azt, hogy elindul valami, valami más.” (ISK2_O5_GY)

Mobilitási projektek szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„Igen, hát végül is minden, ami ilyen plusz munka és beleásós, az természetesen az embert mindig fejleszti, én úgy gondolom. De azért kihagytam volna, mert nagyon sok munka volt vele, és így hát, hogy mennyire volt hasznos utána, talán kicsit.” (ISK1_O7_GY)

„Én nagyon hasznosnak... én minden újdonságot hasznosnak vélek. Tehát én szeretem azt, hogy, szeretem látni azt, hogy más hogy csinálja, mint csinálja. Mert az ember mindig tanul. Én legalábbis, én úgy látom, vagy azt érzem magamban, hogy bármit látok abból, ha pozitívumot látok, akkor abból az csak tanulás lehet.” (ISK2_O5_GY)

Pedagógiai végzettség nélkül tanítani kezdő szakmai oktatók módszertani tanulása:

„Ez teljesen fura, mert valahogy úgy éreztem, hogy mint hogyha ebbe születtem volna, tehát a szakmába és magába a tanításba. Ez talán onnan jött, hogy nagyon jó volt a szakoktatóm. Tehát aki tanított engem, ott láttam, hogy mit hogyan csinált, hogy készít elő. És akkor is voltak mentorok, akik a pályakezdőket segítették, és akkor őhozzájuk tudtam fordulni. Ezt így gondoltam, akkor jó lesz így, nem lesz így, jó, mit hogyan csináljak. Tehát, hogy volt ott is segítség, de gyakorlatilag valahogy úgy volt, hogy be voltam dobva a mélyvízbe, és ha valami nem volt jó, akkor szóltak, hogy ezt most másképp kellene.” (ISK1_O3_GY)

„Az, hogy csináltam. Mivel én, amikor kezdtem tanítani, kaptunk magunk mellé mentort, ugye, mint új pedagógus, csak sajnos az én mentorom két hét után beteg lett, és én igazából így mentor nélkül maradtam, mert vissza se jött dolgozni. Onnantól kezdve szegény olyan problémával küzdött, és így mindent magamnak, ahogy sikerült. Én azt mondhatom, hogy abból tanultam a legtöbbet, hogy csináltam.” (ISK1_O8_SZ)

„Tehát mikor ide kerültem, akkor én rengeteget jártam órát látogatni idősebb kollégákhoz, és szerintem az volt a legjobb. Tehát ott lehet a legtöbbet tanulni.” (ISK2_ig)

„Én azt gondolom, hogy lehet, hogy nagyképűnek hangzik, de nem annak szól, hogy magamból úgy tanultam. Tehát az, hogy végigfuttattam, tehát nap végén, hogy mit rontottam el, tehát hogy mit kellett volna másképp csinálni. És hogyha másképp csináltam a következő esetenél, akkor az bevált, vagy nem vált be. Tehát magamtól. Kollégákat láttam, néztem, hogy ez jó vagy nem jó, tehát egy-egy irány, és azt esetleg a javamra fordítottam, hogy ez működik vagy nem működik. Nem minden esetben működik a kolléga által látott, bevett módszer nálam is például.” (ISK2_O3_SZ)

„A [kolléga neve]-hez mentem, a [kolléga nevei]-hez, és akkor mindenkitől egy kicsit összeszedtem, és akkor igazándiból bemutattam ilyet is, olyat is, amolyan is, és azt a módszert választottam végül most, ennek az elkészítéséhez, amit tapasztaltam, hogy sokan így csinálják, és könnyebben megértik a gyerekek.” (ISK2_O9_GY)

Óralátogatás szerepe az oktatók szakmai fejlődésében és ennek akadályai:

„Van [rá lehetőség], csak idő nincs. Másfél hete próbálok meg bemenni a hospitálás miatt az izébe, hogy hívják ezt, a portfólió miatt. Nem jutok be. Mert vagy be kell ugranom helyettesíteni, vagy a kollegának kell máshova menni, vagy máshogy csinálnia a dolgot.” (ISK1_O1_K)

„Hát, úgy spontán nem túl gyakori, de van két évente az önellenőrzési eljárás, most nem tudom, hogy hívják pontosan. És akkor hasznos tapasztalatokat szoktunk gyűjteni egymástól. Hogy ki hogyan talál egy-egy témát például.” (ISK1_O2_SZ)

„Ritkán, igen, most sokan, sokan készülnek PED2-re, így hát most van ilyen jövősmenés. Régebben volt, hogy mindenkinek kellett ilyen bemutató órát tartani, de most jelenleg nincsen. De amúgy meg, amikor valakinek szüksége van valamilyen okból, vagy ezeket a [új módszertan]-os órákat szokták lelkesen látogatni, akkor természetesen. Így hát rendszeresen van ilyen jövősmenés, igen. [...] Én nagyon, én nagyon szeretek olyan kolléga órájára menni, aki tudom, hogy nagyon jól tanít. Ezek hasznosak, és igen, jobb lenne, hogyha többet tudnánk, mert szerintem rengeteget lehet tanulni belőle, hogy más hogy csinálja ezt, hogy oldotta meg, milyen módszereket alkalmazott. És én azoktól a kollégáktól, akiket tudom, hogy nagyon jól tanítanak, én mindig kérek is infót, meg akkor, hogy ő hogy csinálja, és akkor én is próbálok úgy csinálni, meg építeni magamat.” (ISK1_O7_GY)

„Többet kellene. Hát igazából kellene sokat. Én ennek érzem, csak egyszerűen, nagyon, most nem mondom azt, hogy sok a munka, de sok a munka. Kész. És elveszik a lényeg. Tehát én ennek érzem a hiányát. Beülni kollégákhoz, órát megnézni, ő hogy tanítja. Mert például, mikor volt... új tantárgyat tanítok én és a [tárgy neve]-t én sose tanítottam, csak ebben az iskolában. És hát, hogy hogyan is kéne ezt csinálni? És például a módszertanát mondjuk, hogy... hogy, hogy? És hát mondtam a kollégáknak, hogy beülök órára, de egyszerűen nem jutottam odáig. Pedig így tanulunk egymástól. Tehát ezzel nincsen gondom, és én nagyon szeretnék is.” (ISK1_O8_SZ)

„Szerintem nagyon sokat segített az, és amíg az általános iskolában tanítottam, ott több időm és esélyem is volt rá, hogy kollégákat lássak tanítani. Tehát amikor tanártársaknak az órájára beül az ember, és nagyon-nagyon sok mindent tanul a másiktól. Nem kell természetesen ugyanazt csinálni, meg hát habitusban, meg annyi mindenben különbözőek vagyunk. Viszont számomra ez volt a legtanulságosabb, és egy kicsit sajnálom, hogy itt meg agyon vagyunk nyomva helyettesítésekkel, adminisztrációs munkával, miegymás, hogy erre nem jut idő, hogy egy kollégának az órájára beülni és látni. [Volt itt már lehetősége, ebben az iskolában?] - Hát voltam még, tehát első éven nyilván mindenképpen látni akartam, akárcsak azt, hogy a saját diákjaim hogyan viselkednek egy másik órán, egy másik tanárral. Tehát voltam egy pár alkalommal, meg hozzám is jött kolléga, aki aztán így véleményezte is az órát és órátartásomat. De ebből például sokkal többet el tudnék képzelni.” (ISK1_O9_K)

„Hát, ugye ki van adva kötelezően, hogy kell menni. Hát, én nem tudom, egy év, tehát évente egy-egy szokott lenni, hogy egyre megyek én, egyre bejön valaki. Többet terveznek be mindig, de hogy mindig elmarad. [...] Én hasznosnak tartom, ha több lehetőség lenne úgy, hogy menjen az ember, és ne mástól vonja el az időt. Tehát ne azt érezzem, hogy ó, annyi dolgom van, és még most erre is belicitálnak, akkor nagyon jó. Egyrészt az, hogyha valamit nagyon jól csinál a kolléga, akkor, ah, nekem ez eszembe se jutott. Vagy ha tudom így, hallásból, hogy a gyerekek panaszkodnak, hogy valami, akkor meg tudok benne erősödni abban, hogy aha, hogy ezt látják a gyerekek, hogy a kollegának ez a problémája. Nyilván hiú szerzetek vagyunk, én azért szoktam a kritikát viselni, de volt már olyan, hogy mondtam tanár kollegámnak, hogy mondom Sanyi, kérted, hogy jöjjen be az órára. Én ezt látom, hogy ezért vagy egy kicsit monoton ebben, azért nem figyelnek rád a gyerekek, és neki ez jól esett. Tehát én is tudom azt, hogy kinek lehet mondani, illetve, aki azt mondja, hogy figyelj, kíváncsi vagyok, mint

külsős szakember, a te véleményedre, vagy hogy úgy tudod-e nézni, mintha gyerekként néznéd.” (ISK2_O2_GY)

„Kollégákat láttam, néztem, hogy ez jó vagy nem jó, tehát egy-egy irány, és azt esetleg a javamra fordítottam, hogy ez működik vagy nem működik. Nem minden esetben működik a kolléga által látott, bevett módszert nálam is például. [Egyébként rendszeresen járnak itt a kollégák óralátogatásra, egymást látogatni?]- Én igen, nekem kell mennem, munkaközösség vezetőként. [És Ön hogy’ érzi, hogy ez mennyire segíti a saját fejlődésében?]- Nagyrészt, ez nagyban segített, az, hogy látom azt, hogy milyenek a kollégák. Utána, ha lehet, megbeszéljük ezeket a látott, hallott dolgokat.” (ISK2_O3_SZ)

„Olyan is előfordul, hogy beülünk egymás órájára. Nyilván, ha szabad, akkor, vagy ha ráér. De ez is megint, tehát, hogy az emberek között is vannak, akik itt kedvelik egymást, nem kedvelik egymást, tehát most hiába akarja, hogy beüljön, ha nem kedvel engem, vagy én nem kedvelem őt, akkor én sem tanulok belőle.” (ISK2_O1_SZ)

„Hát, ritkán. Néha szoktunk, ritkán. [Amikor elkezdte tanítani, jártál óralátogatásra?]- Nem. Én soha nem. Engem mindenhol úgy vettek fel, hogy azonnal gyere, mert szükség van. Szóval nem, nem, vagy nem emlékszem. Lehet, hogy ott voltam még régen, de hát az már, mit tudom én, tizenhárom éve, nem tudom. Nem nagyon voltam szerintem így hospitálni. Szerintem nem.” (ISK2_O6_K)

„Nem, nem, nem, nem jártam be. Mert pont azt mondtam, pont azt mondtam, mindig ugye a főiskolán is, egyetemen is kellett járni, és ez engem untatott, jó, oké, untatott, meg, meg, amikor láttam, hogy ő ezt meg tudja csinálni, amikor jártunk hospitálni, vagy egymást néztük, vagy mást néztünk, de én nem biztos, hogy megtudom. Tehát arra jó volt, hogy ötletet adjon, ötletnek jó volt.” (ISK2_O8_K)

Vezetői visszajelzések óralátogatás alapján:

„A felnőttéknél, illetve az esti oktatásban résztvevőknél, ott a szakmai helyettes az megy, alkalmanként. A nappali képzésben meg én rendszeresen járok óralátogatásra újaknál, illetve olyan osztályokhoz, ahol problémát jelez kolléga, vagy esetleg osztály, mert olyan is előfordul, hogy tanár kolléga miatt megyek be. Hogy vajon hogy’ tartja az órát, mit csinál, mit nem csinál. [...] Egymás óráinak a látogatása, az is, főleg a fiataloknál, a pályakezdőknél van, munkaközösségvezető bemegy az órára, igazgatóhelyettes kolléga is bemegy az órára, illetve megbeszéli, hogy na majd akkor ennek és ennek az órájára menjél be, tanulj, tehát ilyenek vannak. Ez a közismeretnél van. A szakmainál ott nincsenek pályakezdők.” (ISK1_ig_SZ)

„Előfordul, hogy munkaközösségvezető, kolléganő. Például volt az önértékelésünk, és akkor ugye egymás munkáját is kénytelenek voltunk látogatni, és akkor értékelni kellett egymás munkáját.” (ISK1_O4_SZ)

„Bejárnak. Be is szoktak jönni. Van úgy, hogy osztályfőnökök benéznek, gyakorlati főnökök benéznek, mit csinálunk, vagy például részt vettünk egy önértékelési folyamatban, és akkor igen, jöttek, látogatott kolléganő, én is mentem.” (ISK1_O6_SZ)

„Igen, ez megvan, hogy minden munkaközösségben benne van a munkatervben, hogy milyen sűrűn kell járni órát látogatni. A másik meg, hogy a kilencedikeseket végignézzük, tehát az osztályfőnök is, az igazgatóhelyettesek is, az összes kilencedikes osztályt végiglátogatjuk október-novemberben, hogy lássuk, hogy kivel van probléma, mit lehet nekik segíteni stb.” (ISK2_ig_SZ)

Gyakorlati oktatás mint az oktatói együttműködést ösztönző munkaszervezési mód és szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„Mondjuk általában gyakorlatot én is nyitott ajtónál tartok, tehát nincsen gond, bejöhet bárki. Bejöhetne. De valahogy tényleg sose jött be senki.” (ISK1_O8_SZ)

„Tehát mindig látjuk egymás munkáját, közvetlen közletről, tehát nincs, nem tudunk elszeparálódni, nem is akarunk elszeparálódni, mert ha én tanítom ezt a csoportot, akkor engem nagyon érdekel, hogy most ők hol tartanak, már tudnak-e [tevékenység neve]. Tudok már erre építeni, amit itt megtanultak a másik kolléganőtől? Akkor az én munkámba, azt hogy tudom berakni?” (ISK1_O6_SZ)

„Hát ugye ez eléggé hektikus, de gyakorlatilag ez úgy működik, hogy ha itt végigmész a műhelyfolyosókon, minden szakoktatónak nyitva van az ajtaja. Már itt, bárhova bemehetsz közben, óra közben, bármikor bemész, és akkor látod azt, hogy mit csinál az ember. Tehát ez egy ilyen, nem kifejezetten óralátogatás, inkább azt mondanám, hogy folyamatos kontroll alatt van mindenki, mert azért nagyjából tudjuk, hogy bárki bármikor bárhova bemehet itt. [De ez azt is jelenti, hogy feljogosítva érzi magát, hogy elmondja, hogy valamit szerinte nem így kéne?]- Igen, igen, utána odamegy, félrehívja, megbeszéli, hogy figyelj már, ezt így tanítod? Én ezt így tanítom. Ez a módszer beválik, beválik. Azért látjuk azt, hogy itt megy a beszélgetés, itt elég jó kapcsolat van itt a szakoktatók között, hogy én ezt így oldom meg, ezt a problémát úgy oldom meg, és akkor ebből is rengeteget lehet tanulni.” (ISK2_O5_GY)

„De, lehetett volna, csak valahogy kimaradt. Tehát... Úgy voltam itt három évig, hogy itt volt egy idősebb kollegám és együtt dolgoztunk. De mivel ő volt az én szakoktatóm előtte egy jó pár évvel, ezért tudtam, hogy ő hogy tartja, mint tartja. És akkor az alapján.” (ISK2_O7_SZ)

„Igazándiból úgy szoktam, ha nem is az, hogy órákra odamegyek, hanem csak, mit tudom én, egy rövid időre bekukkantok, és akkor így eszmét cserélünk, hogy akkor ő hogyan csinálná, vagy itt, amikor reggelizünk, akkor előfordul. [...] Akivel a legtöbbet szoktam beszélgetni, [név], ő a [sorszám] műhelyben van, ugye a szomszéd műhely, és akkor ővele nagyon sokat átjárok hozzá, ő is átjön hozzám. Valamit ő tud jobban, valamit én. És akkor így igazándiból így szokott lenni. [...] Előfordul. Tehát, hogy így jönnek, igen-igen. [...] igen, tehát kapok visszajelzést, hogyha valami olyat látnak, amit esetleg másképp kellene, vagy esetleg picit változtatni kell a dolgokon.” (ISK2_O9_GY)

„(T)artunk egy ilyen kupaktanácsot, hogy gyerekek, mit kéne csinálni, mert befejeztük ezt a projektet, ami, mit tudom én, tartott két hétig, három hétig, mi legyen a következő munka? Ti mit csináltatok, hogy csináltad, vagy épp a kilencedikesekkel, hogy készüljenek a szintvizsgára.” (ISK2_O2_GY)

„Hogy követem [a szakma változását]? Hát igazándiból a kollégák, tehát a beszélgetések során, tehát kollégákkal nagyon sokat beszélünk, hogy ezt így, ezt úgy, tényleg ilyen van? Ilyen van. Mióta? Hú, már régóta van. Tényleg hú, miért nem hallottam. Hát, hogy nem jársz erre, meg arra. Hát nem tudok én sem mindig mindent. [...] Tényleg jó, hogy sokan vagyunk, és tényleg meg tudjuk beszélni, hogy na, én ilyet láttam, hú, tényleg, az de jó. Vagy van olyan kolléga, aki korábban olyan helyen dolgozott, mit tudom én, [terméknév]-el foglalkoztak, és akkor, ha olyan kérdésem van, akkor hozzá tudok fordulni. Tehát igazándiból így tudjuk követni. Rohamosan fejlődik és bővül, szinte ilyen szakosodik minden már, hogy külön, mondtam, hogy [anyagnév]-ből dolgoznak, ez szinte egy külön iparág. [...] [módszertani tanulásra vonatkozó kérdésre válaszolva:] Én így tanulok, hogy mindig megyek, és hogy mondjam, mint régen, amikor elmentek a mesterhez az inasok, el kellett lesni a tudást. Ugyanezt csinálom. Csak egy picit másképp, mert akkor ugye, mert te ezt hogy csinálod? És akkor megbeszéljük. Én igazándiból így.” (ISK2_O9_GY)

„Ugye, ahogy láttad az órán is, például a [tantárgy]-órák alkalmasak arra, hogy közben megvitassunk problémákat, vagy hogy hogyan tudunk tananyagokat összecsatolni más-más órákkal, ha nem is mindet mi tanítjuk, de hogy a kollégákkal összedolgozva, hogy milyen segítséget tudunk adni digitálisan vagy manuálisan egy-egy

témához, amivel erősítjük egy-egy tananyagnak az elmélyítését, tehát gyakorlati feladatokat is adunk az elmélethez, és akkor jobban elmélyül.” (ISK1_O2_SZ)

Tanulói visszajelzés értelmezése és szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„Minden félévben. Van, amikor írásban, van, amikor szóban. Osztályfőnökként mindig írásban, ez a karácsonyi projektünk, de akkor mindenki megkapja, de minden félévben megkérdezem, hogy mi volt jó, mi nem volt jó, min változtassunk. [És hasznosnak találsz ezeket a visszajelzéseket?] - Persze. Amikor "tanárnő olyan gyorsan beszél", "sok szakszót használ", dödödöd. Igen. És mindegyik szakmai, egyik sem személyeskedik.” (ISK1_O1_K)

„Én kérek, igen. Ennek kapcsán is fejlődnek az anyagaim, hogy úgy is tudom rájuk szabni, hogy visszajelzést kérek, hogy mondjuk egyik hónap ilyen, másik hónap olyan, és akkor megkérdezem, hogy melyik típusú tananyag átadás tetszett nekik jobban, mi az, ami jobban segít nekik a tanulásban. Összefoglalásnál megint átbeszéljük, hogy melyik mód segítette őket jobban a tanulásban. Igyekszem mindig úgy összeállítani az anyagokat, hogy minél kevesebbet kelljen otthon tényanyagot tanulni, inkább csak a képeket nézegetessék át, és ugorjon be a képről, hogy mit beszéltünk róla.” (ISK1_O2_SZ)

„A diákoktól szoktam véleményt kérni félévkor, illetve év végén, főleg az osztálytól azt, hogy mi az, ami tetszett a tanítási órán, mi az, ami nem, mi az, amin változtatni kellene, mert én máshogy látom, világos, de ők is máshogy, és akkor meg szoktam hallgatni a véleményüket, és amit tudok, azt természetesen be is építem.” (ISK1_O5_K)

„Szoktam, és arra nyilván kíváncsi is vagyok. Természetesen az is azt gondolom, hogy alapvetően fontos, hiszen két tényező is tanítás, és nagyon nem is szeretném olyanformán leuralni a terepet, hogy én vagyok az adó és az ott ülők csak a vevők, hanem hogy egy kommunikáció létrejöttön.” (ISK1_O9_K)

„Hát ugye a minőségbiztosításon belül muszáj. Tehát van. Vannak ilyen kérdőívek. Minden évben megmonitoroztatjuk őket, ami központilag is ugye, de van olyan tanár, aki maga is csinál, tehát saját magára kíváncsi.” (ISK2_ig)

„Persze, hát nyilván egy-egy órán, amikor az adott tananyagot megbeszéljük, akkor utána megkérdezem, hogy érthető-e, nem érthető-e, ha nem érthető, akkor megpróbálom újból elmagyarázni, kicsit talán más szemszögből.” (ISK2_O1_SZ)

„Igen. Igen. Tehát egy-egy ilyen mondat az, hogy „Holnap én jövök. - Jaj, de jó!” Tehát, hogy ez abszolút pozitív visszajelzés. Vagy amikor nagyon várják, hogy ez a legjobb nap a héten, miért csak ilyen kevés óránk van.” (ISK1_O3_GY)

„Hát a rengeteg visszajelzés egyrészt, amit a diákoktól kaptam, mind a mai napig van olyan, akivel, az első osztályomból, a legeslegelső osztályomból, tartom a kapcsolatot, azok a megerősítések elsősorban, meg a szülőktől, amit kapok. Mindenféleképpen. Vagy egy osztálytalálkozó, amikor hosszú idő után találkozunk és olyan dolgokat őriznek meg, meg olyan dolgokra emlékeznek a diákok, ami számomra nagyon nagy örömet okoz. És ez mindenképpen egy olyan pozitív visszajelzés volt, hogy biztos követek el hibákat, de mégiscsak tudok pozitív irányba hatni, és hát emberekkel foglalkozni a legnehezebb.” (ISK1_O5_K)

„Most van egy olyan osztályom, sőt kettő, akik nagyon nyitottak, és tényleg személyesen, hogy igen, hogy „Nagyon szeretjük a tanárnőt!”, meg hogy még egy tanárnő van, akit nagyon szeretnek, és hogy szeretnek az óráim lenni. Eddig még nem kaptam így, ennyire ilyen szemtől szembe visszajelzést, és hát ez persze nagyon jól esik az embernek.” (ISK1_O7_GY)

„És a különböző visszajelzések alapján, visszacsatolásokból gondolom azt, hogy amit csinálok, azt jól csinálom, mert ha nem ezek lennének a visszajelzések, akkor már lehet, hogy nem ezt, nem csinálnám. [...] Amikor befejeződik egy évfolyam, tehát vége van,

bizonyítványt kapnak, odajönnek, megköszönik. Mind olyan jó érzés, és mind egy visszacsatolás részemre, hogy valamit jól csinálok.” (ISK2_O5_GY)

Reflektív gyakorlat szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„Három percenként. Igen. Hát folyamatos. A reflexió az nagyon fontos. Én is, nem azt mondom, hogy percenként elmondom, hogy na ezt most elrontottam, hogy jaj, de ügyes vagyok, tehát nem így megy, hanem én is folyamatosan figyelek arra, hogy ez jó, rendben, mehet tovább, vagy álljunk meg, mert ez még így nem jó.” (ISK1_O6_SZ)

„Ezzel nem foglalkozunk, őszinte vagyok, hogy visszajelzéseket gyűjtünk. Ez így középiskolában nem divat. [...] Az egy természetes dolog, tehát én úgy gondolom. Én nem vagyok, tehát én azt szoktam mondani, hogy én ilyen ösztönpedagógus vagyok. Tehát, hogy ez, hogy mondjam? Ez egy természetes része annak, hogy tanítok, hogy figyelek arra. Tehát ez nem egy plusz. Ez a minimum.” (ISK1_O8_SZ)

„Hogyha az ember figyel ezekre a visszajelzésekre, hogy még azok is alszanak, akik amúgy aktívak szoktak lenni, vagy a tekintetükben látom az értetlenséget, akkor ácsi, akkor itt változtatni kell. [És szokott írásban vagy szóban visszajelzést kérni a tanulóktól?] Nem. Nem. Én ezzel mindig úgy vagyok, hogy én abban szoktam bízni, illetve számomra idáig elég volt az, amit látok rajtuk órán, hogy hazamennek vagy ott maradnak [óra végén], kérdést tesznek fel, beszélgetnek.” (ISK2_O2_GY)

„Én is folyamatosan tanulok, és látom, hogy, észreveszem magamban, hogy mik azok a hibák, amiket esetleg nem kellene későbbiekben már, hogy előjőjenek. Hiba, hát, hogy egy kicsit másképp. Tehát, hogy fejleszteni a dolgokat.” (ISK2_O9_GY)

Szülői visszajelzések elérhetősége:

„Minimális, mert ugye most én nem vagyok kicsiknek osztályfőnök. Voltam, de most felnőttekkel vagyok, és a legszorosabb kapcsolatban a szülőkkel, mindig az osztályfőnök van. Viszont így negatív tapasztalat, hogy itt a középiskolában már, vagy lehet, hogy csak így a szakképzésben, nem tudom, mert gimnáziumban nem tanítottam, szóval, hogy kevés szülő jön el mondjuk a szülői értekezletre, és ez azért negatív. És persze pont azok nem jönnek el, akik mondjuk problémásak, vagy problémásabbak. Így hát nehéz a kapcsolat.” (ISK1_O7_GY)

Munkaközösségek szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„[Ezek a munkaközösségi értekezletek milyen gyakran vannak?] Hát ez változó, ez attól függ, hogy éppen melyik időszaka van a tanévnek, mert ha egy kicsit úgy zsúfoltabb, az egyéb programokkal, azért ritkábban, de úgy nagyjából ilyen havi, két havi szinten szoktunk találkozni, és akkor hát sokszor van úgy, hogy csak ilyen rövid időre, mert a legfontosabbakat kell megbeszélni. Tehát ilyen módszertani megbeszélés ritkán adódik, merthogy nem nagyon van rá idő.” (ISK1_O4_SZ)

„[Mire irányul a szakmai munkaközösség munkája?] Főleg az olyan feladatokra, amik az iskolát, az oktatást népszerűsítik, tehát a pályaválasztási kiállítások, bemutatók, nyílt napok, bemutató napoknak a lebonyolítása vagy szervezése és lebonyolítása az, ami elsődleges. Vannak az ünnepek, amikre természetes, hogy készülünk, de főleg a szakma, népszerű szakmák népszerűsítése, a diákok idecsalogatása, vagy hogy mondjam, tehát ez az, ami elsődleges.” (ISK1_O6_SZ)

„Hát sajnós a leginkább ilyen statisztikák, meg utána munkaközösségi beszámoló írás, leginkább ez, ami a valóságban történik. De, ami valóban a leghasznosabb lenne, hogy összetartani a kis csapatot, illetve amikor valamilyen feladat van, akkor azt kiadni, ezt a feladatot vezetni. Én szoktam ezt a díszíteses kalandot irányítani, és akkor ezt is én vezetem. Szóval így ezt leginkább, hogy a közösséget fenntartani.” (ISK1_O7_GY)

„Nyilván, ha valakivel gond van, akkor előkerülnek, de általában nem erről szokott szólni. Olyan elő szokott kerülni, hogy te, készítesek nekünk, mondjunk, bemutató

darabot, vagy szedjétek össze, mit tudom én, [anyagnév] fajtákat, hogy az adott órán legyen mit mutatni, ne csak beszélni róla, tehát ilyenek előfordulnak. Módszertani képzésekről, hogy te most frontálisan tanítsál, hogy te most csoportmunkában, az nem.” (ISK2_O2_SZ)

Oktatói megbeszélés- és csere típusú együttműködések jellemzői és feltételei, akadályai:

„Hát igen, szerintem ezek úgy felmerülnek. Tehát azért mi elég sokat beszélgetünk, és akkor az ötleteket mondjuk, vagy tényleg ötletet cserélünk. Úgyhogy, hát, ha ilyen nagyon intézményesített, vagy nagyon rendszeres, akkor az nem biztos, hogy jó. Mert akkor pont a spontaneitását veszíti el, és akkor mindenki rágörcsöl. Ez, amit így alkalom szinten, szerintem ez elfogadható. Tehát ezt mi rendszeresen csináljuk. Tehát azért nem tartanám [jónak], hogy most akkor, tehát ez így külön feladatként megjelenjen.” (ISK1_O5_K)

„Az az igazság, hogy azért mindig szoktunk [beszélgetni szakmáról és pedagógiáról], és akikkel mondjuk egy osztályban tanítunk, azért próbálunk, és nagyon kell is az összedolgozás miatt is, meg információátadás. Így, ilyen nagy körben, azt ritkán, és azt nem is mindig érzem hasznosnak, azt úgy évente egyszer-kétszer szoktunk, és jó, az jó, de azt ilyen kis feszültség levezetésnek érzem inkább. De az ilyen hasznos beszélgetések, azok mindig ilyen kis csoportban, és nagyon sok van, és rendszeres és nagyon hasznos. Mindig az adott problémákra kivetülve. Most a jövőbelibe, hogy akkor most így szakmai, így meg úgy, nem. Inkább az aktuális dolgok, vagy a feladatok miatt. De ez rendszeres és hasznos.” (ISK1_O7_GY)

„Általában azokkal a kollégákkal, akik ugyanabban a csoportban tanítanak, vagy osztályban, meg szoktuk beszélni, hogy kinek mi a tapasztalata, melyik diákkal, hogy vajon csak nála viselkedik úgy, vagy ez egy általános viselkedési forma, és hogy kinél milyen módszer jön be, és akkor ezeket a gyakorlatokat mindig összeadjuk és próbálja mindenki használni, de ez általában temperamentumtól is függ, mert nem feltétlenül működik ugyanaz mindenkinél.” (ISK1_O2_SZ)

„Egyrészt saját kútforrásból, másrészt így kollégák egymás között szoktunk ötletelni, hogy mit kellene kitalálni, ugye egy osztályban tanító kollégák, hogy mit találjunk ki arra, konkrétan arra az osztályra, arra a csoportra, hogy valami kis tudást át is tudjunk nekik adni. Mert ugye itt nem csak azzal van probléma, hogy nehezebben tanulnak esetleg, nem is akarnak, tehát van, amikor fegyelmezési problémák is vannak, mert nem lehet órát tartani úgy, ahogy mi szeretnénk, hanem csak úgy zajlanak az események az órán, mert nem figyel, nem dolgozik, tehát előfordul számtalanszor, hogy egész órán fekszik a padon, és nem érdekli, hogy egyest kap.” (ISK1_O4_SZ)

„És emellé, egyetértek, hogy tényleg kell, mert mindig vannak új módszerek, meg az ember beleragad egy témába, mint ahogy én is tavaly beleragadtam, és most felszínre kerültek, hogy mások hogy csinálják, például ahogy a [kolléga neve]-től szoktam ötletelni, és amikor kipróbálok, akkor érzem, hogy igen, hogy ez jó, meg amikor olvasgatok.” (ISK1_O7_GY)

„Hát azzal kellene, akik úgy hasonló tantárgyat tanítanak, de úgy nem nagyon. Mivel egyke vagyok, ezért... tehát akik itt tanítanak szakmákat, azok keresztülmentek rajtam. Tehát ők itt vannak, a képen fönt. De ők elméleti síkon csinálják. Hát nem nagyon van. Talán ebbe be... Néha hiányzik. Egy jó beszélgetés, vagy egy akármilyen, de már megszoktam.” (ISK2_O7_SZ)

„Hát, ritkán. Ritkán szoktunk. Általában mindenkinek megvan a maga által felépített vázlata, vagy most már mindenki, azt mondhatom, hogy elég régi bútordarab úgymond, és most azon gondolkodom, hogy ki lehet a legfiatalabb, de már mindenki szerintem tíz évnél régebben itt van. És akkorra már azért kialakul az embernek, hogy mit hogyan

szeretne, vagy mit tanított eddig, és akkor ahhoz már megvannak a tananyagok.” (ISK1_O3_GY)

„Nem minden kolléga, mert ugye az is személyiség kérdése is, de a legtöbb kolléga nagyon segítőkész és nagyon nagy segítség. Ennekem most ez borzasztóan nagy segítség, hogy ugye eddig ez a [tantárgy], ez a mumus, a [tantárgy] és [tantárgy] ez egy tárgy, egy témakör, csak így szét lett bontva, és akkor én két évig tanítottam a [tantárgyat]. Most ez a [tantárgy] gyakorlat. Ugyanarról beszélünk, de ugye más részét. És akkor én most ezt megint újra tanulom én is, hogy akkor azt a részét adjam le. És igen, nagyon nagy segítség, hogy azok a kollégák, akik ezt mondjuk már jó pár éve tanítják, akkor átadnak nekem olyan vázlatot, vagy olyan jegyzetet, amit ők már kidolgoztak, vagy ilyen PPT-t is, és akkor már nem kell nekem kidolgozni, vagy csak átdolgozni. Nagyon nagy segítség, rettentően. És pont az egyik kollégám annyira aranyos, mert ő is mondta, hogy ő is, amikor ezt kezdte jó pár évvel ezelőtt, hogy neki nem segített senki, és hogy milyen rossz volt, és ezért ő mindent ad nekem, hogy tudja, hogy milyen nagy segítség, és tényleg. Összességében nagyon segítjük egymást, és ez fontos, szerintem elengedhetetlen. Oda-vissza.” (ISK1_O7_GY)

„Hát, nagyon keveset. Nagyon keveset. Mivel a két épület miatt van, akivel nem is találkozok úgy az ember. Tehát, hogy nekünk ez egy hátrány. De persze, ha kell valami, bár kérhet az ember, kérünk, vagy segítünk. De általában mindenki magának ezt rendezzi. Arra nincs idő, hogy ennyit kooperáljunk.” (ISK1_O8_SZ)

„Nem nagyon szoktunk [közösen fejleszteni]. Nem nagyon szoktunk. Tehát nincsenek ilyen síkú feladatok. Még tananyagfejlesztésben esetleg, de hát akkor a külső gyakorlati [kollégákkal szakérti munkában az országos kurrikulumfejlesztésben]. Itt belső tanmenetekben meg mindenki csinálja a magáét. Át, küldd át e-mailben, és akkor én is hozzáteszek, de úgy nem nagyon.” (ISK2_O7_SZ)

„Akkor van [kapcsolat az óraadókkal, akik felnőttoktatásban nagy számban tanítanak az iskolában], hogyha egy osztályban tanítunk. De úgy egyébként csak, szóval szia, hogy vagy...” (ISK1_O4_SZ)

Szakmai és közismereti oktatók együttműködésének jellemzői és akadályai:

„Hát, nem mindenkivel van. És hát, hogyha valamit meg kell beszélni nyilván az osztályunkkal kapcsolatban, hogy saját osztállyal, mint osztályfőnök, vagy az általam tanított osztállyal, hogyha segítségre van szükségem, akkor azért igen, meg szoktuk keresni egymást, de ez, én azt gondolom, hogy a minimumra korlátozódik. Ők sem nagyon ismerik a mi munkánkat, tehát, nekünk is van némi fogalmunk az ő munkájukról. Nyilván ők is másképp látják ezt, mint most látjuk a mi saját helyzetünket.” (ISK1_O4_SZ)

„Hát most ebben az évben például nagyon kevés, mert hogy nem vagyok ott, nem találkozom velük, de van osztályfőnök-helyettesem, aki közismereti tanár, akivel nagyon jóban vagyok, illetve, tehát hogyha keresem őket, mindig segítő kezeket találok. De nagyon nehéz így a kapcsolatot tartani, hogy nem találkozunk. Tehát az, hogy külön időből tanításig, tehát amikor nincs, hogy mondjam. Tehát délelőtt itt tanítok, mert hiába megyek át, nem találkozom velük, merthogy ők is délelőtt tanítottak. Tehát, hogy ilyen találkozások nem. Nehezen összehozhatók ilyenkor, amikor két épület, más időbeosztás. Úgyhogy keveset találkozom a közismereti kollégákkal.” (ISK1_O3_GY)

„Én azt gondolom, hogy abszolút elfogadóak vagyunk. Itt inkább az a gond, hogy nagyon keveset találkozunk. Ugye, mert mivel két épület van a, két épületben zajlik az oktatás, és ugye ez a közismereti tanári, tehát eléggé ritkán tudunk találkozni, csak ilyen közös értekezleteken, illetve közös ünnepeken. De hát természetesen, mint mindenkivel, egyrészt az udvariassági formák, illetve például az udvariassági formán túl is. Főleg azokkal, akik mondjuk az osztályban tanítanak szakmai tanárok, de nagyon kevés a találkozási lehetőség.” (ISK1_O5_K)

„Én nagyon jóban vagyok a közismereti tanárokkal, és hát leginkább akkor szoktuk tartani a kapcsolatot, amikor az osztályfőnökkel és ugye azokkal az osztályokkal, vagy csoportokkal, akiket tanítunk. És általában ugye a velük esetleges problémák, vagy pozitívumok megbeszélése miatt, és így ennyi. [...] Amúgy ez mindig nagy miszió lenne, hogy ezt így kéne, hogy akkor ők olyan példákat hozzanak matekból, ami nagyon, szóval, hogy így gyakorlatias, hogy például valamilyen [szakmatevékenység] példából induljanak ki. Próbálunk így átutalogni, és lehetne is sokkal mélyebben, de nagyon nagy nehézség az is, hogy mi itt vagyunk a [utcanév] utcában, ők meg ott vannak a [utcanév] utcában, és ilyen mély kommunikációkat nagyon nehezen tudunk. Szóval ez, hogy így két épület, ez azért akadály, mert tényleg nagyon sokszor van az ember, hogy összeakad egy kolléganő, és "Jaj, jaj, gyorsan beszéljük meg". Ha nem akadok össze vele, akkor kifejezetten nem biztos, hogy még fogunk tudni emiatt találkozni. Szóval igen, ez egy nagyon jó irány lenne, de nehezen tudjuk megvalósítani. És ők is azért úgy, merevebben állnak hozzá, mindenki azért a jól bevált kis sémáját, így hát erre szerintem még nincs meg az a kellő nyitottság, meg a lehetőség is kevés.” (ISK1_O7_GY)

„Szakmais tanárokkal? Nyilván velük a kevesebb, ez részben ennek az osztott tanárinak is köszönhető, hogy ebben a teremben, mi abban a teremben vagyunk. Nekem az mindig jóleső, amikor találkozom velük, meg most is például együtt voltunk ilyen sulibörzén, és akkor így beszélgetünk. Tehát, hogy nyilván ők másfajta tapasztalattal rendelkeznek.” (ISK1_O9_K)

„Van ilyen egyébként, van összedolgozás, például az informatikában, informatika órán a rajzfeladatok kifejezetten [szakma]ipari kötésekre alapulnak, és gyakorlatilag megpróbáljuk egy kicsit segíteni a [név] tantárgynak a segítségét ezekkel a rajzokkal. [...] már ők [közismereti tanárok] is ki vannak művelve [a szakmából], félig-meddig, mert hát ők is tudják, hogy mi az az [technológiai eljárás], mi az a [technológiai eljárás], és ezeket rajzolgtatják a tanulókkal. [...] Hát muszáj, megkeresik a [tantárgy] tanárt, vagy akár engem, vagy bárkit, és akkor elmagyarázzuk nekik, hogy bármi kérdés van, bárkihez jöhetnek és jönnek is. És akkor ők is okulnak ebből. Ugyanez matek órán, csak négyzetméter, köbözés, térfogat. A számítás az mind-mind visszakösző történet.” (ISK2_O5_GY)

„Hát ilyen próbálkozásom egyszer volt, aztán utána mondtam, hogy inkább nem. Tehát én azért a kollégáimat nem akarom ezzel nyúzni, mert ők egyrészt nem tehetnek róla, hogy olyanok a gyerekek, amilyenek. Inkább érdeklődni szoktam, kérdezősködni, hogy ilyen volt-e már, vagy valami. De, mit tudom én, hogyha nem, tehát a képzésnek az elején jönnek ezek a kilók, liter, satöbbi, akármilyen, és akkor kérdezgetem őket is.” (ISK2_O7_SZ)

Szakmai elméletet és gyakorlatot oktatók együttműködésének jellemzői és akadályai:

„Ezért is szerencsés, hogyha elmélet és gyakorlati tanár egy személyben van, mert amíg ők [tanulók tevékenykednek], tudunk ilyenekről is beszélni, hogy mi történt [tantárgy] órán, és hogy ők attól tudnak dolgozni, de tudnak reflektálni a kérdéseimre és meg tudjuk beszélni.” (ISK1_O2_SZ)

„Mert, hogy az szerencsés, az nagyon jól működik, hogyha egy gyakorlati tárgyat, meg a hozzátartozó elméletet egy tanítja. Én most pont ennek vagyok a negatív oldalában, mert egy kolléganővel tanítok anyagismeretet, ő tanítja az elméletet, én a gyakorlatot, és annyira nehéz, próbáljuk összehangolni, de mégsem megy. Ő máshol tart, amit én szeretnék csinálni mondjuk gyakorlaton, ő kiadja elméleten, szóval nagyon nehéz, és az, hogyha egy tanárt tudná úgy vinni, az nagyon jó a gyerekeknek is, és a pedagógusnak is, hiába, hogy hát ez oda-vissza. [...] Próbáljuk általában úgy megcsinálni a tantárgyfelosztást, de ez egy nagyon nagy akadály, hogy nem minden pedagógus taníthat elméletet, és akkor máris meg van löve, hiába akarjuk, mert ugye törvényileg nem lehet.” (ISK1_O7_GY)

„[Mennyire tud együttműködni a gyakorlat, meg az elmélet tanítása?] Szerintem nem jó. Tehát nyilván azért vannak átfedések, nyilván vannak olyanok, amikor nincsen fedés, hiszen amit idefent tanítunk, az le van maradva [...] Ez sajnos, ez egy rossz, vagy jó, nem tudom, de mindennek van egy menete. Tehát, hogy odalent ugye van egy évük rá, amikor meg kell tanítani olyan szinten a diákot, hogy egyrészt ők el tudják végezni a szintvizsgát, április-májusban, másrészt utána ki tudjanak menni külsőleg dolgozni. Idefönt azért van három év nekik megtanítani, mondjuk a rajzot, vagy mondjuk a gépeket. Mikor odalent ők már dolgoznak, már második félévben dolgoznak [...] ipari gépekkel, idefent mondjuk csak a második, harmadik évben kerülnek szóba [...] ipari gépek. De, hogy alapjában véve, hogyha valami probléma van azzal a diákkal, vagy odalent mondanak, hogy figyelj, ezt nézzük már át, mert ez már itt kellene, akkor, ez előfordulhat, ilyen van, és akkor nyilván [megcsináljuk].” (ISK2_O1_SZ)

„Igen, ez egy nehézség, tehát ezért örülök annak, hogy le is megyek, tehát megnézem. Kilencedik osztályban még tudom. Nagyon nehéz ugye különböző osztályoknál, tehát így nyomon követni. Ilyenkor azt szoktam, hogy kérdést felrakok elméleti órán, hogy gyakorlatból jelenleg mit csinálnak, mit készítenek, és akkor magamnak raktározom, hogy igen, akkor mi is itt tartunk, vagy jól tartunk, tehát példaként tudom hozni. Tehát nem minden esetben tudok...tudom én megnézni, én meglátni, hogy valóban hol tartanak.” (ISK2_O3_SZ)

„Egy kicsit, amit én észrevettem, hogy nem feltétlenül van összhangban most valahogy az elmélet és a gyakorlat, tehát nincs annyira összhangban. [...] Igyekszünk, hogy jó legyen. Hát ugye tény és való, hogy a gyakorlattal sokkal gyorsabban lehet haladni. Tehát mindaddig, amíg fönt még az elméleti szakrajzórán például a szabvány betűket, illetve a méretezést, vagy az axonometria ábrázolást csináljuk, addigra itt már [technológiai eljárás]-t készítenek a tanulók. Tehát igazándiból mi egy picit előrébb vagyunk. Tehát ebből a szempontból. De ez mondjuk nem baj, mert ha itt már tudja csinálni, akkor már ott lehet, hogy könnyebb lesz neki. Tehát nem olyan nagy baj ez, csak nincsen teljesen szinkronban. [...] Hát igazándiból erre voltak korábban szerintem kísérletek, mert volt ilyen elméleti igényes gyakorlat, főleg, amikor volt a 2+2-es [képzési rendszer].” (ISK2_O9_GY)

Gyakorlatközösségek egy iskolán belül is eltérő légkör:

„[I]tt nagyon hamar meg kell tanulni, hogy az a rendszer, hogy segíts magadon, az Isten is megsegít, és egyébként pedig önállóan kell, illik lenni. Tehát mindenért rohangálni, valakit zaklatni... Az ember megoldja nyilván, ahogy tudja, de hogy biztosan menjen, ahhoz kell a segítség, tehát hogy ne hibázzunk túl sokat. Persze van türelem, én velem is türelmesek voltak, hogyha valamit nem jól csináltam, de én is igyekszem, hogyha most jönnek fiatalabb kollégák, azokat segíteni, mert én is kaptam segítséget, ami jól jött.” (ISK1_O6_SZ)

„[E]gész más, tehát odafönt [ahol a közismereti és szakmai elméleti oktatók dolgoznak és a tanárijuk van] ez a fajta közvetlenség nincs. Ott rohan mindenki, nyüzsi van, mint a városban, ott senki nem ismer senkit. Ide lejön az ember, itt nagyon-nagyon családis. Nevetünk, megbeszélünk dolgokat, ha probléma van, akkor azon vagyunk, hogy egymásnak segítsünk, hogy oldjuk meg, itt, tényleg én azt mondom, hogy mintaszerű.” (ISK2_O2_GY)

„Hát igazándiból nem nagyon félek tanácsot kérni. Tehát szeretek tanácsot kérni. Kollegáktól. Odamegyek, hogy ti, adódik egy helyzet, ilyen helyzetben mit csinálnátok?” (ISK2_O9_GY)

„A miénk miért más? Azért más a miénk, mert nagyon fiatalos csapatunk van egyébként, van egy jó pár olyan húzó emberke, aki nem hagyja a dolgokat annyiban, hanem igenis megyünk utána. A mostani vezetés, a mostani igazgatónőnk, [név], ő, hát egy 16-17 évvel ezelőtt felismerte azt, hogy fiatalítani kell, akkor majdnem minden tanár és szakoktató

nyugdíjas, vagy nyugdíj közeli állapotban volt. És az akkori vezetés, aki most az igazgató ugye, akkor ő igazgatóhelyettesként regnált, a mostani igazgató, fölismerete azt, hogy igenis fiatalítani kell, és elkezdődött egy fiatalítás. [...] Mi voltunk ketten, akik itt szembe mentünk az akkori befásult vezetéssel, aki, nem a [igazgatóra] gondolok, tehát ő egy haladó szellemiséget képviselt már akkor itt az iskolában. Viszont nagyon sokan voltak az ellenlábasok, akiknek jó volt, kényelmes volt. Mi voltunk ketten azok, akik ezt elkezdjük, és utána jött az összes többi fiatal, aki beállt a sorba, és, ezt már mondtam neked az előbb is itt az értekezlet végén, hogy ez az a csapat, aki húzza, viszi az iskolát. És ezt bárki előtt elmondom, bárkinek a szemébe merem mondani, mert ez így igaz.” (ISK2_O5_GY)

Szakmaterületi munkavégzés szerepe az oktatók szakmai fejlődésében:

„Hát ugye, ha a szakoktatókat nézzük, őnekik a legeslegfontosabb az, hogy gyakorlati, olyan gyakorlati tudással rendelkezzenek, hogy a gyerekek felé ők azt tudják kommunikálni és hitelesek legyenek a gyerekek szemében, a tekintetben, hogy ez a mester, ez lehetne egy külső cégnek a vezetője, egy [szakmanév] vállalkozó. Tehát én azt mondom, hogy az az igazán jó szakoktató nálunk, aki mellette vagy hivatalosan, vagy nem, de azért a nagy százalékuk hivatalosan [szakmanév] munkát, tehát hogy szakmai munkát is végez.” (ISK2_O2_GY)

„Tehát az, aki benne van a szakmában és tényleg csinálja, saját magának is szüksége van az újításokra, az újdonságnak a megismerésére és használatára, hiszen a kuncsaft kör, akivel dolgozik, ezt elvárja tőle, hogy mindig a legújabb trendi dolgokat. Egy gyakorló szakember szerintem sokkal jobban le tudja adni az anyagot. Sokkal hitelesebben tud odaállni a gyerek elé, hogy tanítson.” (ISK2_O5_GY)

„Meg hát ugye szaklapok, meg így a munkák során [szakemberekkel], ha találkozok, akkor ugye meg szoktuk beszélni, hogy mit, hogy, vagy olyan anyagokat veszek, ahol vásárolok, vagy szerelvényeket, akkor ott is tudnak újakat mondani, hogy mik lehetnek.” (ISK2_O9_GY)

Szakmai oktatók duális identitása:

„Hát itt kettős cél ugye, merthogy pedagógusnak érzem magam, de ugye nekünk egy szakmát kell átadni. És hiába érzem magam pedagógusnak, a szakmában is nagyon-nagyon ott kell legyünk, állandóan frissítenünk kell nekünk is a tudást, mert ugye azt át kell adjuk.” (ISK1_O7_GY)

„Mivel nekem ugye van előéletem, tehát én alapvetően egy [szakmanév] vagyok, én ezt valahogy a személyem kiegészítésének tekintem ezt a pedagógus pályát. Tehát én ezt nem tudom szétválasztani, és nem is akarom ezt a kettőt. Ez kiegészít engem.” (ISK1_O6_SZ)

„Hát én, mint egyéni vállalkozó, tehát én dolgozom is mellette. Bár most már az iskola miatt és a felnőttoktatás és felnőttképzés miatt olyan szinten le kellett csökkenteni a munkákat, hogy nagyon minimálisat dolgozom, de én úgy gondolom, hogy [szakmanév]... én büszke vagyok arra, hogy [szakmanév] vagyok, tudom is művelni a szakmát, úgy érzem, tehát azért van némi rálátásom, affinitásom is hozzá. De mindemellett pedagógus is vagyok. Tehát ez egy ilyen érdekes kombó az egész.” (ISK2_O5_GY)

„Szerintem ezt nehéz szétválasztani. Szerintem az nem tanár, aki nem ért a szakmájához, vagy nem jó tanár, aki nincs benne a szakmájában. Mármint a szaktanárokról beszélünk. Ugye egy magyar meg egy matek, az teljesen más. De szakmailag szerintem fejlődni csak úgy lehet, hogyha az ember űzi is azt a szakmát, amit tanít.” (ISK_O9)

Közismereti tanárok feladatértelmezése:

„Elsődlegesen az, hogy emberileg olyan diákok kerüljenek ki a kezem közül, akik megállják a helyüket az életben. Föl tudtam vértetni őket olyan tulajdonságokkal és egy olyan útravalóval, ami segíti őket abban, hogy a megfelelő helyre kerüljenek, és azzal foglalkozzanak, amit igazán szeretnek. Tehát mindenféleképpen nyitottá kell őket nevelni. Ez az első, tehát ez az elsődleges, hogy megtalálják utána a helyüket, és ugye akkor tudnak igazán boldog emberek lenni, hogyha megfelelő helyen vannak. Természetesen a másik meg a szakmai, az, hogy jó eredményt érjenek el az érettségi vizsgán, hogy menjenek el emelt szintre vizsgázni, de a szak, tehát az értékek, vagy az értékmérés, hogy az eredmények helyett én fontosabbnak tartom a nevelési részt.” (ISK1_O5_K)

„Siker az, ha valamit visszahallok, amit leadtam, szeretnék visszahallani, ha már hallok három összefüggő mondatot, már boldog vagyok.” (ISK2_O4_K)

„[N]éha már ott vagyok, hogy a nevelést, az oktatás-nevelés ördögi mechanizmusából a nevelést azt fontosabbnak tartom. Ezekkel a gyerekekkel sok esetben nem beszél senki, nem tárgyalnak otthon a szülők velük, a társaikkal hallok hogy 'beszélnek, és néha fontosabbnak tartom azt, hogy hagyjuk ezt, mert tudom azt, hogy. [...]Tehát a motiváltság az, nem tudom, hogy ki nem motiválja őket, a szülő nem motiválja, a rendszer nem motiválja, hogy miből adódik ez, én ezt látom. [...] Sok esetben, sok esetben többet tudok foglalkozni a szakmunkásokkal, mert ott nincs a kimenetnél mérés [e tantárgyból]. Na most, a szakgimnáziumban, vagy szakközépiskolában, korábban szakközépiskolában, volt mérés. Tehát ott inkább elhanyagoltam ezeket a dolgokat, tehát amit nevelésnek hívunk, ami egyszerű beszélgetés, tehát sok esetben egyszerű beszélgetés. És elhanyagoltam, mert ott volt egy mérés. Tehát ott sokkal szigorúbban kellett arra figyelnem, hogy ezt teljesíteni kell, a szakmunkásnál nincs gond.” (ISK2_O8_K)

„Siker? [nevet] Mi a siker? Hát az nem sok van. Céljának nem tudom, éljünk túl minden napot. Nem tudom. Most érettségiztetni nem érettségiztettek, úgyhogy, ha... végül is az lenne a végső cél, nyilván nekik. Nem tudom.” (ISK2_O6_K)

„Én azt tapasztalom, hogy nyilván egy közismereti tanárnak itt, ebben az iskolában, tehát hogy úgy mondjam, ugye az iskola profiljánál fogva nem a közismeret lesz a húzóágazat. Itt a közismeret szükséges, mert ugye ez is egy köznevelési intézmény, satöbbi.” (ISK2_O2_GY)

„Különbség van [a szakmai és közismereti oktatók munkája között], iszonyat nagy különbség van szerintem, már csak abból adódóan is, hogy a szakmunkásoknak ugye közismeretis tantárgyból nem kell vizsgázni.” (ISK2_O5_GY)

Szakmai oktatók feladatértelmezése:

„Nekem az, hogy a gyerekek szeressék azt, amit csinálnak. Nekem ez számít a legnagyobb sikernek, és amikor nem úgy telik el egy tervezés óra négy órája, hogy ezt miért kell csinálni, miért ez a feladat, miért nem azt csinálhatom, amit akarok.” (ISK1_O2_SZ)

„A nappali képzésben a diákoknak, a szakmaszeretnek az átadása, az, hogy őket motiváljuk. Mert azt gondolom, hogy a mai tizenévesek nem motiváltak, tehát önekik olyan valamit kell a kezébe adni, amitől ő úgy érzi, hogy sikere van.” (ISK1_O3_GY)

„Hát, hogy a szakmánkat megszerettessem a tanulókkal, mert azt tapasztalom, hogy nagyon-nagyon nincs értéke a kétkézi munkának.” (ISK1_O4_SZ)

„És sikernek én azt érzem, amikor olyan tanulóim vannak, vagy alakulnak az évek alatt, hogy szereti ezt a szakmát, szívesen csinálja, látom, hogy egyre ügyesebb, de leginkább azt, hogy szívesen csinálja, hogy élvezi. Szeretnek az óráimon itt lenni, ez nagy sikerélmény, hogy örömmel jön ide, és ő is boldog, úgymond, ezen az órán.” (ISK1_O7_GY)

„A legfőbb célom az, hogy a terelgetés, tehát azt tartom céloknak, hogy a formálás, tehát ami az egyik legfontosabb, és hát ugye szakmai tárgyak tekintetében, tehát a szakmai szeretet, tehát az ilyen módon elérése.” (ISK2_O3_SZ)

„A fő cél az, hogy olyan [szakembereket] neveljünk itt, nem csak itt, mindenhol, ugye említettem, hogy nem csak erre az iskolára korlátozódik a ténykedés, olyan szakmunkásokat neveljünk ki, akik méltók arra, hogy [szakembernek] lehessen őket nevezni, és megállják a helyüket a mai világban.” (ISK2_O5_GY)

„Hát én megpróbálom azt tanítani, amit az életből láttam, meg amit az életben ők fognak tapasztalni.” (ISK2_O7_SZ)

„Igazándiból, ha egy rossz kifejezéssel élnék, akkor az az lenne, hogy átadni a tudást. Nem, rossz kifejezés az, hogy leadom az anyagot, nem szeretem. Hát, igazándiból az alapokat jól megismertetni, hogy azokra, tehát egy jó alapot kialakítani a tanulóknak, hogy utána arra tudjanak építkezni. Merthogy mindenre nincs, tehát nincs mindenre idő.” (ISK2_O9_GY)

„Hát amikor például sikeres lesz a vizsgánk, a szakmai vizsgájuk. Vagy amikor kaptam egy üzenetet az egyik diáktól. Volt diákunk, aki már dolgozik Németországban, hogy elküldte, milyen rajzokból dolgozik, és mondta, hogy ezt nekem köszönheti, hogy egyáltalán megérti.” (ISK2_O1_SZ)

„És nekem talán ezek azok, amire azt mondom, hogy siker, hogy valaki idejön, még ő maga sem tudja, hogy lesz-e belőle asztalos, vagy nem. És egyszer látom a munkáját, meg munkákat vállal, és akkor valami közöm volt hozzá.” (ISK2_O2_GY)

„[...] a gyerekanyag az olyan, amilyen. Ezt te is tudod, hogy milyenek a tanulók, nem csak itt, vidéken, mindenhol. Megpróbálunk, megpróbáljuk tartani a szintet, visszaállítani a szakma presztízsét, a szakmunkásképzés presztízsét. Viszont ehhez az kell, hogy ne a színvonalból engedjünk, hanem a gyerekeket próbáljuk meg arra rávenni, hogy ők emelkedjenek fel a színvonalhoz. Nagyon sok a bukásunk, ebből adódóan, tehát nem engedünk, hanem vannak kikötések...[...] Vidéken ez nem így van.” (ISK2_O5_GY)

Szakmai versenyek jelentősége a tanulók és az oktatók számára:

„Illetve a másik nagy húzó dolog, amit az iskolában még hozzátett pluszban, ez a Skills-es történet [...] És valahogy a gyerekek pedig azt látják, hogy ezek a versenyek olyan színvonalon, olyan szinten vannak, hogy ők szívesen részt vennének rajta. És látják azt, hogy el lehet ide jutni. Itt van épkezláb, tehát hús-vér ember, aki világbajnokságot nyert, Európa-bajnokságot nyert, és ugyanolyan szakmunkás tanuló volt, mint ők. Tehát ez egy ilyen lehetőség, motiváció, hogy még én is lehetek. [...] A pedagógus számára ez azt jelenti, hogy az ő tanulója jut be egy versenyre. Arra nagyon büszke lehet.” (ISK2_O5_GY)

Eltérések a felnőttek és a fiatalok tanításában:

„Jó velük dolgozni, az is egy nagyon pozitív élmény, mert ott mindig lelkesebbek a felnőttek. Nem kell őket noszogatni, mert akarják csinálni, viszont ugye ez, hogy hol délelőtt, hol délután, szombaton, tehát össze-vissza van tulajdonképpen az egész hete az embernek. Fárasztó. Hosszú távon nagyon fárasztó. [...] Hát, a felnőttoktatásban talán többet ad az ember. Pont abból kifolyólag, hogy nagyobb a befogadóképesség. A nappali képzésben a diákoknak, a szakmaszeretnek az átadása, az, hogy őket motiváljuk. Mert azt gondolom, hogy a mai tizenévesek nem motiváltak, tehát őknek olyan valamit kell a kezébe adni, amitől ők úgy érzik, hogy sikere van.” (ISK1_O3_GY)

„A felnőttek már azért vannak itt, mert valóban érdekli őket, tehát ott egészen más a motiváció, és könnyebb is velük. Tehát ők valóban akarják, figyelnek, tanulnak, igyekeznek, tehát egészen más velük a haladási lehetőség, mint a nappali rendszerben.

Amíg a nappalisoknál azzal foglalkozik az ember, mondjuk kilencedikben, hogy de pedig vedd elő a füzeted, és figyelj, és írd le, és tanuld meg, mert következő órán dolgozatot írunk, addig ez a felnőttoktatásban nem olyan probléma.” (ISK1_O4_SZ)

„Én a felnőttoktatásban, meg felnőttképzésben is, tehát agyilag sokkal jobban elfáradok, mint a nappali rendszerben, mert ott szakmai kérdések jönnek, valós, valós, nagyon szakmai kérdések, míg nappaliban inkább a viselkedési, fegyelmezési problémákkal és küszködő diákokkal küszködünk. És ugye van egy óriási nagy nyomás rajtunk, hogy amit le kell adni, le kell nyomni. És az nem mindig úgy sikerül olyan minőségben, ahogy kellene, mert inkább a fegyelmezés, inkább a terelgetés az, ami több időt elvesz, elvon.” (ISK2_O3_SZ)

Az oktatói profilok munkájának eltérései:

„Néha azt gondolom, hogy alapvetően könnyebb nekik [közismereti tanároknak], mert egyrészt van tankönyv, van munkafüzet, vannak kész feladatok, vannak sablonok, amikhez lehet igazodni, hogyha már szerez egy rutint belőle, akkor az folyamatosan ismételterhető. Nyilván a diákokhoz akkor is alkalmazkodni kell, mert lehet, hogy az egyik osztálynál működik, a másik közösségnél nem működik [...] Nálunk nincs mihez nyúlni, tehát nálunk, ha megcsináltunk valamit, meg van csinálva, ha nincs, akkor nincs semmi hozzá. Akár tervezésről, akár elméletéről, bármiről is legyen szó, nincs mihez nyúlni, hogyha mi nem készítünk hozzá anyagot.” (ISK1_O3_GY)

„Tehát a szakmák is annyi sokat fejlődnek. Az én szakmám is annyira sokat fejlődik, hogy ismerni kell az új anyagokat, új technológiákat, mert jó, hogy az alapokat tanítjuk, rendben van, de ha nem tudunk újat mutatni a gyerekeknek, és hogyha én nem tudok kikeresni olyan tárgyakat az interneten, amiről neki fogalma nincs, és ha nem tudom az ő csodálatát elnyerni, akkor lehet, hogy nem fog engem annyira tisztelni, mint amennyire én szeretném. De nem biztos, hogy most ez egy helyes okfejtés. Mindenesetre nagyon nagy támogatást ad az embernek az, hogy tud újat mutatni.” (ISK1_O6_SZ)

„Biztos, hogy van különbség. Ahogy a szakmákban is van különbség. Mind a kettőnk feladata a tanítás, de ha azt veszem alapul, hogy ha a szakma megtanulása miatt jön egy diák az iskolába, akkor neki az lesz a fontosabb. Ha valaki az érettségi irányába indul, akkor neki a közismeret lesz a fontosabb, és kevésbé fogja érdekelni az, hogy a szakmán, most azon a néhány órán, ami a szakmához kapcsolódik, ő mennyire teljesít jól.” (ISK1_O4_SZ)

„Különbség? Szerintem nincs. Szerintem ugyanaz a munkakör, most az, hogy valaki biológiát, vagy matematikát, vagy technológiát... attól a diák az diák. Talán annyi, hogy talán egy kicsit a szakmai tantárgy egyik-másik része a szakiskolásokat jobban érdekelheti, mint a biológia, vagy a földrajz, de alapjában véve különbséget nem.” (ISK2_O1_SZ)

„Ez csak annyiban érdekes én szerintem, hogy az lehet a különbség, vagy az eltérés, vagy a sajátossága ezeknek a tantárgyaknak, vagy a tantárgyak oktatásának, hogy egy közismereti tárgyat, ha nem kis csoportban oktat, hanem egész osztálynak, akkor ott sokkal nagyobb szerepe van a frontális munkának, ami a tanárra hárul, mint hogyha, itt látta a műhelyben, ahogy dolgozunk, közvetlen közelében vagyunk egymásnak, mindenkivel egyenként kell foglalkozni. Más megint egy rajztanítás, ahol az ember egy egész csoportot figyel, ahol esetleg többen vannak, de mégsem harmincan, esetleg csak tízen. És ott is igyekszik mindenkire külön-külön figyelni. Viszont, amit bemutat, azt mindenkinek mutatja. Itt is úgy van, hogy én valamelyik diáknak mutatok valamit, akkor mindig mondom, hogy a többiek is figyeljenek oda. Viszont amikor egységesen mindenkinek kell mondani, akkor nincsen olyan sok lehetőség arra, hogy személy szerint és egyénileg foglalkozzunk a diákokkal. [...] Itt is van, be lehet mutatni újat, de nem határtalan a lehetőség, mert lekorlátoznak a szakszerű feladatmegoldások. Tehát a szakma szabályai szerinti tanítás, a szak-képzés.” (ISK1_O6_SZ)

„És ezért a gyakorlati oktatóknak szerintem szerencsájuk van, mert egy picit mi könnyebben tudunk olyan feladatokat kitalálni, meg elvégezni, amit tudnak élvezni. Azért az elméleten, ott sokkal inkább, hogy ezt meg kell tanulni, meg kell tanulni, felelni, felelni, az sokkal nehezebb. Szegények belefásulnak, nehéz, és sok, sok nekik. Tehát nekünk így ez könnyebb, és ez a sikerélmény, amikor ők ezt élvezik.” (ISK1_O7_GY)

„A szakoktatók között és a tanárok között talán lehet különbséget tenni, hogy általában a gyakorlat mindegyik diákot jobban érdekli, hiszen ott valóban fizikálisan [tevékenykednek].” (ISK2_O1_SZ)

„Én azt gondolom, hogy...meg úgy valamelyest úgy némineműleg rálátok, hogy nehezebb nekik, tehát nekik sokkal nehezebb, a közismereti tanároknak, ugyanis nagyrészt, mivel ugye teljesen tiszta profilú iskola vagyunk. Nagyrészt azért most már talán sikerült azt elérnünk, hogy azért jönnek ide a tanulók, mert szakmát szeretnének, vagy érdekli, ezért valamilyen szinten könnyebb dolgunk van. Szakoktatóknak még talán még könnyebb dolguk van, mert a gyakorlat az kicsit szabadabb, ott azért [tevékenykedhet], foghatja a [tárgyat], tehát az egészen más, gyakorlatias. Talán kicsit nehezebb az elmélet, szakmai elmélet, és nagyon nagy kihívásuk a közismeretiseknek van, mert olyan tantárgyat kell tanulnia, ami nem érdekli, meg, ahogy az ő szavukkal élve mondanám, hogy nem is fogja használni.” (ISK2_O3_SZ)

„És itt mindig be kell mutatni, mert régen is úgy volt, hogy a mestertől lesték el a tanítványok a mozdulatokat, és úgy tanultak valamit meg. És ez egy nagyon jó módszer. Egyrészt látják, hogy én tudom, magabiztos vagyok, elhiszik nekem, hogy úgy kell, megpróbálnak utánózni, ha valami nem úgy sikerül, mint például most a kislánynak, hogy túlságosan figyelt, és akkor nem figyelt arra, mert még nincs meg az a képessége, hogy teljesen, két irányba is koncentráljon, akkor pedig javítunk, javítunk, javítunk. Tehát mindig figyelek arra, hogy én mit mondok.” (ISK1_O6_SZ)

„Meg ez attól is függ, hogy milyen tantárgyról beszélünk, mert egészen másképp készül az ember egy gyakorlatra, meg másképp készül az elméletre, és ott sem mindegy, hogy szakrajzot tanítok, vagy anyagismeretet, vagy általános szervezést.” (ISK1_O4_SZ)

„Hát a gyakorlati órákra arra nagyon-nagyon nem szoktunk készülni. Megmondom, miért, mert ugye ez az én csoportom, akikkel vagyok, ők egy, hát négy óra hosszá csoport. Szakgimnazista csoport. Őnekik igazából a jelenlegi képzési forma szerint nekik egy ilyen alapozás van [...] akkor nekem is voltak háromnapos csoportjaim, és akkor, akkor igen, ki kellett azt találni, hogy akkor mivel fogunk foglalkozni, megbeszéltük a kollégákkal, hogyha mondjuk párhuzamosan vittünk olyan évfolyamot, hogy mi a teendő, mit fogunk csinálni. Tehát, hogy ne legyen az, hogy a gyerek azt érezze, hogy most itt van, de minek, mikor otthon is lehetne. Úgyhogy az akkor több fejben összerakott tervezést igényelt, de olyan tekintetben sokkal kevesebb teher volt, mert nem kellett éjszakába nyúljon azért. Dolgozatok fölött görnyedni, kitalálni, kijavítani.” (ISK2_O2_GY)

A szakmai oktatók számára szükséges kompetenciák:

„Hogy mi az a kompetencia, amire szüksége van? Szerintem az jó, hogy ha a piacról jön. Egy szakmai tanár, akkor teljesen más gyakorlati tudása van. De nem fog eljönni a piacról alapvetően. [...] Szerintem egy szakmai tanárnak nem feltétlenül kell ennyire [pedagógiai felkészültség]. Tehát, hogyha ő normális ember, akkor szerintem ezt a részt meg tudja. Hát régen is alapvetően a kisinások, amikor elmentek a céhekhez dolgozni, egy jó emberhez kellett. Tehát, aki nem csicskának nézi, nem lenézi, nem lehülyézi, nem alázza.” (ISK1_O3_GY)

„Én nagyon-nagyon sok mindent a múltamból, tehát, hogy a megtanult szakmai részből tudok és onnan hozok. Nagyon kevés üzem van, ahova ki tudunk menni új gépeket, új technológiákat megtanulni.” (ISK1_O3_GY)

„[...]mi azért szakmát tanítunk, tehát nekünk mind a kettő nagyon fontos, nem fontosabb egyik a másiktól, mert csak úgy lehet jól tanítani, ha hiteles vagyok, és ezt a gyerekek is megérik.” (ISK1_O8_SZ)

„Hát ugye, ha a szakokat nézzük, őnekik a legfontosabb az, hogy gyakorlati, olyan gyakorlati tudással rendelkezzenek, hogy a gyerekek felé ők azt tudják kommunikálni és hitelesek legyenek a gyerekek szemében, a tekintetben, hogy ez a mester, ez lehetne egy külső cégnek a vezetője, egy [...] vállalkozó. Tehát én azt mondom, hogy az az igazán jó szakoktató nálunk, aki mellette vagy hivatalosan, vagy nem, de azért a nagy százalékuk hivatalosan munkát, tehát hogy szakmai munkát is végez. Behozza ide a saját munkáját, gyerekekkel megcsináltatja, tud olyan dolgokat mondani, hogy éppen mi az aktuális, és látják a gyerekek, hogy egy hiteles példa. Azok a kollégák, akiknek van [szakmai felsőfokú] végzettségük, és mondjuk nem tudom én, dolgoztak egy gyárban mondjuk a gyártástervezésen, vagy valahol, és mondjuk megszűnt a gyár, és eljöttek ide szakokatni, azok nem voltak hiteles források. És az nagyon-nagyon-nagyon kijött, hogy az kevés, hogy van egy [szakmai felsőfokú] végzettségem. A gyerekeknek az kell, sőt a kollégának is az ad egy magabiztos tudást, hogyha ő a saját mindennapos szakmai életéből tud ide behozni dolgokat, akár munkába, akár tapasztalatba, történetbe, bármibe. Főnt pedig, ha a főnti elméleti részt nézzük, most látszik igazán az, hogy ugye a szakoktatók fölmennek tanítani, hogy milyen hatalmas előny az egy elméleti órán is, hogy őnekik van gyakorlatuk abban, amit tanítanak. [...] De mondom, akiben ez nincs meg, mint bennem is, nekem meg rengeteget kell - úgymond - a magam lelkiismeretességére bízva, rengeteget kell utána nézni forrásokból, hogy amit tanítok, az viszont attól függetlenül hiteles legyen, hogy nekem ugye a főállásom a tanári pálya, de hogy az egy hiteles dolog legyen ugyanúgy a gyerek szemében.” (ISK2_O2_GY)

„Szakmai tanár attól lesz jó, hogy ha folyamatosan követi a technológiai, technikai újításokat, tehát eljár különböző kiállításokra, rendezvényekre, és ott magába szívja a tudást. Ha ezt nem teszi meg, akkor le fog maradni. Ha az új tankönyveket előveszi és beviszi órára, és a prospektusokat beviszi, és az interneten is böngészi folyamatosan, akkor az alapja megvan annak, hogy jó órát tudjon tartani, és jó legyen az oktatás minősége. [...] Tehát az, aki benne van a szakmában és tényleg csinálja, saját magának is szüksége van az újításokra, az újdonságnak a megismerésére és használatára, hiszen a kuncsaft kör, akivel dolgozik, ezt elvárja tőle, hogy mindig a legújabb trendi dolgokat. Egy gyakorló szakember szerintem sokkal jobban le tudja adni az anyagot. Sokkal hitelesebben tud odaállni a gyerek elé, hogy tanítson. [...] A szakoktató az ugyanaz, mint a szakmai tanár. Ugye itt, itt is ugyanaz kell, hogy az újításokat, az új [technológiát], a különböző [...] anyagokat behozzuk, megmutassuk, tudjunk vele bánni. Ehhez mind az kell, hogy az ember elmenjen különböző oktatásokra, továbbképzésekre.” (ISK2_O5_GY)

„Szerintem, ha elméleti tanár, az, ott sokkal, hát nem tudom, lehet, hogy nem a legjobb kifejezés, de talán nagyobb lexikális tudással kell rendelkezni, vagy más jellegű, nem tudom, talán én ezt látom az elmélethez. Igazándiból ott is komoly felkészülést igényel, hogy ne legyen száraz az a dolog. Talán, hogy van, kicsit történetmesélő, és kicsit ilyen helyzetfeltárás, tehát hogy a helyzeteket elmagyarázóknak kell lenni ott is. Nagyban segíti az elméletet is, hogyha gyakorlatban is tapasztalt az oktató, tehát ezt szerintem nagyban segíti. Gyakorlati oktatónak meg szerintem az lehet az előnye, hogyha gyakorló [szakember] is mellette. Tehát, hogy nemcsak az van, hogy bejövök és akkor gyakorlatot oktatok, hanem mellette csinálja is. Mert akkor az életből, mint ahogy én is itt a [tárgyakat], hogy gyártok, meg tudom csinálni ugye én is, meg is csinálnám, de pont ezért van, adom ki ezt a munkát is, ami hivatalos egyébként, tehát ez hivatalosan bent van az iskolában, mint munka, hogy tanuljanak a srácok, vagy éppen a felnőttek. Tehát igazándiból mind a kettőhöz, mind a kettőhöz szerintem kell felkészültség, ott kell lenni nagyon.” (ISK2_O9_GY)

„Én úgy egyetértek vele egyébként, hogy pedagógus végzettség nélkül is, hogy bizonyos ideig, mint mikor engem felhívtak, akkor azt mondták, hogy öt éven belül el kell kezdenem, mert különben el kell bocsátani. Tehát úgy egyetértek vele, hogy lehet így tanítani. Vannak bizonyos dolgok, amik így most, hogy elvégeztem [a szakmai tanári képzést], hogy azért nem árt tudni, tehát nem árt tudni a diákoknak a lelki világát. Nem árt tudni, hogy mi alapján célszerű osztályozni. Bizonyos toleranciát lehet tanulni, ami egy versenyszférából jött emberben, ott van egy ideges állapot, van egy teljesen más munkamorál. Ugye én is dolgoztam napi 48 órát, tehát egyhuzamban két-három napot, vagy egy hetet, ez egy teljesen más állapot. Tehát szakmailag szerintem nagyon jó, hogyha külső...nem is engednék senkit tanítani, amíg nincsen szakmai tapasztalata, tehát bizonyos időközönként, sőt, hogyha rajtam múlna, akkor én azt is kötelezővé tenném, hogy öt-tíz évente, vagy tíz év múlva, mit tudom én, fél évet, vagy műhelyben, vagy külső, vagy tennék erre valami javaslatot, hogy el kell mennie dolgozni. De korlátokkal azt mondom, hogy rendben van, hogy oktasson, tanítson, de legyen tanári végzettsége is.” (ISK2_O1_SZ)

Rendszerszintű FSZF előírások megítélése:

„Nézzé, amíg ezt mindig kötelezővé teszik, hogy menni kell, mert hogy pontokat kell gyűjteni, addig ez egy marhaság. Az én szemszögömből. Amíg valaki nem azért megy oda, mert őt érdekli, addig ez egy hülyeség. Ha fel lenne dobva és mehet az ember bizonyos témákra, akkor az egy jó dolog tud lenni.” (ISK2_O1_SZ)

„Én nem látom ezt egy jó rendszernek egyébként. Sokkal nagyobb energiákat vesz el, mint amennyit ad, és senki sem azért csinálja, hogy jobb tanár legyen. Sőt, úgy látom, hogy aki már túl van rajta, az úgy érzi, hogy ő akkor most egy életre kipipálta ezeket a fejlesztési terveket. És akkor ő hátra is dől.” (ISK1_O2_SZ)

„Én azt gondolom, hogy minden szakmában van valamilyen rangsor. Tehát van ügyvédi kamara, és akkor sorolhatnám, orvosi kamara. Tehát az, hogy az embert egy külső szemlélő megnézi, az mindenképpen hasznos és mindenképpen tud produktív is lenni, meg egy visszajelzés. Az, hogy ez a gyakorlatban hogy valósul meg, az már egy más kérdés. Tehát itt inkább elsődlegesen nem is az óra, hanem sokan ezt megalázónak tartják például, hogy bizonyítani kell, hogy tud tanítani, vagy hogy óravázlatot kell írni.” (ISK1_O5_K)

„Nem, semmi értelme nincs ennek az egésznek. Az, hogy én most mit írok a papírra, mit hazudok. És valaki vagy jó előadó, vagy nem jó előadó. Ha jó előadó vagy, akkor bármit el tudsz adni a bizottságnak.” (ISK2_O5_GY)

Iskolavezetők szerepértelmezése az oktatók szakmai fejlődésének támogatásával kapcsolatban:

„Nálunk a centrumban nagyon komolyan foglalkoznak a pedagógusok továbbképzésével, és hát mondjuk lehető legrosszabb idő a tanév eleje, tehát a tanévkezdés, de nagyon sok 30 órás tanfolyam volt, amit szerveztek augusztus végén, szeptemberben, centrum szinten, ahova a kollégák mehettek el. Tehát lehetőség itt olyan van. Soha nem zárkózom el az elől, hogyha valaki érettségi elnöki feladatot akar ellátni, továbbképzés, támogatom, hogyha el kell mennie a továbbképzéshez, hogy menjen. Ez is egy lehetőség, kitekintés. Vagy ugyanez a szakmai vizsgával is, tehát mindig támogattam a kollégákat, mert nyilván ez mindenféle képp szempontból jó.” (ISK1_ig_SZ)

„Az a kötelező hétévenkénti továbbképzés, ez szerintem ilyen mondvacsínált, mert mindenki elmegy valahova, hanem olyan helyre kéne... volt már rá példa, tehát nekünk olyan is volt, az is egy pályázat keretében volt, hogy kollégák, szakoktatók kimentek három hónapra műhelyekbe, és akkor ott megtanulta a [technológiai eljárást], meg olyan technikákat, amit itt bent nem tud, de azért jó, ha tudja. Tehát el tudja mondani a gyerekeknek. Tehát én azt hiszem, hogy az lenne a legjobb, hogyha el tudnának menni olyan helyekre, ahol a legmodernebb technika van, és ott egy-két hónapot nem is kéne

az, hogy neki elmondják, hanem ő ott dolgozhatna, látná, hogy mi újság van, és akkor visszajönne, és akkor már biztosan sokkal többet tudna a gyerekeknek is mondani. Megújulna ő is. Akár ilyen, bárhova kimennek, mindig megújulás. Persze vannak külföldi utak is, ki lehet menni Erasmussal, satöbbi, de ott is sok érdekeset lehet látni, amit hazához, elmondja. [...] Hát azt [a módszertani fejlődést] mindenkinek magának kéne. Igen. Tehát ugye most biztos hallott arról, hogy van nálunk a [centrum által kezdeményezett új módszer]. Ugye azt is mindenki elvégezte. Van, aki kedveli, van, aki nem. Tehát több ilyen módszertani képzésre el lehet küldeni a kollégákat, és akkor ő kiválasztaná, hogy melyiket szeretné. Hát ugye ráerőltetni senkire nem lehet semmit. De hogyha ő látja az eredményét, akkor hátha ők is bevezetnének dolgokat.” (ISK2_ig_SZ)

Oktatók formális tanulásának támogatása:

„És hát egyéb támogatást... mérsékelt, mert mondjuk, ugye most mi megyünk egyetemre, olyan támogatást nem kapunk, hogy akkor anyagilag, ezt ugye nem. Így támogatnak minket, hogy mondjuk időt adnak rá. És azért ez is egy nagyon nagy támogatás, mert azért az sem egyszerű lenne, hogyha ebben nem támogatnának minket, akkor nem is tudnánk menni. Meg szóban mondták, hogy így menjünk, mert hogy tudják, hogy kell, hogy meg kell csinálni.” (ISK1_O7_GY)

„Nálunk támogatott a tanulás, bár megmondom őszintén, hogy az, hogy most ketten járnak egyszerre ugyanoda, szóval ez nem jó. Mert a helyettesítés nagyon megterhelő, ugye nem fizetik ki. Ebből következően a motiváció a nullával egyenlő, hogy én helyettesítsek, és... meg nem jó, nem jó. Tehát azzal nincs gond, hogy támogatják az embert.” (ISK1_O8_SZ)

Oktatói nézetek a szakképzési centrum megalakulásáról és intézkedéseiről:

„Az, hogy mi kerültünk egy centrumhoz, ugye a KLIKK után. Én szerintem ez egy pozitív változás volt. Szerintem a jelenlegi vezetés, szerintem eszméletlen, tehát szerintem nagyon jól végzi a dolgát. Tehát itt azért látszik fejlődés. Kaptunk laptopot, majdnem mindenki. Kapott az iskola, mit tudom én, karban van rakva az iskola.” (ISK2_O1_SZ)

„Szerintem ezt egyszerűen az Unióból tudtak hívni, rengeteg, én gondolom így, hogy onnan van most ilyen nagyon sok pénz, és ezt így erre lehet elkölteni, hogy ilyen képzésekre. [...] Hát, igazából a centrumokhoz nem kötném. Ezt érzem, amit mondtam, hogy most egy pár éve kifejezetten így ránk szabott, úgymond ránk szabott képzések vannak, ami persze szerintem nagyon-nagyon pozitív.” (ISK1_O7_GY)

„Nem tudom, hány órány maradt el. Átszervezni, ide menni, oda menni, tehát hogy én ebből csak a negatív dolgot látom, ha őszinte akarok lenni. Mert így, hogy nincsenek átgondolva, nincsenek iskola életével összhangba hozva, így ez semmit nem ér. [...] Tehát, hogy ezeknek a projekteknek úgy lenne értelme, hogyha nem tenne plusz terhet egyetlen tanárra sem alapvetően. Figyelembe vennék azt, hogy az iskolai tanév, és az adóév az teljesen más dolog, hogy az iskola életében vannak olyan szegmensek, mint a szeptember, amikor beszokik a kicsi, január, mikor félévzárás van, mikor van a szalagavató, mikor van az érettségi, mikor van a ballagás, stb. Ezeket mind-mind-mind figyelembe kéne venni, hogy ezek tudjanak működni. [...] Hát mondjuk megkérdeznének, hogy mit szeretnének csinálni. Tehát, hogy nem benyom egy olyanra, amihez közöm nincs, soha nem fogom használni a бүдös életben, hanem megkérdezné. Én nagyon-nagyon szívesen mennék. [...] Kérdezzenek meg, hogy mit szeretnének csinálni.” (ISK1_O1_K)

„Én csak azt tapasztalom, hogy sokszor ilyen kampányszerűen vannak ezek a továbbképzések, amikor egyszerűen lehetetlenné válik a tanulás, vagy a tanítás, pontosabban. Tehát mondjuk tanév elején volt egy ilyen kampány, amikor azt hallottuk, hogy mindenkit beiskoláztak ilyen két-három hónapos továbbképzésre, és akkor szinte lehetetlen volt a kollégáknak a pótlása. Itt a folyamatos tanulásnál is igen sajnós azt tapasztalom, hogy van úgy, hogy már nagyon-nagyon kevesen vagyunk, és ha már ketten

elmennek ugyanazokon a napokon iskolába, akkor a helyettesítés az nagyon nagy problémát jelent.” (ISK1_O4_SZ)

„Rengeteg szervezet van, aminek az a hivatása, vagy az a feladata, hogy továbbképzéseket szervezzon, csak a kollégáknál is ugye előfordul az, hogy még egyszer meghallgatjuk ugyanazt, csak egy más címmel, de tulajdonképpen ugyanazt halljuk. És akkor az ember erre már nem szívesen megy el, erre az előadásra, illetve csak egy ilyen kötelező jelleggel kipipálni, az nem biztos, hogy szerencsés, csak hogy megtudjuk, hogy van egy ilyen továbbképzés. Úgyhogy életszerűvé kellene tenni a továbbképzéseket. [...] Tehát a szervezeti keret az biztos, hogy jó, hanem azt kellene megnézni, hogy mi az, amire itt helyi szinten valóban szükség van, és nem valaki kitalálni, hogy biztos, hogy erre szükségünk van. Hanem amit mi szeretnénk, azzal kapcsolatban, mert ezt mi tudjuk igazából.” (ISK1_O5_K)

„Akkor a másik, ami szokott lenni, hogy most aztán kötelezően mindenki ezen a tanfolyamon részt vesz. Ez összehatásában nem jön ki túl jól, mert ilyenkor nem túl lelkesek a kollégák. Persze nem tudom, hogy hogy lehetne ezt jobban ösztönözni, mert közben meg, mint mondtam, hogy szerintem hasznosak. Nem minden kolléga nyitott.” (ISK1_O7_GY)

„Nekem tetszettek azok a kezdeményezések, és azok valóban voltak az elmúlt években, amióta én itt vagyok, hogy szakember ide jött helybe az iskolába. Jó, mondjuk bármelyik nap délutánján, hogyha tart, az már eleve egy nehezen megoldható, vagy viselhető megoldás, természetesen a tanórák után, de hogy ezek szerintem mind hasznosak voltak, és tehát, hogy fölillantotta a gondolatokat, ötleteket, lehetőségeket.” (ISK1_O9_K)

„Elő volt írva, hogy kötelező elküldeni x számú embert konfliktuskezelés stb. képzésre. Ez nem motiváló, mert kötelező, nem tudja hasznosítani, amit ott tanul, annak köze nincs [ahhoz], ami itt folyik.” (ISK2_O4_K)

Centrum által kezdeményezett módszertani újítás megítélése:

„Hát órát lehet, akár órát is lehet látogatni, meg ugye ezzel a módszerrel vannak a bázis intézmények, konkrétan az SZC-n belül. És ott van egy olyan ötletbank, ahová felkerülnek azok az órák, amelyek ennek a módszernek a segítségével készülnek, és adott esetben azt lehet egy kicsit a saját osztályunkra, vagy a saját csoportra átkonvertálni egy picit, az van egy nagy segítség, mert ezek nagyon sok időt igényelnek ezekre az órákra, a felkészülés.” (ISK1_O5_K)

„Nekem az a továbbképzés tetszett így a pedagógiai módszertani továbbképzésben, mert ott egy napon át mi azt a módszert csináltuk, mintha mi lennénk a tanulók.” (ISK1_O8_SZ)

„Nem való középiskolába, érettségi tantárgyhoz. Nem, nincs rá idő. És ezt mi már mondtuk a képzésnél. Én nagyon jól éreztem magam a képzésen, nagyon jópofák voltak az oktatók, meg mit tudom én, és igen, ennek van létjogosultsága általános iskolákban. Ott van erre lehetőség. Itt nincs. Most kezdtem el a tizenkettedikes anyagot velük. November eleje van. Annyi órák maradt el velük tavaly, most is. Így dobáltuk ki az órákat, mert ide kell menni, oda kell menni, ezt csinálni, azt csinálni, hogy most kezdtem el velük a tizenkettedikes anyagot, akkor hol tudnék ott [a módszer szerinti] órát tartani? Veszélyeztetsem a gyerek érettségijét?” (ISK1_O1_K)

„Van, aki azt mondja, hogy ez általános iskolába való, én úgy gondolom, hogy nem, mert ugyanúgy meg tudjuk találni azokat a feladatokat, ami ezeknek a gyerkőcöknek fekszik, és szívesen megcsinálják, így hát én itt látom a helyét. Látom a kolléganőnél, hogy nagyon profin be tudja integrálni a gyakorlati órákba, és én is csináltam már olyanokat, hogy tényleg működik a gyakorlati órákon is.” (ISK1_O7_GY)

„Hát ugye, hát a mi centrumunk, abban szerencsésen vagyunk, hogy az ország egyik legjobb centruma. Ide hozták ezt a [név] módszert is, tehát ide hozzák nekünk a különböző

lehetőségeket. Ez volt az egyik, ez a [módszer]. Amit nem egészen értek, ugye ez egy szakiskolában nem biztos, hogy megállja a helyét. [...] Nagyon jó egy általános iskolában, de egy szakiskolában ez nem biztos, hogy célszerű.” (ISK2_O5_GY)

„A módszerek, mint olyan, ezt szerintem, ez megint jó, hogy tudja az ember. Ha azt úgy használhatja, ahogy neki jól esik, tehát mint itt például van ez a [módszer neve]-nek nevezett csoda, ami be lett vezetve, de ez annyira szabályos szerintem, annyira be van szorítva, hogy mi alapján kell, és csak így, és csak úgy, és csak amúgy, hogy ez innentől kezdve ez egy bocsánat, ez egy marhaság. Tehát ha a bizonyos részeit mindegyiknek használhatja az ember, és akkor, amikor én akarom, akkor ez egy jópofa dolog. tudna lenni az összes. [...] Ezen a [módszer neve]-on, ezt azért hangoztattam én, merthogy, azért mondtam, mert hogy ez még ilyen mentorálás alatt van az iskola, tehát csak úgy lehet [módszer neve] órát tartani, hogyha átküldjük a mentornak, a mentor jóváhagyja, és akkor ő jön megnézni. Na most ő meg csak ez a szabály. Tehát, hogyha nem úgy írom föl a táblára azt, hogy mettől meddig tart, hanem nem csak elmondom, akkor az már nem jó. Tehát, hogy ott szerintem vannak ilyen bajok. De nyilván ennek a saját oktatásba, bármelyiknek valamilyen, bármelyik részét be lehet építeni. [...] Említettem ezt a [módszer neve]-et is. Ez annyira van erőltetve, hogy eszméletlen. Tehát, hogy most ez úgy van előadva, hogy ez a - hogy is mondjam - bölcsek köve. Néha megkérdőjelezhetnék a tanárokat, hogy ki mit gondol, vagy azt, aki tanít ebben. Tehát az, hogy valaki azt mondja, hogy ez tök jó, az nem biztos, hogy mindenhol lehet ezt alkalmazni. De most nem csak erről beszélek, hanem bármiről.” (ISK2_O1_SZ)

Szakmai tanulási akadályai:

„Hát nyilván a pénz. Nagyobb megbecsülés, társadalmi szinten nagyobb megbecsülés. Amit én érzek, az elmúlt huszonakárhány év óta, a rendszerváltás után hihetetlenül megváltozott a pedagógusoknak az elfogadása, vagy a nem elfogadása.” (ISK1_ig_SZ)

„Hát azt most nem tudjuk, hogy majd mennyire fog ösztönözni az új szakképzési törvény, ahol béralku tárgya fogja képezni a fizetést. Nem is biztos, hogy mindig az kell, hogy azzal, hanem hogy érezze, hogy meg van becsülve, tehát ilyenekkel jobban lehetne. Elfogadják az ötleteit, tehát ne minden rá legyen kényszerítve. Tehát hogyha ő egy kicsit másképp akarja oktatni azt, akkor lehetősége legyen arra, mert lehet, hogy sokkal jobb eredményt fog vele elérni, mint ami rá van kényszerítve. Tehát ugye most nagyon be van szabályozva minden.” (ISK2_ig_SZ)

„Én szerintem csak úgy lehet bármilyen ösztönző rendszert csinálni, hogyha differenciálunk. Az, hogy most a fizetésnek hány százalékát, meg hogyan, meg az egy nagyon-nagyon-nagyon nehéz kérdés, hiszen jó magyar szokás szerint mindenki kutat a másik pénztárcájában, de ezzel a rendszerrel, ezzel biztos, hogy nem lehet ösztönözni, a mostanival.” (SZC_vez_SZ)

„Hát, valami minősítésbeli különbség. Tehát ilyen nincs. Tehát nincs. Tehát nincsen, nincsen. Tehát ugye ez a bértábla adott, ebből kikerülni túl-ig lehet, és nincs, nincs. Tehát valami differenciálást lássunk.” (ISK2_O8_K)

„Nem leterhelt pedagógus, akinek van ideje minőségi munkát végezni. Mert nincs. És tényleg én azt szoktam mondani, hogy a pedagógia halála, amikor rutinból tanít az ember. És akkor erre rá van kényszerítve, mert öbelőle is csak egy van. És már a 10 éves gyerekek két hétig alig látott, mert esti, szülői, gólya, fogadó, ide menjél, oda menjél. Este 7-8-ra értem haza. Reggeltől. Így ne várják még azt is, hogy még akkor olvasok, meg továbbképződök, meg satöbbi, mert éppen főzöm este nyolckor még a másnapi ebédet.” (ISK1_O1_K)

„Hát biztos, hogy az anyagi megbecsülés az sokat számítana, illetve hogyha nem lennének ennyire túlterhelve. Mert nagyon-nagyon sok óránk van, amit le kell tanítani, és ahogy mondtam, hogy rendszeresen újak. Van olyan kollégám, aki nem csak elméletet

tanít, de nagyrészt, és akkor van, hogy 17 féle tantárgya van, mert ugye szét lettek szabdalva.” (ISK1_O7_GY)

Szakmai tanulás kívánatos ösztönzése:

„Viszont mondjuk legyen kötelező, hiszen meg kell csinálni valamelyiket, vagy adottan, azon a hét éven belül kell valamilyen pontot, akkor azt mondom, hogy lehet jó, hiszen akkor tudok válogatni. Amikor csak egyfajta van, viszont el kell menni, mert csak úgy van meg a pont, akkor ennek nincs értelme.” (ISK2_O1_SZ)

„Szerintem inspirálás az azért nehéz, mert akiben belülről nincs meg az inspiráció, a pedagógusfizetést nem elfeledve, hát ezt így kívülről egyébként nemigen lehet szerintem megkapni. [És hogyan lehetne jobban, esetleg jobban támogatni, ha valakiben már megvan a motiváció?] - Szerintem nagyon jól felszerelt tantermekkel, eszközökkel mindenképpen, tehát ami a kísérleti munkát kicsit jobban segítené. Amikor kicsit el tudunk rugaszkodni a nagyon tananyagszagú környezettől, és akár rugalmasabb időbeosztás.” (ISK1_O2_SZ)

„Hátránynak tartom az oktatásban azt, hogy az IKT pedagógia eszközöket, tehát megléte van, de nem elérhető. Tehát ez sajnós a fenntartónak is, a fenntartónak is egyfajta odafigyelése lenne, hogy igen, hogy az iskolákat akkor vétezzük fel projektorral, vagy egyéb ilyen laptopokkal. Internet lefedettség, tehát, iskolánkban például van az internet, de hát a tanulók számára nem elérhető, mert akkor nem működne.” (ISK2_O3_SZ)

4. sz. melléklet: A kérdőíves felmérésben alkalmazott kérdőív

Start of Block: ALAPADATOK, VÉGZETTSÉG, JELENLEGI MUNKAKÖR

Q2 A centrum melyik tagintézményében dolgozik Ön?

Kérjük, válasszon a legördülő listából. Ha több tagintézményben is, kérjük, hogy válassza azt, amelyikben a legnagyobb óraszámában dolgozik.

Q3 Mi az Ön neme?

☐ Férfi (1)

☐ Nő (2)

Q4 Melyik évben született Ön?

Kérjük, válasszon a legördülő listából.

▼ 1940 (1) ... 1999 (60)

Q5 Mi volt az Ön EREDETI iskolai végzettsége, amit azelőtt szerzett meg, mielőtt első állandó munkahelyén dolgozni kezdett?

Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ szakképesítés (érettségi bizonyítvány nélkül) (1)
- ☐ szakképesítés (érettségi bizonyítvánnyal) (2)
- ☐ érettségi bizonyítvány (szakképesítés nélkül) (3)
- ☐ pedagógus végzettség (tanító, közismereti tanár) (4)
- ☐ nem pedagógus felsőfokú végzettség (5)
- ☐ szakoktatói végzettség (6)
- ☐ szakmai tanári végzettség (7)

Q6 Mi az Ön LEGMAGASABB befejezett iskolai végzettsége?

Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA/BsC végzettség (1)
 - ☐ főiskolai vagy BA/BsC végzettség (2)
 - ☐ egyetem vagy MA/MsC végzettség (3)
 - ☐ tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori) (4)
-

Q7 Milyen PEDAGÓGUS képesítései vannak Önnek?

Több választ is jelölhet!

- ☐ tanító (1)
 - ☐ általános iskolai tanár (2)
 - ☐ középiskolai közismereti tanár (3)
 - ☐ szakmai tanár (4)
 - ☐ szakoktató (5)
 - ☐ gyógypedagógus (6)
 - ☐ nincs pedagógiai képesitésem (7)
-

Q8 Van-e pedagógus szakvizsgálja, vagy azzal egyenértékű végzettsége? *A pedagógus szakvizsgálával egyenértékű végzettség egyes jogszabályban meghatározott, például pedagógiai értékelési, tantervfejlesztői vagy közoktatási vezető szakirányú szakképzési szakokon 2001. december 31-e előtt szerzett oklevél, valamint a doktori fokozat.*

- ☐ van (1)
 - ☐ nincs (2)
-

Q9 Mely képzési formákban tanít Ön jelenleg?

Több választ is jelölhet!

- ☐ Szakgimnázium (1)
 - ☐ Szakközépiskola (2)
 - ☐ Szakiskola (3)
 - ☐ Iskolai rendszerű felnőttoktatás (4)
 - ☐ Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés (5)
-

Q10 Mely képzési formában van Önnek jelenleg a LEGTÖBB ÓRÁJA?

Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ Szakgimnázium (1)
- ☐ Szakközépiskola (2)
- ☐ Szakiskola (3)
- ☐ Iskolai rendszerű felnőttoktatás (4)
- ☐ Iskolarendszeren kívüli felnőttképzés (5)
-

Q11 Milyen pedagógus-munkakörben dolgozik Ön jelenleg?

Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ Közismereti tanár (1)
- ☐ Szakmai tanár (2)
- ☐ Szakoktató (gyakorlati oktató) (3)
- ☐ Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus (4)
- ☐ Kollégiumi nevelőtanár (5)
- ☐ Egyéb, éspedig: (6) _____
-

Q12 Milyen jogviszonyban, munkaviszonyban dolgozik Ön pedagógusként ebben az iskolában?

Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ Határozatlan idejű alkalmazásban (1)
- ☐ Határozott idejű szerződéssel, amelynek időtartama 1 tanévnél hosszabb (2)
- ☐ Egy tanévre szóló, vagy rövidebb időtartamra szóló határozott idejű szerződéssel (3)
- ☐ Óraadóként megbízási szerződéssel (4)
-

Q13 Milyen munkaidőben dolgozik Ön pedagógusként ebben az iskolában?
Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ Teljes munkaidőben (1)
- ☐ Részmunkaidőben - a teljes munkaidő 50%-ánál több időben (2)
- ☐ Részmunkaidőben - a teljes munkaidő 50%-ánál kevesebb időben (3)
-

Q14 Mi az Ön besorolása az életpálya modell szerint?
Kérjük, csak egy választ jelöljön!

- ☐ Gyakornok (1)
- ☐ Pedagógus I. (2)
- ☐ Pedagógus II. (3)
- ☐ Mesterpedagógus (4)
- ☐ Kutatópedagógus (5)
- ☐ Nem vonatkozik rám az életpálya rendszer. (6)
-

Q15 Milyen szakmacsoportban/ágazatban tanuló diákokat tanít Ön jelenleg a LEGNAGYOBB ÓRASZÁMBAN?

Kérjük, válasszon a legördülő listából.

▼ 1. Egészségügy / I. Egészségügy, II. Egészségügyi technika (1) ... 23. Vízügy / XLI. Vízügy (23)

Q16 Milyen egyéb feladato(ka)t lát el Ön pedagógiai tevékenysége során?

Több választ is jelölhet!

- ☐ Tagintézményvezető (1)
 - ☐ Intézményvezető helyettes (2)
 - ☐ Gyakorlati oktatásvezető (3)
 - ☐ Munkaközösség-vezető (4)
 - ☐ Osztályfőnök (5)
 - ☐ Kollégiumban csoportvezető/Tanulócsoporthoz vezető (6)
 - ☐ Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása (7)
 - ☐ Tanulók mentorálása (8)
 - ☐ Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő (9)
 - ☐ Szakértő (szakképzési/felnőttképzési) (10)
 - ☐ Szaktanácsadó (szakmai/felnőttképzési/egyéb) (12)
 - ☐ Vizsgaelnök (érettségi vagy szakmai) (13)
 - ☐ Egyéb, éspedig: (14) _____
 - ☐ Nem látok el egyéb feladatokat (15)
-

Q17 Van-e Önnek közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgálója?

- ☐ van (2)
- ☐ nincs (4)

End of Block: ALAPADATOK, VÉGZETTSÉG, JELENLEGI MUNKAKÖR

Start of Block: SZAKMAI FEJLŐDÉS

Q18 Amikor először dolgozni kezdett ebben az iskolában, kapott-e Ön „bevezető” (indukciós) szakmai támogatást?

E bevezető szakmai támogatás célja a pályakezdő pedagógusok szakmai támogatása, bevezetése a

pedagóguspályára, **vagy egy új munkahelyen** (másik iskolában) dolgozni kezdő tapasztalt pedagógusok belépésének támogatása, ami történhet szervezett, formális keretekben vagy informális módon is.

- ☐ Igen, formális, szervezett programban vettem részt. (1)
- ☐ Igen, informális bevezető, bemutatkozó tevékenységekben vettem részt. (2)
- ☐ Nem. (3)
-

Q19 Véleménye szerint az Ön jelenlegi pedagógiai kompetenciáinak kialakulásában milyen súlyú szerepet játszott az Ön egyetemi/főiskolai pedagógusképzése?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem játszott szerepet (1)	kevés szerepet játszott (2)	fontos szerepet játszott (3)	meghatározó játszott szerepet (4)
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó kompetenciák (1)	☐	☐	☐	☐
(Szak)módszertani kompetenciák (2)	☐	☐	☐	☐
Követelménystandardok, tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek (3)	☐	☐	☐	☐
Tanulók fejlődésének értékelése (4)	☐	☐	☐	☐
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) (5)	☐	☐	☐	☐
Tanulói viselkedés és osztálytermi irányítás (6)	☐	☐	☐	☐
Adminisztráció és iskolairányítás (7)	☐	☐	☐	☐
Egyénre szabott fejlesztés (8)	☐	☐	☐	☐
A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetőségek felismerésével és kihasználásával (10)	☐	☐	☐	☐
Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása (12)	☐	☐	☐	☐
Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata (13)	☐	☐	☐	☐
Tanár-szülő/gondviselő együttműködés (14)	☐	☐	☐	☐
Tanulás támogatása, önszabályozó tanulás támogatása (15)	☐	☐	☐	☐
Folyamatos szakmai önreflexió (16)	☐	☐	☐	☐

Q20 Milyen gyakran fordul elő, hogy olyan pedagógiai jellegű problémával találkozik, amelynek megoldásához igényelne valamilyen szakmai támogatást?

- ☐ Rendszeresen (1)
- ☐ Gyakran (2)
- ☐ Ritkán (3)
- ☐ Soha (4)

Q21 Amennyiben a munkája során pedagógiai jellegű problémával találkozik, milyen gyakorisággal jellemzőek Önre az alábbi MEGOLDÁSI MÓDOK?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	soha (1)	ritkán (2)	gyakran (3)	rendszeresen (4)
Saját maga oldja meg. (1)	☐	☐	☐	☐
Nem tud kihez fordulni, tehetetlennek érzi magát. (2)	☐	☐	☐	☐
Segítséget kér. (3)	☐	☐	☐	☐

Q22 Milyen mértékig érzi Ön szükségét saját szakmai fejlődésének az alábbi területeken?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem érzem szükségét (31)	inkább nem érzem szükségét (32)	inkább szükségét érzem (33)	nagyon nagy szükségét érzem (34)
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek és kompetenciák (1)	☐	☐	☐	☐
(Szak)módszertani ismeretek és kompetenciák (2)	☐	☐	☐	☐
Követelménystandardok, tantervvvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek (3)	☐	☐	☐	☐
Tanulók fejlődésének értékelése (4)	☐	☐	☐	☐
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) (5)	☐	☐	☐	☐
Tanulói viselkedés és osztálytermi irányítás (6)	☐	☐	☐	☐
Iskolairányítás és adminisztráció (7)	☐	☐	☐	☐
Egyénre szabott fejlesztés (8)	☐	☐	☐	☐
A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetősége felismerésével és kihasználásával (11)	☐	☐	☐	☐
Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása (13)	☐	☐	☐	☐
Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata (14)	☐	☐	☐	☐
Tanár-szülő/gondviselő együttműködés (15)	☐	☐	☐	☐
Tanulás támogatása, önszabályozó tanulás támogatása (16)	☐	☐	☐	☐
Folyamatos szakmai önreflexió (17)	☐	☐	☐	☐
Kollégákkal való együttműködés (18)	☐	☐	☐	☐

Q23 Részt vett-e Ön valamelyik felsorolt szakmai tanulási tevékenységben AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN?

Több választ is megjelölhet!

- ☐ Formális képzéshez vezető képzésben (pl. OKJ-s képzés, pedagógus szakvizsga). (1)
 - ☐ Pedagógus továbbképzésen. (2)
 - ☐ A nevelőtestület egészének az iskolában szervezett továbbképzésben, tréningen. (3)
 - ☐ Nem pedagógus, szakmai továbbképzésen (pl. gyári, professzionális cégek továbbképzései, munkahelyi képzés) (4)
 - ☐ Szaktanácsadói, szakértői továbbképzésen. (5)
 - ☐ Pedagógus konferencián/szemináriumon. (6)
 - ☐ Szakmai/szaktudományos konferencián/vásáron. (7)
 - ☐ Munkahelylátogatáson. (8)
 - ☐ Pedagógus szakmai közösségek/egyesületek munkájában, amelyek (egyik) célja a szakmai továbbfejlődés elősegítése. (9)
 - ☐ Online pedagógiai szakmai közösségekben, amelyek célja a szakmai továbbfejlődés elősegítése (pl. facebook csoport). (10)
 - ☐ Nem pedagógus szakmai közösségek munkájában (pl. helyi/országos szakmai egyesületek). (11)
 - ☐ Iskola-/oktatásfejlesztést célzó iskolai, hazai (pl. VEKOP) vagy nemzetközi (pl. Erasmus+) fejlesztési projektben. (12)
 - ☐ Mobilitási projektben (pl. Erasmus+, Határtalanul). (13)
 - ☐ A felsoroltak egyikében sem vettem részt. (14)
-

Q24 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e formális képzéshez vezető képzésben való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q25 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e pedagógus továbbképzésen való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q26 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését nevelőtestület egészének szervezett továbbképzésen való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q27 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e nem pedagógus, szakmai továbbképzésen való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q28 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e szaktanácsadói/szakértői képzésen való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q29 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e pedagógus konferencián/szemináriumon való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q30 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e szakmai/szaktudományos konferencián való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q31 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e munkahelylátogatáson való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q32 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e pedagógus szakmai közösségben/egyesületben való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q33 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését az online pedagógus szakmai közösségben való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q34 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e nem pedagógus szakmai közösségben való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q35 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e fejlesztési projektben való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q36 Ön szerint mennyire segítette szakmai fejlődését e mobilitási projektben való részvétel?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ korlátozott mértékben (2)
- ☐ jelentős mértékben (3)
- ☐ döntő mértékben (4)
-

Q37 Összesen hány óra pedagógus vagy szakmai továbbképzésen vett részt AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN?

Q39 Milyen témákra irányultak ezek a szakmai tanulási tevékenységek, melyekben Ön AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN részt vett?

Több választ is megjelölhet!

- ☐ A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó kompetenciák (1)
 - ☐ (Szak)módszertani kompetenciák (2)
 - ☐ Követelménystandardok, tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek (3)
 - ☐ Tanulók fejlődésének értékelése (4)
 - ☐ A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) (5)
 - ☐ Tanulói viselkedés és osztálytermi irányítás (6)
 - ☐ Iskolairányítás és adminisztráció (7)
 - ☐ Egyénre szabott fejlesztés (8)
 - ☐ Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók nevelése-oktatása (9)
 - ☐ A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetősége felismerésével és kihasználásával (10)
 - ☐ Multikulturális környezetben való tanítás, eltérő szociális háttérű tanulók tanítása (11)
 - ☐ Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása (12)
 - ☐ Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata (13)
 - ☐ Tanár-szülő/gondviselő együttműködés (14)
 - ☐ Tanulás támogatása, önszabályozó tanulás támogatása (15)
 - ☐ Folyamatos szakmai önreflexió (16)
-

Q38 Kérjük, hogy válaszoljon a következő két kérdésre:

A) Mennyire jellemző Önre az alábbi szakmai tanulási tevékenységek végzése?

B) Véleménye szerint mennyire segítik e tevékenységek az Ön szakmai fejlődését?*Kérjük, hogy minden sorban jelöljön meg 1-1 választ.*

	A) Mennyire jellemző Önre az alábbi tevékenységek végzése?				B) Mennyire segítik az Ön szakmai fejlődését e tevékenységek?			
	egyáltalán nem (1)	inkább nem (2)	inkább igen (3)	teljes mértékben (4)	egyáltalán nem (1)	inkább nem (2)	inkább igen (3)	teljes mértékben (4)

Pedagógiai szakirodalmat (folyóiratokat, tudományos könyveket, blogokat stb.) olvasok. (1)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Szaktárgyra/szakmára vonatkozó szakirodalmat (folyóiratokat, tudományos könyveket, blogokat stb.) olvasok. (2)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Saját pedagógiai gyakorlatomat és tanulóim teljesítményét elemzem. (3)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kollégáim óráját látogatom, tapasztalatszerzés céljából. (4)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kollégáim óráját látogatom, visszajelzés céljából. (5)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kollégáimmal közös tevékenységeket végzünk egy osztályban (pl. társ-tanítás) vagy különböző osztályok és évfolyamok számára (pl. projektek szervezése). (6)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tanítási segédanyagokat, eszközöket cserélünk a kollégáimmal. (7)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kollégáimmal megvitatjuk az egyes tanulók tanulmányi fejlődését. (8)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kollégáimmal együtt a pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó kutatást végzünk (pl. iskola teljesítményének elemzése, új pedagógiai elmélet vagy módszer tanulmányozása). (9)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kollégáimmal megvitatjuk, hogy mit és hogyan tanulunk. (10)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q40 Mennyire ért Ön egyet azzal, hogy az alábbiak jelentős AKADÁLYAIT jelentik annak, hogy Ön szakmai tanulási tevékenységeket végezzen?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem értek egyet (1)	inkább nem értek egyet (2)	inkább egyetértek (3)	teljes mértékben egyetértek (4)
Munkaterhelésem miatt nincs időm és energiám a szakmai tanulásra. (1)	☐	☐	☐	☐
Családi kötelezettségeim miatt nincs időm és energiám a szakmai tanulásra. (2)	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés részéről hiányzik a szakmai fejlődés/tanulás támogatása. (6)	☐	☐	☐	☐
A szakmai tanulást és fejlődést nem ismerik el sem anyagiakban, sem erkölcsileg. (7)	☐	☐	☐	☐
Az engem érdeklő szakmai tanulási lehetőségek nem elérhetők ingyenesen és túl drágák nekem. (3)	☐	☐	☐	☐
A pedagógus továbbképzések között nem találok olyat, ami számomra releváns lenne. (8)	☐	☐	☐	☐
Nem beszélek idegen nyelveket vagy alacsony szintű a nyelvtudásom, ami akadályozza szakmai fejlődésemet. (10)	☐	☐	☐	☐
Egyéb, éspedig: (11)	☐	☐	☐	☐

**Q41 Ön mennyire ért egyet az alábbi állításokkal? A TANÁRI EGYÜTTMŰKÖDÉS AKADÁLYAIT
jelenti ebben az iskolában ...**

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem értek egyet (31)	inkább nem értek egyet (32)	inkább egyetértek (33)	teljes mértékben egyetértek (34)
... az óraadók viszonylag nagy száma a tantestületben. (1)	☐	☐	☐	☐
... a tantestületben tapasztalható nagy fluktuáció. (2)	☐	☐	☐	☐
... a szakmai tanárok, szakoktatók és a közismereti tanárok munkájának eltérő jellege, időbeosztása vagy problémái. (3)	☐	☐	☐	☐
... az azonos szaktárgyat tanító pedagógusok alacsony száma a tantestületben. (4)	☐	☐	☐	☐
... a munkaközösségem csak formális, szakmai fejlődést ténylegesen nem ösztönző/támogató működése. (6)	☐	☐	☐	☐
Egyéb, éspedig: (7)	☐	☐	☐	☐

Q42 Az alábbi személyek értékelték-e az Ön munkáját és/vagy kapott-e tőlük a munkájára vonatkozó VISSZAJELZÉSEKET AZ ELMÚLT 12 HÓNAPBAN?
Több választ is megjelölhet!

- ☐ Intézményvezetés (1)
- ☐ Mentor (2)
- ☐ Munkaközösség, melynek Ön tagja (3)
- ☐ Intézményen belüli más kollégák (4)
- ☐ Szülő(k) (5)
- ☐ Tanuló(k) (6)
- ☐ Külső szaktanácsadó (7)
- ☐ Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő (8)
- ☐ Intézményen kívüli szakmai közösség, hálózat tagja(i) (9)
- ☐ Egyéb külső személy vagy testület, éspedig: (10)

- ☐ A felsoroltak egyikétől sem kaptam visszajelzést. (11)

Q43 Milyen mértékben segítették Önt az intézményvezetéstől kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)

Q44 Milyen mértékben segítették Önt a mentortól kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q45 Milyen mértékben segítették Önt a munkaközösségtől kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q46 Milyen mértékben segítették Önt a más kollégától kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q47 Milyen mértékben segítették Önt a szülőktől kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q48 Milyen mértékben segítettek Önt a tanulóktól kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q49 Milyen mértékben segítettek Önt a külső szaktanácsadótól kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q50 Milyen mértékben segítettek Önt a pedagógiai ellenőrzési és minősítési szakértőtől kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q51 Milyen mértékben segítettek Önt az intézmények kívüli szakmai közösség tagjaitól kapott visszajelzések/értékelések?

- ☐ egyáltalán nem (1)
- ☐ inkább nem (2)
- ☐ inkább igen (3)
- ☐ teljes mértékben (4)
-

Q52 Milyen mértékben segítettek Önt e más személytől kapott visszajelzések/értékelések?

☐ egyáltalán nem (1)

☐ inkább nem (2)

☐ inkább igen (3)

☐ teljes mértékben (4)

Q53 Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? A pedagógus életpályamodell számomra...
Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	teljes mértékben egyetértek (1)	inkább egyetértek (2)	inkább nem értek egyet (3)	egyáltalán nem értek egyet (4)
...lehetőséget jelent a szakmai előrehaladásra. (1)	☐	☐	☐	☐
...fizetésemelést jelent. (2)	☐	☐	☐	☐
...újabb munkaterheket jelent. (3)	☐	☐	☐	☐
...szakmai támogatást jelent. (4)	☐	☐	☐	☐
...továbbképzési lehetőség(ek)et jelent. (5)	☐	☐	☐	☐
...szakmai értékelést, visszajelzést jelent. (6)	☐	☐	☐	☐
...szakmai ellenőrzést jelent. (7)	☐	☐	☐	☐
...egyfajta külső nyomást jelent. (8)	☐	☐	☐	☐
...a minőségi munka anyagi elismerését jelenti. (9)	☐	☐	☐	☐
...a minőségi munka nem anyagi elismerését jelenti. (10)	☐	☐	☐	☐
...a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségének helyreállítását jelenti. (11)	☐	☐	☐	☐
...a könnyebb elbocsátás veszélyét jelenti. (12)	☐	☐	☐	☐
...magasabb teljesítményre sarkall. (13)	☐	☐	☐	☐

End of Block: SZAKMAI FEJLŐDÉS

Start of Block: SZERVEZETI JELLEMZŐK, ISKOLAI LÉGKÖR

Q54 Ha a kis kör ábrázolja Önt, a nagy kör pedig a tantestületet, kérjük, jelölje meg, hogy az alábbi ábrák közül melyik mutatja a legjobban, hogy mennyire érzi magát a tantestület részének!

- ☐ Image:Korok1.jpg (17)
- ☐ Image:Korok2 (18)
- ☐ Image:Korok3.jpg (19)
- ☐ Image:Korok4.jpg (20)
- ☐ Image:Korok5.jpg (21)

Q55 Mennyire ért Ön egyet az alábbi állításokkal az Ön iskolájára vonatkozóan?
Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem értek egyet (15)	inkább nem értek egyet (16)	inkább egyetértek (17)	teljes mértékben egyetértek (18)	nem tudom (19)
Ebben az iskolában van lehetőség arra, hogy a tantestület aktívan részt vegyen az iskolai döntésekben. (1)	☐	☐	☐	☐	☐
Ebben az iskolában van lehetőség arra, hogy a szülők aktívan részt vegyenek az iskolai döntésekben. (2)	☐	☐	☐	☐	☐
Ebben az iskolában van lehetőség arra, hogy a diákok aktívan részt vegyenek az iskolai döntésekben. (3)	☐	☐	☐	☐	☐
Ebben az iskolában együttműködő iskolai kultúra van, a pedagógusok kölcsönösen támogatják egymást. (5)	☐	☐	☐	☐	☐
A tantestület tagjai közös értékrenddel rendelkeznek, azonos nézetekkel bírnak a nevelésre-tanításra vonatkozóan. (6)	☐	☐	☐	☐	☐
Ebben az iskolában általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a tanulók között. (9)	☐	☐	☐	☐	☐
Ha egy tanulónak külön segítségre van szüksége, az iskola biztosítja ezt számára. (12)	☐	☐	☐	☐	☐
Ebben az iskolában a legtöbb pedagógus igyekszik folyamatosan fejleszteni a tanításra és tanulásra vonatkozó ismereteit. (13)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskola és a helyi munkáltatók között magas szintű az együttműködés. (14)	☐	☐	☐	☐	☐

Q56 Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal az Ön iskolájára vonatkozóan?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem értek egyet (11)	inkább nem értek egyet (12)	inkább egyetértek (13)	teljes mértékben egyetértek (14)	nem tudom (15)
Iskolánkban a pedagógusok szakmai kérdésekben számíthatnak az intézményvezetés támogatására, tanácsaira. (1)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés az iskola fejlesztésére vonatkozóan világos célokat fogalmaz meg és ezek érvényesülnek a döntéshozási folyamatokban. (2)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés értékeli, ha egy tanár fejleszti tanítási gyakorlatát és szakmai tanulási tevékenységekben vesz részt. (3)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés elegendő lehetőséget nyújt a tanároknak szakmai fejlődésükhöz. (4)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés ösztönzi a tanárokat arra, hogy az iskola fejlesztéséhez releváns új tudást szerezzenek és osszának meg egymással. (5)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés rendszeresen megvitatja a tanárokkal azok személyes fejlődési céljait. (6)	☐	☐	☐	☐	☐
Az iskolavezetés támogatja a tanárokat abban, hogy gyakorlatukat osszák meg más iskolákkal. (10)	☐	☐	☐	☐	☐

Q57 Ellentétes tulajdonság-párokat lát. Kérem, értékelje a tantestületen belüli légkört az egyes tulajdonság-párok mentén ötfokú skálák segítségével! Ha a baloldalon lévő tulajdonság nagyon

jellemző a légkörre, akkor válassza az egyest, ha egyik sem jellemző, akkor válassza a hármat, ha pedig a jobboldalon lévő tulajdonság jellemző rá, akkor válassza ötöst.

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	
feszült	☐	☐	☐	☐	☐	oldott
kevésbé innovatív	☐	☐	☐	☐	☐	haladó szellemű/innovatív
kicsinyes	☐	☐	☐	☐	☐	nagyvonalú
merev	☐	☐	☐	☐	☐	rugalmas
visszahúzó	☐	☐	☐	☐	☐	ösztönző

Q58 Pedagógusként dolgozva mekkora problémának érzi az alábbiakat az Önök iskolájában?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem érzem problémának (1)	kevésbé érzem problémának (2)	inkább problémának érzem (3)	nagy problémá nak érzem (4)	nem tudom (5)
A magas színvonalú pedagógusi munka szakmai elismerésének hiánya (1)	☐	☐	☐	☐	☐
Együttműködés az iskolavezetéssel (2)	☐	☐	☐	☐	☐
Kapcsolat a szülőkkel (3)	☐	☐	☐	☐	☐
Módszertani megújulás szükségessége (4)	☐	☐	☐	☐	☐
Diákok motiválása (5)	☐	☐	☐	☐	☐
Különböző társadalmi háttérrel rendelkező tanulók együtt nevelése/oktatása (6)	☐	☐	☐	☐	☐
Az egyénre szabott fejlesztés (7)	☐	☐	☐	☐	☐
A tanulók fejlődésének értékelése (8)	☐	☐	☐	☐	☐
Diákok fegyelmi problémái, agresszió, konfliktuskezelés (9)	☐	☐	☐	☐	☐
A munkaidő-terhelés nagysága és aránytalan eloszlása (10)	☐	☐	☐	☐	☐
Együttműködés a kollégákkal (11)	☐	☐	☐	☐	☐
Oktatásirányítás kiszámíthatatlansága (12)	☐	☐	☐	☐	☐
Alacsony elvárások a tanulók felé (13)	☐	☐	☐	☐	☐
Alacsony elvárások a tanárok felé (14)	☐	☐	☐	☐	☐

End of Block: SZERVEZETI JELLEMZŐK, ISKOLAI LÉGKÖR

Start of Block: IDENTITÁS, ÉNHATÉKONYSÁG

Q59 Ha Ön szakmai tanárként/szakoktatóként (is) dolgozik jelenleg, minek tekinti magát inkább?

- ☐ Inkább szakembernek (eredeti szakmám szakértőjének). (1)
- ☐ Inkább pedagógusnak. (2)
- ☐ Nem tudok különbséget tenni, egyaránt érzem magam szakmám szakemberének és pedagógusnak. (3)

Q60 Az alábbi CÉLOK mennyire fontosak az Ön pedagógiai gyakorlatában, valamint, véleménye szerint mennyire fontos célok ezek a gyakorlatban jelenlegi iskolája vezetése számára?

Kérjük, az iskolai osztályozás szerint, soronként osztályozza az alábbiakat mindkét oszlopban, ahol az 1-es jelenti, hogy egyáltalán nem fontos, az 5-ös pedig, hogy nagyon fontos.

	Mennyire fontos az Ön számára?					Mennyire fontos az ISKOLAVEZETÉS számára?					
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	nem tudom (6)

Teljes mértékben megfeleljek a tantervi előírásoknak. (1)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A tanulók jól szerepeljenek a különböző vizsgákon, méréseken (pl. érettségi, szakmai vizsga, OKM). (2)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A tanulók minél sikerebben megállják a helyüket a gyakorlóhelyükön. (3)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A tanulók minél sikerebben tudjanak továbbtanulni. (4)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A tanulók minél sikerebben tudjanak elhelyezkedni tanult szakmájukban. (5)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Segítsem a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását, az alapkészségek fejlesztését. (6)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kiemelten kezeljem a tehetséggondozást. (7)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fejlesszem a tanulók személyiségét és társas készségeit. (8)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A tanulók minél több (tan)tárgyi ismeretet szerezzenek. (9)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fejlesszem a tanulók tantárgyközi, 21. századi kompetenciáit (pl. problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás). (10)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q61 Jelenlegi pedagógiai gyakorlatában milyen mértékben tartja Ön szükségesnek az alábbi pedagógiai kompetenciákat?
Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem szükséges (100)	kismértékben szükséges (101)	jelentős mértékben szükséges (102)	teljes mértékben szükséges (103)
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó kompetenciák (1)	☐	☐	☐	☐
(Szak)módszertani kompetenciák (2)	☐	☐	☐	☐
Követelménystandardok, tanterv/nevelési terv ismerete (3)	☐	☐	☐	☐
Tanulók fejlődésének értékelése (4)	☐	☐	☐	☐
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT) (5)	☐	☐	☐	☐
Tanulói viselkedés és osztálytermi folyamatok irányítása (6)	☐	☐	☐	☐
Adminisztráció és iskolairányítás (7)	☐	☐	☐	☐
Egyénre szabott fejlesztés módszerei (8)	☐	☐	☐	☐
A tanulók személyiségfejlesztése a szaktárgyban rejlő lehetősége felismerésével és kihasználásával (10)	☐	☐	☐	☐
Tantárgyközi készségek (pl. kreativitás, kritikai gondolkodás, problémamegoldás) tanítása (12)	☐	☐	☐	☐
Tanulói teljesítménymérések elemzése és használata (13)	☐	☐	☐	☐
Tanár-szülő/gondviselő együttműködés (14)	☐	☐	☐	☐
Folyamatos szakmai önreflexió (15)	☐	☐	☐	☐
Kollégákkal való együttműködés (16)	☐	☐	☐	☐

Q62 Tanítása során általában véve milyen mértékben képes Ön az alábbiakra?
Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem (6)	inkább nem (7)	inkább igen (8)	teljes mértékben (9)
Meggyőzőm a tanulókat arról, hogy ők is képesek jól teljesíteni az iskolában. (1)	☐	☐	☐	☐
Segítem a tanulókat abban, hogy fontosnak tartsák a tanulást. (2)	☐	☐	☐	☐
Jó kérdéseket fogalmazok meg a tanulók számára. (3)	☐	☐	☐	☐
Jól kezelem a rendbontó magatartást az osztályban. (4)	☐	☐	☐	☐
Motiválni tudom azokat a tanulókat, akik kevés érdeklődést mutatnak az iskola iránt. (5)	☐	☐	☐	☐
A tanulók számára világossá teszem a viselkedést illető elvárásaimat. (6)	☐	☐	☐	☐
Segítem a tanulókat abban, hogy kritikusan gondolkozzanak. (7)	☐	☐	☐	☐
A tanulókkal betartatom az osztálytermi szabályokat. (8)	☐	☐	☐	☐
Lecsendesítem a rendbontó vagy hangos tanulókat. (9)	☐	☐	☐	☐
Sokféle értékelési stratégiát alkalmazok. (10)	☐	☐	☐	☐
Szükség esetén (pl. ha a tanulók nem értik az anyagot), alternatív magyarázatokat adok. (11)	☐	☐	☐	☐
Különböző tanítási stratégiákat alkalmazok. (12)	☐	☐	☐	☐
Támogatom a tanulókat a digitális technológia (pl. számítógép, tabletek, okostáblák) használatában. (13)	☐	☐	☐	☐

Q63 Hogyan vélekedik Ön általában véve a pedagógus pályáról. Mennyire ért Ön egyet az alábbi állításokkal?

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem értek egyet (51)	inkább nem értek egyet (52)	inkább egyetértek (53)	teljes mértékben egyetértek (54)
A pedagógus pályának több az előnye, mint a hátránya. (1)	☐	☐	☐	☐
Ha újra dönthetnék, megint a pedagógus pályát választanám. (2)	☐	☐	☐	☐
Szeretek ebben az iskolában dolgozni. (3)	☐	☐	☐	☐
Komolyan fontolgatom, hogy elhagyom a pedagóguspályát. (4)	☐	☐	☐	☐
Amikor elkezdtem a pályámat, lelkesebb voltam, mint amilyen most vagyok. (5)	☐	☐	☐	☐
Úgy gondolom, a társadalom értékeli a pedagógus hivatást. (6)	☐	☐	☐	☐
Elégedett vagyok a teljesítményemmel ebben az intézményben. (7)	☐	☐	☐	☐
Mindent egybevetve, elégedett vagyok a munkámmal. (8)	☐	☐	☐	☐
Elégedett vagyok a munkámért kapott fizetéssel. (9)	☐	☐	☐	☐
A fizetéstől eltekintve elégedett vagyok a munkafeltételekkel (pl. juttatások, munkaidőbeosztás). (10)	☐	☐	☐	☐

End of Block: IDENTITÁS, ÉNHATÉKONYSÁG

Start of Block: PÁLYAMOTIVÁCIÓ, SZAKMAI ÉLETPÁLYA

Q64 A tanári pálya volt-e az Ön első karrier-választása?

☐ igen (1)

☐ nem (2)

Q65 Mennyire játszottak fontos szerepet az alábbi szempontok abban, hogy Ön a pedagógus pályára lépett? Azért választottam a pedagógus pályát, mert...

Kérjük, minden sorra válaszoljon!

	egyáltalán nem fontos (67)	kevésbé fontos (68)	fontos (69)	nagyon fontos (70)
... megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai. (1)	☐	☐	☐	☐
... mindig is pedagógus akartam lenni. (2)	☐	☐	☐	☐
... az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem. (3)	☐	☐	☐	☐
... a tanítás kiszámítható karriert biztosít. (4)	☐	☐	☐	☐
... a tanítás (munkaidő beosztása, pl. óraszám, iskolai szünetek, részdíós állás) jól összeilleszthető családi kötelezettségeimmel. (5)	☐	☐	☐	☐
... a tanítás megbízható jövedelemforrást kínál. (6)	☐	☐	☐	☐
... a tanítás által hatással lehetek gyerekekre és fiatalok fejlődésére. (7)	☐	☐	☐	☐
... a tanítás által segíthetem a hátrányos helyzetben lévőket. (8)	☐	☐	☐	☐
... a tanítás által a társadalom javát szolgálhatom. (9)	☐	☐	☐	☐
... szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni. (10)	☐	☐	☐	☐
... inspiráló tanáraim voltak. (11)	☐	☐	☐	☐
... szülőm, nagyszülőm is pedagógus volt. (12)	☐	☐	☐	☐

Q66 Hány éves pedagógus munkatapasztalattal rendelkezik Ön (eltekintve attól, hogy teljes vagy részdíó munkában dolgozott)?

Kérjük, a jelenlegi tanévet is számítsa be, de ne számítsa bele a hosszabb megszakításokat (pl. gyes/gyed, szüneteltetett munkaviszony)!

_____ éve dolgozom ebben az iskolában. (1)

_____ éve dolgozom pedagógusként (iskolai oktatásban vagy felnőttképző intézményben, összesen).

(2)

_____ évet dolgoztam más oktatói szerepben, nem tanárként (pl. munkahelyi szakoktató, tanulók képzéséért felelős nővér, egyetemi oktató stb.). (5)

Q67 Hány évet dolgozott Ön abban a szakmában, amit jelenleg oktat szakmai tanárként vagy szakoktatóként (eltekintve attól, hogy teljes vagy részdíj munkában dolgozott)?

Kérjük, a jelenlegi évet is számítsa be, de ne számítsa bele a hosszabb megszakításokat (pl. gyes/gyed, szüneteltetett munkaviszony)!

_____ évet. (2)

Q68 A tanítás mellett dolgozik-e jelenleg állandó jelleggel vagy időszakosan más, nem pedagógus szakmában?

☐ Igen, abban a szakmában, amit oktatok. (1)

☐ Igen, más szakmában. (2)

☐ Nem. (3)

End of Block: PÁLYAMOTIVÁCIÓ, SZAKMAI ÉLETPÁLYA

5. sz. melléklet: Interjútervek

Pedagógus interjúterv – szakmai pedagógus

Bemutakozás

1. Milyen munkakörben dolgozik Ön jelenleg ebben az iskolában (*képzési szint, forma, egyéb munkakör?*).

Szakmai életpálya

2. Miért és hogyan lett Ön pedagógus, mióta van a pályán?
3. Mióta dolgozik ebben az iskolában?
4. Összességében elégedett-e azzal, hogy a pedagógus pályát választotta?

Folyamatos szakmai fejlődés

5. Az Ön számára mit jelent az a kifejezés, hogy „pedagógus folyamatos szakmai fejlődés”?
6. Pedagógus életpályája egészét tekintve, mi vagy ki, milyen jellegű tevékenységek végzése segítette leginkább szakmai fejlődését? (*tág értelemben: tudás, nézetek, attitűd, motiváció, érzelmek*)
7. Ha visszagondol az elmúlt négy évre, lát-e változás abban, ahogyan végzi a munkáját, például: amilyen módszerekkel tanít, ahogyan megold szakmai problémákat vagy felkészül az órákra? Történt-e változás motivációjában vagy érzelmeiben? *Ha igen: mi változott, miért és minek köszönhetően?*
8. Jelenlegi iskolai munkájában szembesül-e rendszeresen vagy gyakran problémákkal? *Ha igen, mik ezek és hogyan igyekszik megoldani őket? Szokott-e kísérletezni új módszerekkel – saját megoldásokkal vagy olvasott/hallott módszerekkel?*
9. Ön szerint mennyire **fontos**, illetve **lehetséges** az ebben a szakmában/szakmacsoportban tanító *szakmai tanárnak/szakoktatónak* nyomon követni a szakma változásait? Ön nyomon követi-e ezeket, ha igen, hogyan és elégedett-e ezzel? Vannak-e iskolán kívüli kapcsolatai a szakmában dolgozókkal? *Gyakorolja-e eredeti szakmáját időszakos vagy állandó jelleggel?*
10. Szokott-e visszajelzést kapni vagy kérni a munkájáról a tanulóktól vagy a szülőktől? *Ha igen, mennyire tartja ezeket hasznosnak?*
11. Az elmúlt egy évben részt vett-e bármilyen képzésen? *Ha igen: miért és mi volt ezzel a célja? Mennyire tartja hasznosnak ezeket a képzéseket, hogyan, miben tudja segíteni az Ön fejlődését?*
12. Az elmúlt egy évben részt vett-e fejlesztési vagy mobilitási projektben? *Ha igen, miért és mi volt ezzel a célja? Mennyire tartja hasznosnak a projektekben való részvételt a szakmai fejlődés szempontjából?*
13. Vannak-e iskolán kívüli szakmai kapcsolatai pedagógus kollégákkal és ha igen, milyen formában (pl. hálózat, online csoport)? *Ha igen, mi ezzel a célja? Mennyire tartja hasznosnak ezeket a szakmai fejlődés szempontjából?*
14. Van-e Önnek bármilyen szakmai kapcsolata a gyakorlati képzőhelyekkel, az ott dolgozó gyakorlati oktatókkal? *Ha igen, segíti-e bármilyen módon e kapcsolat az Ön szakmai fejlődését, illetve Ön tud-e segíteni a munkahelyi oktatóknak?*
15. Kikkel van Önnek a legszorosabb szakmai kapcsolata az iskolán belül és milyen formában (pl. munkaközösség, mentorálás, projektmunka)? Mire irányulnak ezek az együttműködések, mi a céljuk? *Mennyire jellemző, hogy kollégáival megosztják egymással a tanult/hallott/olvasott új módszereket, tudást?*

Szervezet

16. Milyen kapcsolata van Önnek a más munkakörben (*közismereti tanár/szakmai tanár/szakoktató*) vagy más munkaközösségben dolgozó kollégákkal, illetve az óraadókkal?
17. Kap-e visszajelzést a munkájáról az iskolavezetéstől vagy kollégáitól, látogatják-e az Ön óráit és Ön látogatja-e másokét?
18. Ösztönzi, illetve támogatja-e bármilyen módon az iskolavezetés a pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását, beleértve ebbe a kollégák szakmai együttműködését? Ön szerint hogyan lehetne ezt még jobban, eredményesebben csinálni?
19. Ön szerint a szakképzési centrum létrejötte következtében változtak-e a pedagógusok szakmai fejlődését érintő elvárások, valamint annak támogatása? Önnek van-e személyes munkakapcsolata a szakképzési centrum többi tagintézményében dolgozó kollégákkal?

Pedagógus munka és identitás

20. Ön minek tartja inkább magát: pedagógusnak vagy a szakmája szakemberének, gyakorolja-e a szakmáját állandó vagy ideiglenes jelleggel?
21. Mit tart Ön pedagógus munkája fő céljának, feladatának? Mi jelenti a sikert az Ön számára e munkában?
22. *Ha dolgozik felnőttoktatásban/felnőttképzésben IS:* mást tekint-e céljának és feladatának, illetve sikernek a felnőttoktatásban és felnőttképzésben?
23. Mennyire elégedett a saját jelenlegi teljesítményével?
24. Ön szerint különbözik-e a szakképző iskolákban háromféle munkakörben dolgozó pedagógusok, azaz a közismereti tanárok, a szakmai tanárok és szakoktatók munkája, e munka fő célja/feladata, valamint az ahhoz szükséges tudás, kompetenciák?

Szakpolitika és jövő

25. Az Ön szakmai fejlődését ösztönözte vagy támogatta-e bármilyen formában a pedagógus életpályamodell, illetve a tanfelügyeleti ellenőrzés bevezetése? Ön szerint megfelelő ez a pályamodell a szakképzés, különösen a szakmai tanárok/szakoktatók számára?
26. Hogyan képzei el saját szakmai jövőjét, hol látja magát 5 év múlva?

Pedagógus interjúterv – közismereti tanár

Bemutakozás

1. Milyen munkakörben dolgozik Ön jelenleg ebben az iskolában (*képzési szint, forma, egyéb munkakör?*).

Szakmai életpálya

2. Miért és hogyan lett Ön pedagógus, mióta van a pályán?
3. Mióta dolgozik ebben az iskolában?
4. Összességében elégedett-e azzal, hogy a pedagógus pályát választotta?

Folyamatos szakmai fejlődés

5. Az Ön számára mit jelent az a kifejezés, hogy „pedagógus folyamatos szakmai fejlődés”?

6. Pedagógus életpályája egészét tekintve, mi vagy ki, milyen jellegű tevékenységek végzése segítette leginkább szakmai fejlődését? *(tág értelemben: tudás, nézetek, attitűd, motiváció, érzelmek)*
7. Ha visszagondol az elmúlt négy évre, lát-e változást abban, ahogyan végzi a munkáját, például: amilyen módszerekkel tanít, ahogyan megold szakmai problémákat vagy felkészül az órákra? Történt-e változás motivációjában vagy érzelmeiben? *Ha igen: mi változott, miért és minek köszönhetően?*
8. Jelenlegi iskolai munkájában szembesül-e rendszeresen vagy gyakran problémákkal? *Ha igen, mik ezek és hogyan igyekszik megoldani őket? Szokott-e kísérletezni új módszerekkel – saját megoldásokkal vagy olvasott/hallott módszerekkel?*
9. Szokott-e visszajelzést kapni vagy kérni a munkájáról a tanulóktól vagy a szülőktől? *Ha igen, mennyire tartja ezeket hasznosnak?*
10. Az elmúlt egy évben részt vett-e bármilyen képzésen? *Ha igen: miért és mi volt ezzel a célja? Mennyire tartja hasznosnak ezeket a képzéseket, hogyan, miben tudja segíteni az Ön fejlődését?*
11. Az elmúlt egy évben részt vett-e fejlesztési vagy mobilitási projektben? *Ha igen, miért és mi volt ezzel a célja? Mennyire tartja hasznosnak a projektekben való részvételt a szakmai fejlődés szempontjából?*
12. Vannak-e iskolán kívüli szakmai kapcsolatai pedagógus kollégákkal és ha igen, milyen formában (pl. hálózat, online csoport)? *Ha igen, mi ezzel a célja? Mennyire tartja hasznosnak ezeket a szakmai fejlődés szempontjából?*
13. Van-e Önnek bármilyen szakmai kapcsolata a gyakorlati képzőhelyekkel, az ott dolgozó gyakorlati oktatókkal? *Ha igen, segíti-e bármilyen módon e kapcsolat az Ön szakmai fejlődését, illetve Ön tud-e segíteni a munkahelyi oktatóknak?*
14. Kikkel van Önnek a legszorosabb szakmai kapcsolata az iskolán belül és milyen formában (pl. munkaközösség, mentorálás, projektmunka)? *Mire irányulnak ezek az együttműködések, mi a céljuk? Mennyire jellemző, hogy kollégáival megosztják egymással a tanult/hallott/olvasott új módszereket, tudást?*

Szervezet

15. Milyen kapcsolata van Önnek a más munkakörben *(közismereti tanár/szakmai tanár/szakoktató)* vagy más munkaközösségben dolgozó kollégákkal, illetve az óraadókkal?
16. Kap-e visszajelzést a munkájáról az iskolavezetéstől vagy kollégáitól, látogatják-e az Ön óráit és Ön látogatja-e másokét?
17. Ösztönzi, illetve támogatja-e bármilyen módon az iskolavezetés a pedagógusok szakmai fejlődését és tanulását, beleértve ebbe a kollégák szakmai együttműködését? Ön szerint hogyan lehetne ezt még jobban, eredményesebben csinálni?
18. Ön szerint a szakképzési centrum létrejötte következtében változtak-e a pedagógusok szakmai fejlődését érintő elvárások, valamint annak támogatása? Önnek van-e személyes munkakapcsolata a szakképzési centrum többi tagintézményében dolgozó kollégákkal?

Pedagógus munka és identitás

19. Mit tart Ön pedagógus munkája fő céljának, feladatának? Mi jelenti a sikert az Ön számára e munkában?
20. *Ha dolgozik felnőttoktatásban/felnőttképzésben IS:* mást tekint-e céljának és feladatának, illetve sikernek a felnőttoktatásban és felnőttképzésben?
21. Mennyire elégedett a saját jelenlegi teljesítményével?

22. Ön lát-e különbséget a szakképző iskolákban háromféle munkakörben dolgozó pedagógusok, azaz a közismereti tanárok, a szakmai tanárok és szakoktatók munkájában, e munka fő céljában/feladataiban, valamint az ahhoz szükséges kompetenciákban?

Szakpolitika és jövő

23. Az Ön szakmai fejlődését ösztönözte vagy támogatta-e bármilyen formában a pedagógus életpályamodell, illetve a tanfelügyeleti ellenőrzés bevezetése? Ön szerint megfelelő ez a pályamodell a szakképzésben dolgozó pedagógusok számára?
24. Hogyan képzei el saját szakmai jövőjét, hol látja magát 5 év múlva?

Tagintézmény vezetői interjúterv (esettanulmányok helyszínei)

Szakmai életpálya és FSZF

1. Mióta dolgozik az intézményben és mióta dolgozik vezetőként?
2. Miért és hogyan lett pedagógus, mióta van a pályán?
3. *Pedagógus életpályáját tekintve, kitől vagy miből, milyen jellegű tevékenységek végzéséből tanult a legtöbbet, ami leginkább segítette szakmai fejlődését?*

Szakképzés és FSZF

4. Az Ön számára milyen a jó (sikeres/eredményes) iskolai rendszerű szakképzés, mi a fő célja és feladata? Mik az eredményesség feltételei? *Tanulók teljesítménye fókuszban van-e?*
5. Ön lát-e különbséget a közismereti, szakmai tanár, illetve szakoktató munkájában, a tanári/oktatói munka fő céljában, feladataiban, valamint az ahhoz szükséges kompetenciákban?
6. Ön szerint megfelelően ösztönzi és támogatja-e a pedagógus életpályarendszer, illetve a tanfelügyeleti ellenőrzés a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását? Megfelelő-e ez az életpályamodell a szakképzés, különösen a szakmai tanárok és szakoktatók számára?

Szervezet és FSZF

7. Mit tekint Ön vezető munkája legfontosabb céljának? Hogyan akarja ezt elérni, és milyen feltételek teljesülése szükséges ehhez?
8. *Miként jellemezné iskoláját, mit tart erősségeinek és gyengeségeinek, mit lát kihívásnak/problémának? Méri-e rendszeresen az iskola eredményességét és ha igen, milyen formában?*
9. Okoz-e problémát az iskolában a pedagógushiány, a toborzás, illetve a pedagógusok megtartása? Ha igen, Ön szerint mi ennek az oka és milyen eszközöket alkalmaznak a problémák kezelésére?
10. Dolgoznak-e óraadók az iskolában? Ha igen, mennyire tudnak integrálódni az iskolai életbe?
11. Mit jelent az Ön számára az a kifejezés, hogy „a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése”?
12. Ön szerint milyen lenne egy ideális szervezeti szintű FSZF támogató rendszer, ami hatékony módon tudná támogatni a pedagógusok szakmai fejlődését, *beleértve a pedagógusok szorosabb szakmai együttműködését?* Lát-e speciális feltételt, követelményt vagy lehetőséget e tekintetben a szakképzés, illetve a szakmai tanárok/szakoktatók esetében?

13. Hogyan ösztönzi és támogatja jelenleg az iskola a pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását, *valamint a pedagógusok szorosabb szakmai együttműködését*? Van-e FSZF stratégiájuk? A pályakezdőket és az új tanárok kapnak-e támogatást a beilleszkedésben és ha igen, milyen? (*mentor?*) A munkaközösségeken kívül van-e más formális kerete a pedagógus együttműködésnek? Az iskolában működő munkaközösségek Ön szerint képesek-e a szakmai fejlődést megfelelően támogatni? Ha nem, miért?
14. Van-e pedagógus önértékelés az iskolában? Kérnek-e rendszeres tanulói vagy szülői visszajelzéseket? Látogatják és értékelik-e egymás munkáját a kollégák? Látogatja-e Ön vagy más vezetőségi tag a pedagógusok óráit vagy más módon ad-e rendszeres visszajelzést a pedagógusok munkájáról?
15. Milyen fejlesztési és mobilitási programokban vett az iskola az elmúlt 4 évben? Mi motiválta ezeket? *Kivel és milyen egyéb külső szakmai kapcsolatai vannak az iskolának, ami potenciálisan segítheti az iskola és a pedagógusok fejlődését?*
16. Részt vettek-e és ha igen, milyen formában a jelenleg az SZC-ben megvalósuló EFOP projekt tervezésében? Ön szerint mennyire illeszkednek e projekt céljai és tevékenységei az Ön iskolájának céljaihoz és igényeihez? Mik az eddigi tapasztalatok a projekt működéséről? Ön szerint segítheti-e az iskolájában dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését e projektben való részvétel?
17. A SZC létrejötte milyen hatással volt az iskola működésére és az iskolavezetői munkára? Változtak-e az iskolai célok, illetve a célok elérésének eszközei és lehetőségei?
18. Támogatja-e az SZC vezetése a tagintézmények közötti együttműködést? Ha igen, milyen eszközökkel és milyen formában? Milyen kapcsolatokat tart fenn az Ön iskolája az SZC más tagintézményeivel? Önnek személy szerint milyen a kapcsolata a többi tagintézmény vezetőivel?

Jövőkép

19. Hogyan képzei el a hazai iskolai rendszerű szakképzés, szakképzési programok jövőjét, Ön szerint milyen lesz a hazai szakképzés 5 év múlva?
20. Hogyan képzei el az iskola jövőjét 5 év múlva?
21. Hogyan képzei el saját szakmai jövőjét, milyen szakmai tervei vannak?

BKSZC szakmai főigazgatóhelyettes interjúterv

Szakmai életpálya

1. Kérem, röviden beszéljen szakmai életpályájáról. Milyen végzettségei vannak, mennyi ideig és hol dolgozott tanárként? Kérem, hogy nevezzen meg három olyan dolgot, történetet vagy személyt, ami/aki a legnagyobb hatást gyakorolta az Ön tanári fejlődésére.
2. Mióta dolgozik az intézményben és mióta dolgozik vezetőként? Tanulta-e a vezetést formális képzésben? Kérem, hogy nevezzen meg három olyan dolgot, történetet vagy személyt, ami/aki a legnagyobb hatást gyakorolta az Ön vezetői fejlődésére.

Szakképzés és FSZF

3. Ön szerint milyen a sikeres/eredményes iskolai rendszerű szakképzés? Mik a siker feltételei?
4. Ön szerint milyen a jó szakmai tanár, illetve szakoktató? Milyen tudás és készségek szükségesek ehhez a munkához és azok hol és hogyan szerezhetők meg?

Különbözik-e munkája természete és az ahhoz szükséges kompetenciák a közismereti tanárétól?

5. Az Ön ismeretségi körében a hazai szakmai pedagógusok (tanárok és szakoktatók) tekintetében mi a jellemzőbb életpálya: felsőoktatásban szakmai pedagógus végzettség megszerzése és azonnal tanári pályára lépés vagy szakmaterületi munka utáni tanári pályára lépés és pedagógus végzettség megszerzése, illetve van-e ebben különbség az egyes generációk között?
6. Ön szerint mennyire eredményes a jelenlegi hazai felsőoktatási szakmai tanár és szakoktató-képzés a szakmai pedagógusi munkára való felkészítésben? Mennyire relevánsak és eredményesek a szakmai pedagógusok számára a formális továbbképzések?
7. Véleménye szerint mennyire adekvát a pedagógus-életpályarendszer a szakképzésben és mennyire ösztönzi, illetve támogatja a szakmai tanárok és szakoktatók szakmai fejlődését? Ön szerint mivel és hogyan tudná a szakpolitika hatékonyabban támogatni e fejlődést?

Szervezet és FSZF

8. Mit jelent az Ön számára az a kifejezés, hogy „a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése”? Ön szerint milyen lenne egy ideális szervezeti szintű FSZF támogató rendszer, ami hatékony módon tudná támogatni a pedagógusok szakmai fejlődését a szakképzésben? Lát-e speciális feltételt, követelményt vagy lehetőséget az FSZF tekintetében a szakképzés, illetve a szakmai pedagógusok esetében?
9. Okoz-e problémát a pedagógushiány, illetve a pedagógus fluktuáció az SZC-ben, vannak-e különbségek e tekintetben az egyes tagintézményekben? Az SZC-nek vannak-e eszközei e problémák megoldásának támogatására?
10. Ön hogyan ítéli meg tagintézményeik sikerességét/eredményességét? Mit lát a tagintézmények erősségeinek és gyengeségeinek/problémáinak? Milyen típusú különbségek vannak a intézmények között? Okoz-e gondot a pedagógus munka minősége?
11. Az SZC 2015-ös létrehozása óta hogyan alakult az SZC központi egységének feladatköre, mi jellemzi a központi egység és a tagintézmények feladatmegosztását és együttműködését?
12. A tagintézmények SZMSZ-ben rögzített szakmai önállósága mellett, mennyire tekinti feladatának az SZC a tagintézmények és az azokban folyó pedagógiai munka fejlesztését és milyen eszközei vannak erre? Hogyan ítéli meg ezek eredményességét és hatását?
13. Támogatja-e és ha igen, milyen eszközökkel az SZC a tagintézmények közötti együttműködést? Hogyan ítéli meg Ön ezen eszközök eredményességét, valamint az együttműködés hatását a pedagógusok szakmai fejlődésére?
14. Kivel és milyen jellegű külső kapcsolatai vannak az SZC-nek? Támogatja-e az SZC a tagintézmények más iskolákkal való kapcsolatépítését és hogyan? Hogyan ítéli meg Ön a kapcsolatépítés eszközeinek eredményességét, valamint e külső kapcsolatok hatását a pedagógusok szakmai fejlődésére?
15. Milyen fejlesztési programokban vett részt korábban az SZC? Mi motiválta ezeket? A tagintézmények önállóan is részt vehetnek fejlesztési programokban? Hogyan értékelné az SZF tagintézményeinek (vezetők és pedagógusok) attitűdjét a fejlesztési programokban való részvételre, illetve tágabban, a pedagógus szakmai fejlődésre vonatkozóan?

EFOP projekt

16. A pályázati kiírásban szereplő kötelező elemek mellett hogyan tudták érvényesíteni a szervezet sajátos igényeit, hogyan tudták azt testre szabni?
17. Részt vettek-e és ha igen, milyen formában a pályázat tervezésében a tagintézmények vezetői és/vagy munkatársai? Milyen a tagintézményvezetők hozzáállása a projekt céljaihoz és a megvalósításhoz?
18. Mik az eddigi tapasztalatok? Hogyan jellemezné a 6 fős, tagintézmények munkatársaiból álló szakértői munkacsoport működését?

Jövőkép

19. Hogyan képzei el az SZC jövőjét, milyen lesz 5 év múlva?
20. Hogyan képzei el saját szakmai jövőjét, hol látja magát 5 év múlva, milyen szakmai tervei vannak?