

A szakképzésben dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése a mesterpedagógus programok tükrében

BÜKKI ESZTER

ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

Bevezetés

Tanulmányunkban a szakképzésben dolgozó pedagógusok által készített mesterprogramok elemzésére és nyomon követésére irányuló vizsgálatunk eddigi eredményeit mutatjuk be.¹

A tanári folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) kulcsfontosságú a tanítás minőségének alakulásában, ami az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül a leginkább meghatározza az oktatási rendszerek eredményességét (*Villegas-Reimers 2003; Barber–Mourshed 2007; Barber–Chijoke–Mourshed 2010; Sági 2011*). A fogalom értelmezése az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment keresztül: a korábbi, alapvetően hiánymodellre alapuló és formális, egyszeri továbbképzésekben gondolkodó megközelítést az ennek alacsony hatékonyságára rámutató kutatások, valamint az új tanulásméletek, a szituatív megközelítés, a felnőtt, társas, szervezeti, illetve munkahelyi tanulás új kutatási eredményeinek hatására egy olyan felfogás váltotta fel, mely azt a tanárok folyamatos, egész életen át tartó, iskolai munkahelyi környezetbe ágyazott és nagymértékben társas jellegű szakmai tanulásának tekinti. Ez a tanári szakmai tevékenységek természetes és elvárt komponense, ugyanakkor az iskolafejlesztések és oktatáspolitikai reformok implementálásának egyik kulcseleme is (*Sleegers et al. 2005; Scheerens 2010; Gilbert 2011*).²

Levelező szerző: Bükki Eszter, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.,
E-mail: eszterbukki@caesar.elte.hu

¹ Az írás az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folyó „A mester- és kutatópedagógusok tevékenységének hatása a köznevelés fejlesztésére” című kutatáshoz kapcsolódik. Kutatásvezető: Szivák Judit.

² A tanári tanulás és szakmai fejlődés kiterjedt nemzetközi kutatásának fő irányait a különféle tanulási formák (pl. formális, nem formális és informális; egyéni, társas és szervezeti tanulás) és tartalmak (tudásfajták; egyéni, szervezeti és rendszer szintű igények), a kontextus és a tanulást ösztönző és gátló egyéni, szervezeti és rendszer szintű tényezők, valamint e tanulási formák, illetve a szakmai fejlődést célzó programok hatásának és eredményességének vizsgálata, ez utóbbin belül pedig különösen a szakmai tanulóközösségek kutatása jelenti (*Villegas-Reimers 2003; Caena 2013; Gilbert 2011; Kyndt et al. 2016; Kwakma, 2003; Bolem et al. 2005; Stoll et al. 2006*).

Bár a folyamatos szakmai fejlődés jelentőségét a szakképzésben dolgozó tanárok és oktatók esetében is hosszú ideje hangsúlyozzák az európai uniós és nemzeti szakpolitikai dokumentumok, e téma kutatása – melyet a tanári tanulás eddigi kutatásának fókuszában álló (alsó-középfokú) általános oktatástól eltérő és változó kontextusok, egyéni, szervezeti és rendszerigények és lehetőségek indokolhatnak – viszonylag kevésbé kiterjedt. Európai környezetben elsősorban a lisszaboni folyamat kontextusában és az Oktatás és képzés 2010, illetve 2020 munkacsoportok tevékenységéhez kapcsolódóan, jellemzően a Cedefop által és/vagy megbízásából végzett komparatív kutatások említhetők. Ezek főként a szakképzésben tanári/oktatói munkakörben dolgozó foglalkozások tipologizálására, kompetenciaprofiljainak azonosítására, az (elsősorban formális vagy nem formális) alap- és továbbképzések szabályozásának és gyakorlatának és a tanári/oktatói szerepek változása által megkívánt új fejlődési igények elemzésére, illetve különösen a munkahelyi gyakorlatot irányító oktatók szakmai fejlődési szükségleteinek és lehetőségeinek vizsgálatára irányultak (*Cort–Härkönen–Volmari 2004; Leney 2004, Parsons et al. 2009; Kirpal–Tutschner 2009; Cedefop 2010*). A témához kapcsolódóan fontos és e szakpolitikai irányultságú kutatásoktól jobbra elkülönülő kutatási terület a szakmai tanárok/oktatók kettős, szakmai és tanári identitása alakulásának és a munka és iskola világa közötti, a szakmai készségek naprakészen tartását szolgáló és/vagy a szakképzés szervezési formája által megkívánt határátlépések vizsgálata (*Fejes–Köpsén 2014; Koski-Heikkinen–Määttä 2014*). Hazai viszonylatban is viszonylag kevés kutatás foglalkozott e témával (*Fűzy 2012; Tóth–Öszi–Várszegi 2014; Daruka 2015*), bár a szakképző iskolákban dolgozó pedagógusok is részt vettek az elmúlt évtized országos, reprezentatív tanárfelméréseiben és azok feldolgozása során kifejezetten a szakképzésben dolgozó tanárookra fókuszáló elemzés is született (*Sági 2015*).

A tanári folyamatos szakmai fejlődés korszerű felfogása szolgált a hazai pedagógus életpályamodell két felső, választható fokozata kidolgozásának alapjául is (*Oktatási Hivatal 2016*). A mesterpedagógus az Oktatási Hivatal hivatalos útmutatójának megfogalmazásában olyan kiváló, a kollégái számára modellként szolgáló pedagógus, akinek tevékenysége túlmutat a gyerekek tanulásának magas színvonalú támogatásán és intézményi vagy tágabb környezetében jelentősen hozzájárul a tanítás-nevelés eredményességének növeléséhez. Tevékenységei 4 dimenzió mentén határozhatók meg: feltáró-elemző, fejlesztő-újító, tudásmegosztó-segítő és tudatos szakmai fejlődés. Az életpályamodell három korábbi szintjével ellentétben a mesterpedagógus kompetenciarendszer nem az értékelést, hanem a szakmai fejlődés orientálását szolgálja, itt magának a – saját intézmény fejlődését támogató vagy még szélesebb hatókörű – tevékenységnek van meghatározó szerepe. A mesterpedagógussá válás feltétele öt évre szóló általános és az első két-három évre szóló részletes terv elkészítése e négy dimenzió mentén, melynek során előírás, hogy a célok tervezésében egyeztetni kell a személyes célokat, az intézmény vagy egyéb együttműködő szakmai partner igényeit és a fokozat elvárásait.³

Míg a 2013-ban bevezetett magyar pedagógus előmeneteli rendszer alapvetően a pedagógusok egyéni szakmai fejlődését állítja a középpontba, a mester kategória követelményrendszerének kidolgozásában tehát nagy hangsúlyt kapott a tanári tanulás intézményi,

³ A minősítési rendszer végleges formájában különböző profilokat (a szakmai fejlődés tervezésében szerepet játszó tevékenységeket, szerepértelmezéseket) is meghatároztak: fejlesztő innovátor, fejlesztő támogató (mentor), intézményvezető, szakértő, szaktanácsadó.

szervezeti beágyazottsága és a horizontális, hálózati tanulás jelentőségének elismerése is. Kutatásunkban a pilot projekt során készített mesterprogramok tartalomelemzésével és néhány interjú készítésével arra keresünk választ, hogy a szakképzésben dolgozó pedagógusok hogyan konstruálják a mesterpedagógus tevékenységrendszerét és szerepet ezen oktatáspolitikai elvárásrendszer mentén, és a programok megvalósításának eddigi tapasztalatai alapján mit mondhatunk az oktatáspolitikai célok teljesüléséről. Jelen írás a feltáró kutatás első részében készült interjúk eredményeivel ismerteti meg az olvasót.

A mesterpedagógusok percepciói

Kutatásunk részeként félig strukturált interjúkat készítettünk négy szakképzésben dolgozó innovátor profilú mesterpedagógussal. A mesterpedagógussá válás motivációjáról, a szerep értelmezéséről, a program tervezéséről, valamint megvalósításának eddigi tapasztalatairól kérdeztük meg őket, emellett az iskolák légkörét, szervezeti kultúráját, vezetését, valamint e tanárok folyamatos szakmai fejlődésének gyakorlatát és erről alkotott nézeteit igyekeztünk feltérképezni. Interjúalanyainkat a magas színvonalúnak értékelt programokat készítő pedagógusok közül választottuk ki úgy, hogy legyen közöttük szakmai és közismereti, illetve fővárosi és vidéki tanár is. Mind a négy megkérdezett mesterpedagógus mintegy 30 éve van a pályán, rendelkezik szakvizsgával és vezetői (igazgatóhelyettesi, illetve munkaközösség-vezetői) feladatot is ellát.

Az interjúalanyok a négy iskola közül háromban stabil, régóta együtt dolgozó tanterületről és az iskola és a tanárok szakmai fejlődéséért elkötelezett és azt támogató, irányt mutató vezetésről számoltak be, a vidéki szakmai tanár iskoláját azonban az elmúlt években gyakran változó, bizonytalan vezetés, a tanárok elvándorlása és az óraadók nagy aránya (30%) jellemzi. Az iskolákban formális szervezeti struktúraként a szakterületenként szerveződő munkaközösségek működnek, háromban ténylegesen együttműködő, tudásmegosztó, rendszeresen kommunikáló közösségekként. Itt a munkaközösségeken kívül is jellemző az informális kollegialitás, a bizalomteli légkör, egy-egy projekt vagy tanórán kívüli program kapcsán pedig formálisan is megvalósul a különféle tantárgyakat tanító, illetve a szakmai és közismereti tanárok közti együttműködés is. E három iskolában a tanárok munkáját közös értékrend és a vezetés által világosan közvetített vízió és célok irányítják. A vidéki szakmai tanár iskolájában ugyanakkor a közelmúltban négyre csökkentették a munkaközösségek számát, ami megszüntette a korábban jól működő kisebb közösségeket. A kollégák hozzáállására általában jellemző, hogy az együttműködésre *„amíg a szabadidejüket nem érinti, addig nyitottak”,* és *„nincs igazából egy olyan erős kezű vezető, aki célprogramot tudna adni. Úgy sodródunk az eseményekkel”.* Az előbbi három iskola nagyon intenzíven vesz részt hazai és EU-s fejlesztési és/vagy mobilitási projektekben (bár ezekben is csak egy szűkebb kör az innováció „mozgatórugója”, de a tantestület döntő többsége aktívan bekapcsolódik), a vidéki szakmai tanár azonban csak kicsit bizonytalanul TÁMOP-os pályázatokat említett, és azt, hogy a korábban jól működő testvériskolai kapcsolatok is teljesen megszűntek, miután az azokat szervező tanár is nemrég elment az iskolából.

A megkérdezett tanárok a mesterpedagógussá válás motivációjaként az életpálya-modell bevezetésével megnyílt előrelépési lehetőség, a korábbi és a továbbiakban is tervezett újító munka és a kísérleti projektben való részvételi lehetőség együttes hatását, illetve a mesterprogramban tervezett konkrét fejlesztést említették. A szerep értelmezésében

az eddigi munka elismerését és folytatását emelték ki, és a cím elnyerését az eddigi életpályájuk során végzett munkájuk elismerésének tekintették. A kollégák és az iskolavezetés pedagógus által érzékelt elvárásain a cím megszerzése alapvetően nem változtatott, ugyanakkor a cím megszerzésének fogadtatása, majd a program megvalósításának támogatása a szervezeti kultúra és légkör különbségeitől függően nagyon különbözött. Amit az egyik iskolában „közös örömként” éltek meg, az máshol rejtettebb vagy nyílt irigységet és rosszakaratot szült:

„Hát nagyon örült neki mindenki. Nemcsak én, hanem az igazgató is sikeresen pályázott ebben a dologban, tehát menet közben derült az ki, hogy nem mesterre, hanem kutatótanári címre pályázhat, és neki is sikerült, tehát ez egy közös öröm és mindenki ennek örült. Az igazgatóság és az igazgató teljes mértékig támogatja ezt a dolgot, és a munkaközösségem is.” (fővárosi közismereti tanár)

„Hát, ez egy érzékeny terület. Mert sajnos azt kell mondjam, hogy rögtön az elején irigységet [tapasztaltam]. [...] Talán úgy néz ki, hogy ez a kollégánál lesz a következő vezetőnk. És nála is rendkívüli irigységet érzek. Azt is el kell mondanom, hogy tudom, hogy meg akarja fúrni ezt az egész projektet.” (vidéki szakmai tanár)

A megkérdezett tanárok a mesterpedagógus fokozat bevezetésének pozitívumaként a pedagógus életpályán való előrelépési lehetőség megteremtését, illetve az erkölcsi elismerést említették, bár arról, hogy ez mennyire képes ösztönzőleg hatni általában, már megoszlottak a vélemények:

„Bizom benne, hogy ösztönzőleg fog hatni, tán nem tudom. De őszintén megmondom, hogy nem hiszem, hogy egy pedagógust ez motivál, vagy ez ösztönöz, hogy ő most milyen fokozatot érhet el. Arról nem beszélve, hogy mondjuk a Ped2, az mondjuk, ha az anyagiakat nézem, 10 000 Ft-ot [sic] jelent.” (vidéki közismereti tanár)

A mesterprogram tervezésében a kiindulópontot a két szakmai tanár számára a szakmai képzés tartalmának és/vagy módszerének a gyors munkaerőpiaci és technológiai változásokat követő megújításának célja jelentette, és mindkét program a szakmai tanárok/szakoktatók egy kisebb csoportjának együttműködését kívánja meg. A két közismereti tanár programja eddigi, jellemzően egyéni innovatív tevékenységeik folytatására épül, de ezek is a szakképzés problémáira reflektálnak (a tanulók alacsony bemeneti kompetenciája és motivációs szintjük javítása, felzárkóztatás, nevelés). A program megvalósításában mindnyájan kisebb-nagyobb csúszásban vannak, különösen a tudásmegosztás dimenziójában vannak elmaradások (ami részben a fenntartóváltásból fakadó bizonytalanságokból ered), érdemi tartalmi változásra azonban egyikőjük sem kényszerült. A vidéki szakmai tanár programja megvalósítását a (részben külsős tanítás miatti) időhiány és főként az iskolavezetés támogatásának hiánya nehezítette, utóbbi negatív kilátásai miatt ő már programja sikeres befejezését is kétségesnek látja. A másik három tanár az iskolavezetés részéről most is egyértelmű támogatást kapott, ugyanakkor az újonnan felállított szakképzési centrumok támogatása és a centrumhoz tartozó iskolák közti tudásmegosztás iskolánként eltérően alakult: a fővárosi közismereti tanár programja esetében ezt a fenntartóváltás miatti átszervezések egyelőre korlátozták, a fővárosi szakoktató programja azonban az eredetileg remélnél is nagyobb támogatást kapott, és a centrum tagintézményei közötti együttműködés is sikeresnek bizonyult.

Szakmai életpályájuk egészét tekintve a két szakmai tanár legfontosabb tudásként a szakterületi tudást említette, hangsúlyozva, hogy a gyors technológiai és szakmai változások a szakmai tanárok folyamatos fejlődését kívánják meg. A két közismereti tanár válaszában a személyiségjegyek és a módszertani szaktudás volt hangsúlyosabb a tanári munkához legfontosabbnak tartott tudásfajtákat és a jelenlegi fejlődési igényeket illetően is, bár ez utóbbi kapcsán már a vidéki szakmai tanár is említette a módszertani fejlődést. E tudások megszerzésének fő forrásaként a formális képzéseket, a szakirodalom-olvasást, illetve az óralátogatásokat nevezték meg. Ez utóbbi mellett a megbeszéléseket, a projektcsoport munkát, a kísérletezést, a „jó, azaz gyakorlatias” továbbképzést és a tudásmegosztást említették, mint leghatékonyabb tanári tanulási formát. Formális továbbképzéseken rendszeresen és aktívan részt vesznek, iskolán kívüli szakmai műhelyekben, hálózatokban egy projekt kapcsán a vidéki közismereti tanár, míg a vidéki szakmai tanár két, kb. egy éve indított Facebook-csoport, a fővárosi szakmai tanár pedig egy, szakmai témákban is releváns tudást megosztó modellező közösség tagja. Az iskola vezetősége a vidéki szakmai tanár iskolája kivételével fontosnak tartja és támogatja mind a formális képzéseket, mind az informális tanulási lehetőségeket, így a tanári projekt- vagy csoportmunkát, pályázatokon való részvételt vagy az óralátogatást. A megkérdezett tanárok a tanári folyamatos fejlődés legfőbb akadályának az időhiányt, túlterheltséget érzik, általában véve pedig emellett a motiváció hiányát említik – ami persze az időhiánnyal együtt adódhat abból is, hogy sokan az alacsony fizetések miatt mellék munkákat kényszerülnek vállalni. Az iskolavezetés anyagi és nem anyagi támogatásának hiányát is gyakran problémának látják. Ugyanakkor a válaszokból az is kiderül, hogy a folyamatos szakmai fejlődést még mindig elsősorban a formális továbbképzések vagy szakirodalom-olvasás formájában értelmezik.

Az interjúk alapján a következő sajátosságokat találtuk a szakképzésben dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére vonatkozóan:

- A megkérdezett szakmai tanárok a szakmai fejlődés kapcsán elsősorban a szakmaterületi naprakészségre asszociáltak, de fontosnak tartják a szakmai tanárok és szakoktatók pedagógiai képzettségét, illetve szerepét (fővárosi szakoktató, akinek iskolájában a szakoktatók látják el az osztályfőnöki feladatokat is) és a módszertani fejlődést (vidéki tanár).
- A szakmaterületi naprakészség fenntartása nálunk is szakpolitikai prioritás, ugyanakkor ennek biztosítása nem megoldott. A fejlődésre erős belső motivációval rendelkező megkérdezett két szakmai tanár közül az egyik (külföldi) szakirodalom-olvasással és alkalmanként (új technológia iskolai bevezetések) a technológiagazda által szervezett továbbképzésen való részvétellel igyekszik ezt biztosítani, míg a másik családi vállalkozás révén értesül a szakmai változásokról. Ugyanakkor a szakképzés közelmúltbeli szerkezeti átalakítása, a „duális szakképzés” bevezetése a fővárosi szakoktató szerint negatívan hat a tanári szakmai fejlődésre, mert a 2–3. évfolyamon szinte a teljes gyakorlati képzés kikerülése az iskolákból „szakmailag leépíti” az iskolai gyakorlati oktatókat, és elvesz a tanulók korábbi tanműhelyi munkája által biztosított, a vállalkozóihoz hasonló tevékenység tapasztalata és sikerélménye is.
- A szakképzésben, különösen egyes területeken (elsősorban a nyelvoktatásban, valamint a munkaerőpiacon is hiányszakmának számító szakmai területeken, ahol a piaci bérekkel a tanári fizetés nem tud versenyképes lenni, pl. gépészet, forgácsoló) jelentős mértékű a tanárhány, amit óraadók alkalmazásával próbálnak megoldani. Ennek

- pozitívumaként említették a gyakorlatból érkező óraadó szakmai naprakészségét vagy a nyugdíjasok vagy más iskolából áttanítók „többlettudását”, amit pluszként tudnak behozni az iskolába, azonban hátrányként ítélték meg azt, hogy egy óraadó jellemzően nem fog teljes „szívvel-lélekkel” integrálódni az iskola szakmai közösségébe, számára ez csak egy munka marad.
- A külső szervezetek közül a szakképző iskoláknak a szakmai gyakorlólhelyekkel van természetesen legszorosabb kapcsolatuk, de ez a kapcsolat képzési szinttől és szakmától, valamint a gyakorlatot nyújtó cégtől függően jelentősen eltérő intenzitású (például a felkeresett vidéki közgazdasági szakgimnáziumban kizárólag az iskolában folyik a tanulók gyakorlati képzése). Az iskolák részéről jellemzően azonban csak egy személy, a szakmai gyakorlatvezető tartja a kapcsolatot e gyakorlólhelyekkel, és e kapcsolatban rejlő lehetőségeket nem használják ki a szakmai tanárok/szakoktatók szakmai fejlődésének támogatásában.
 - A szakképzés szervezeti és tantervi sajátosságai különösen kedvezőek lehetnek a projektmunka megvalósításához, mely mind a tanulói, mind a tanári tanulás szempontjából nagyon hatékony tanulási forma. A megkérdezett két szakmai tanár mesterprogramja maga is teammunkára épül, mégpedig *curriculum*-fejlesztéshez kapcsolódóan, ami különösen hatékonyan segíti a tanári fejlődést. A fővárosi szakmai tanár iskolájában például (hasonlóan a Hollandiában a kompetencia alapú szakképzés bevezetésének támogatása érdekében létrehozott tantárgyközi csoportokhoz; (Beverborg–Sleegers–van Veen 2015) az elmúlt években az iskolavezetés kezdeményezésére egy olyan projektet valósítottak meg, melyben a közismereti és szakképzési tanárok együttműködésére támaszkodva igyekeztek egymásra építeni a tantárgyak tanterveit és az órai munkát, valamint *„minden héten egy előre megbeszélte napon az összes osztályban tanító kolléga összejött, és megbeszéltek a gyerekeknek az adott heti teljesítményét, és igyekeztek együtt megoldást találni a felmerülő problémákra”*. E rendkívül eredményes projekt megszűnt, mert *„csak energia nem volt, hogy ezt továbbvigyük”*, ugyanakkor az abban részt vevő tanárok/oktatók továbbra is igyekeznek „összefésülni” a szakmai területeket és továbbvinni a bevált gyakorlatokat.
 - Az újonnan létrehozott szakképzési centrumok megfelelő vezetés és irányítás mellett kedvező terepet biztosíthatnak a tudásmegosztás és hálózati tanulás számára.

Összegzés

A mesterpedagógusokkal készített interjúkból levonható legfőbb tanulság az volt, hogy bár mind a négy megkérdezett mesterpedagógus programjában a tervezett innovációk kiindulópontja az iskolai helyzet, problémák számbavétele, továbbá a két szakmai tanár programja a tanárok közti, *curriculum*-fejlesztéshez kapcsolódó együttműködésre épül, a programok megvalósításában és általában a mesterpedagógus szerep szakpolitikai szándék szerinti hatásának érvényesítésében meghatározó szerepe van az iskolavezetés támogatásának és a szervezeti kultúra és légkör fejlettségének. Bár – az életpályamodell korábbi szintjeivel ellentétben – a mester kategória követelményrendszerében már hangsúlyos elemként jelenik meg az intézményi beágyazottság követelménye, azonban a programok elvárásoknak megfelelő tervezése és egy együttműködési megállapodás aláírása sem tudja önmagában garantálni a szükséges vezetői és szervezeti támogatást. Az interjúk továbbá a szakképzésben dolgozó pedagógusok

folyamatos szakmai fejlődését a hazai kontextusban ösztönző és gátló néhány sajátos tényezőre is rámutattak.

Kutatásunk mintegy 200 szakképzésben dolgozó mesterpedagógus programjának adatait tartalmazó adatbázis statisztikai feldolgozásával folytatódik.

IRODALOM

- BARBER, M. – CHIJOKE, CH. – MOURSHED, M. (2010) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Chicago, McKinsey & Company.
- BARBER, M. – MOURSHED, M. (2007) *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. Chicago, McKinsey & Company.
- BEVERBORG, A. – SLEEGERS, P. J. – VAN VEEN, K. (2015) 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.
- 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.
- CEDEFOP (2010) *Professional Development Opportunities for In-company Trainers: A Compilation of Good Practices*. Luxembourg, Publications Office.
- CORT, P. – HÄRKÖNEN, A. – VOLMARI, K. (2004) *PROFF – Professionalisation of VET Teachers for the Future*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- DARUKA M. (2015) *A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- FEJES, A. – KÖPSÉN, Zs. (2014) Vocational Teachers' Identity Formation through Boundary Crossing. *Journal of Education and Work*, 27/3. pp. 265–283.
- FÜZY B. (2012) A tanári munka minőségének változásai. In: TÓTH P. & DUCHON J. (eds): *Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben*. II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet. pp. 54–62.
- GILBERT, R. (2011) *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change, Literature Review*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- KIRPAL, S. – TÜTSCHNER, R. (2009) *Changing Roles and Competences of VET Teachers and Trainers*. Institut Technik und Bildung – Universität Bremen. (CEDEFOP-Study.)
- KOSKI-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.
- 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*, 86/4. pp. 1111–1150.
- KWAKMAN, K. (2003) Factors Affecting Teachers' Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 19/2. pp. 149–170.
- LENEY, T. (2004) *Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET*. London, QCA. pp. 1–335.
- Oktatási Hivatal (2016) *Útmutató a Mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljáráshoz*.

- PARSONS, D. J. – HUGHE, J. – ALLISON, C. & WALSH, K. (2009) *The Training and Development of VET Teachers and Trainers in Europe. Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report Volume 2*. CEDEFOP Reference Series; 70. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities. pp. 73–156.
- SÁGI M. (2011) A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükörben. In: SÁGI M. (ed.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- SÁGI M. (2015) Szakképzésben dolgozó pedagógusok változó környezetben. *Szakképzési Szemle*, XXXI/1. pp. 17–36.
- 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.
- SLEEGERS, P. – BOLHUIS, S. – GEIJSEL, F. (2005) School Improvement within a Knowledge Economy: Fostering Professional Learning from a Multidimensional Perspective. In: BASCIA, N., CUMMING, A., DATNOW, A., LEITHWOOD, K., LIVINGSTONE, D. (eds): *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht, Kluwer. pp 527–543.
- 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. pp. 221–258.
- TÓTH P. – ŐSZI R. – VÁRSZEGI Á. (eds): *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés. IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet*.
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003) *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris, International Institute for Educational Planning.