

# A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében

Vámos Ágnes, \* Kálmán Orsolya, \*\* Bajzáth Angéla, \*\*\*  
Rónay Zoltán \*\*\*\* és Rapos Nóra \*\*\*\*\*

A tanulmány bemutatja néhány professzió kialakulásának és változásának megközelítéseit, tipizálási lehetőségeit a vonatkozó főbb és releváns szakirodalmak alapján, inputot adva a közoktatásban dolgozó pedagógusok komplexen értelmezett folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálatához. Vizsgált professzióknak egyrészt a tradicionális, archetipikus professziókat, mint a jogi és orvosi professziót választottuk, valamint egy új szakmához köthető, a pedagógus-szakmához közeli, a felsőoktatásban dolgozó oktatókét. Célunk az volt, hogy ezek változás-történetének tanulságai, megközelítései segítsenek a pedagógus szakma aktuális helyzetének, állapotának megértésében és dinamikus értelmezett fejlesztésében. A tanulmányban leírtuk az alapfogalmak különböző jellemzők mentén lehetséges meghatározásait, kitértünk a hivatások/szakmák típusaira, a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás értelmezéseire, azonosságokra és különbségekre, valamint a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás modelljeire és a modellképzés szempontjaira különböző (egyéni, szervezeti és rendszer) megközelítésekben. Az elemzés végén kérdéseket és dilemmákat fogalmaztunk meg, valamint ajánlásokat, javaslatokat tettünk a pedagógus FSZF jelenlegi modelljének fejlesztése, alakítása céljából az egyén, a szervezet és a rendszer szintjén értelmezett holisztikus alapállás mentén.<sup>1</sup>

**Kulcsszavak:** professzió, professzionalizáció, szemi-professzió, de- és reprofesszionalizáció, tudás

## Bevezetés

Az oktatási rendszerek fejlesztésének alapfeltételeként tartják számon a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését és tanulását (FSZF), melynek modelljei az egyéni, a szervezeti és a rendszerszintű elemek kölcsönösségét hangsúlyozzák (Hargreaves et al., 2010; Sachs, 2015; Meijs et al., 2016; Kelchtermans, 2017). Az Eurydice 2013-ban készített összefoglalója (Key Data... Eurydice, 2013) alapján megállapítható, hogy az FSZF szerepe jelentősen növekszik a rendszerszabályozás, képzésfejlesztés és a szervezeti elvárások szintjén egyaránt.

## A tudás természete

A tudás nem állandó és statikus, hanem térben és időben változó, s változik aszerint is, hogy milyen megközelítésből vizsgáljuk. Révai és Guerriero (2017) modellje a pedagógusok szakmai tudásának dinamizmusát három alapvető dimenzióhoz köti: (a) a strukturális, amely kapcsolódik a tudás kodifikálásához, és ahhoz, hogy az imp-

\* Egyetemi tanár, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [vamos.agnes@ppk.elte.hu](mailto:vamos.agnes@ppk.elte.hu)

\*\* Egyetemi adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [kalman.orsolya@ppk.elte.hu](mailto:kalman.orsolya@ppk.elte.hu)

\*\*\* Egyetemi adjunktus, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, e-mail: [bajzath.angela@tok.elte.hu](mailto:bajzath.angela@tok.elte.hu)

\*\*\*\* Egyetemi docens, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [ronay.zoltan@ppk.elte.hu](mailto:ronay.zoltan@ppk.elte.hu)

\*\*\*\*\* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: [rapos.nora@ppk.elte.hu](mailto:rapos.nora@ppk.elte.hu)

1. A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmányhoz felhasznált szerzői kéziratok listáját a Szakirodalom-jegyzékben jelöltük.

licit és explicit tudás közt milyen kapcsolatok jönnek létre, amit nem dichotómiában, hanem egyfajta kontinuumként érdemes értelmezni; (b) a funkcionális, amely leírja, hogy a tudás hogyan válhat gyakorlattá (knowledge-to-action), mi jellemzi ezt a folyamatot, és hogyan kapcsolódik össze a három alapvető tevékenység: a tudásteremtés, a tudás használata és a tudás megosztása és (c) a szociális, amely a különböző stakeholderek és a szociális környezet elemei közti egymásra hatással foglalkozik. Révai szerint a tanárok tudása azért is dinamikus, mert az oktatói munkán és szakmai fejlődésen keresztül formálódik. A tudás működési szintjeit és ezeknek dinamikáját lásd a mellékletben az 1. táblázatban (Révai, 2017, p. 5.).

A professzionalizációról való gondolkodást élénkítette a kilencvenes évek elején elkezdődött újfajta gondolkodás a tudományos kutatás és gyakorlat közötti kapcsolatokról. A tudományos kutatást a kíváncsiság és az akadémiai közösségek érdekei vezérelték tudományágak szerinti tagozódásban. A gyakorlat jellemzője a kliensi szükséglet, a problémafókusz, a heterogenitás, a transzdiszciplinaritás, a befektetői szemlélet és a megbízhatóság iránti igény. A tudást szocio-materiális perspektívába ágyazták, s a tanulást nem egyszerűen az inkompetenciától a kompetenciáig terjedő mozgásként értelmezték, hanem ún. expanzív tanulásként (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010 – idézi Révai, 2017, pp. 14–19.; Carmen, 2014).

### *A professzió értelmezése*

A professzió általános, tág és szűk értelemben egy tanulással megszerzett szaktudással végzett, társadalmi szükségletet kielégítő tevékenység (például orvos, jogász). A *professzió* fogalma alatt általában a másoktól elkülönülő, önálló elmélettel és gyakorlattal, sajátos tudásokkal bíró szakterületet értenek, szakmát, foglalkozást, a közjó érdekében végzett, társadalmi funkcióval bíró tevékenységet. *Professzionalizáció* alatt pedig azt, ahogy ez az egyes értelmezések szerint végbemegy. Ez utóbbit az angol szakirodalom használta először a társadalmi elitképző folyamat leírására. A *professzionális* kifejezés egy adott tevékenység esetén a szakmai színvonalat jelzi, indirekten egy professzióhoz tartozást (Weinberger 2011; Németh, 2009, p. 39.; Carr, 2014). Ez utóbbi tág értelmezés szerint bármilyen szakmát lehet professzionális módon művelni. A *szakértő*, a *szaktudás* (expert, expertise) kifejezés pedig e fogalmakat a tudástársadalom, a technológiai fejlődés termékének véli. A tanulási folyamat és annak terméke, a tudás az, ami a *szakmát* művelő esetében a szakembert/szakértőt és a laikust elválasztja.<sup>2</sup>

A professzió szűk értelemben egy magas társadalmi rangban elismert értelmiségi szakma, nehezen megszerzhető szakértelem intézményesült formája (G. Havril, 2009; Nagy 2009). Amikor a professziót hivatásként említik, akkor abban az elkötelezett identitást is hangsúlyozzák; ebben az értelemben a hivatás több, mint egy foglalkozás. A hivatás: az egyén identitása. Hivatásbelinek lenni azt jelenti, hogy az ember magára vállal, és élethosszigan fenntart egy mások jóllétére irányuló elkötelezettséget (Derosa et al., 1996).

A tudás irányából értelmezve a különbséget, a foglalkozáshoz kapcsolódó kompetenciáknál kritikaként szokták megfogalmazni, hogy túl statikus, elaprózódott, előíró, nehezen tesz különbséget kritikus és marginálisabb kompetenciák között. A szakmai kompetenciák kevésbé részletesek, a gyakorlathoz szükséges lényegi kompetenciákra fókuszálnak, amelyek szélesebb körben alkalmazhatók, nem egy-egy specializált munkakörhöz kötődnek; s olyan általános elemekre is figyelnek, mint például az etikusság, az önmenedzsment, s különösen a szakmai fejlődés képessége. A szakmai fejlődésre való képesség miatt a foglalkozásokhoz kötődő kompetenci-

2. Vita tárgyát képezi, hogy a *foglalkozás*, a *munka* (job) fogalmak hogyan értelmezhetők, mivel nem feltétlenül esnek egybe a klasszikus professzió értelmezéssel, főleg, ha tudás igen, de különleges szaktudás nem áll mögöttük. Carr (2014, p. 7.) a dilemma érzékeltetésére felhozta, hogy futballozhat rosszul egy profi játékos, és nyújthat különleges teljesítményt egy amatőr. Ugyancsak Carr sznobizmusnak tartja a foglalkozás, a szakma és a professzió éles elkülönítését, mely utóbbit alapvetően a „fehérgallérosok” felől érkező szemléletnek tulajdonítja.

ákkal összehasonlítva kevésbé lényeges a kompetenciák küszöb szintje, inkább a kompetenciák széles skálája kerül előtérbe. Tehát nem annyira az áll a középpontban, hogy az egyén aktuálisan mennyire kompetens a munkavégzésben, hanem hogy a jövőben is az lesz-e, képes-e szakmailag fejlődni. A foglalkozásokhoz kötődő értelmezések inkább a szerepteljesítményekhez kötődnek, míg a szakmai értelmezések egyfajta értékorientációt, elköteleződést testesítenek meg. Lester (2014) elemzéséből az is kiderül, hogy a mai kor szakmai nem kapcsolódnak már tisztán az egyik vagy a másik típushoz; a sajátos, kevert mintázatot leginkább a felkészülés, a működési környezet és az elvárások összjátéka alakítja.

### *A professzionalizáció dinamikája*

A professzionalizáció folyamatosan, napjainkban is zajlik; egyes szakmák elérkezettnek látják az időt arra, hogy meghatározzák saját magukat, és elhelyezkedjenek a társadalom, a gazdaság világában, mint például a turizmus (Formádi, 2009) vagy az újságírás (Waisbord, 2013), mások gyengülnek, átalakulnak, új megoldásokkal próbálkoznak a professzió kapcsán a zártság és nyitottság, az egyéni felelősség és együttműködés terén, ilyen például a pedagógus, a pedagógiai asszisztens, a különböző szakterületeken dolgozók szakmai munkaközössége, a gyógypedagógus és a szociális munkás együttműködése.

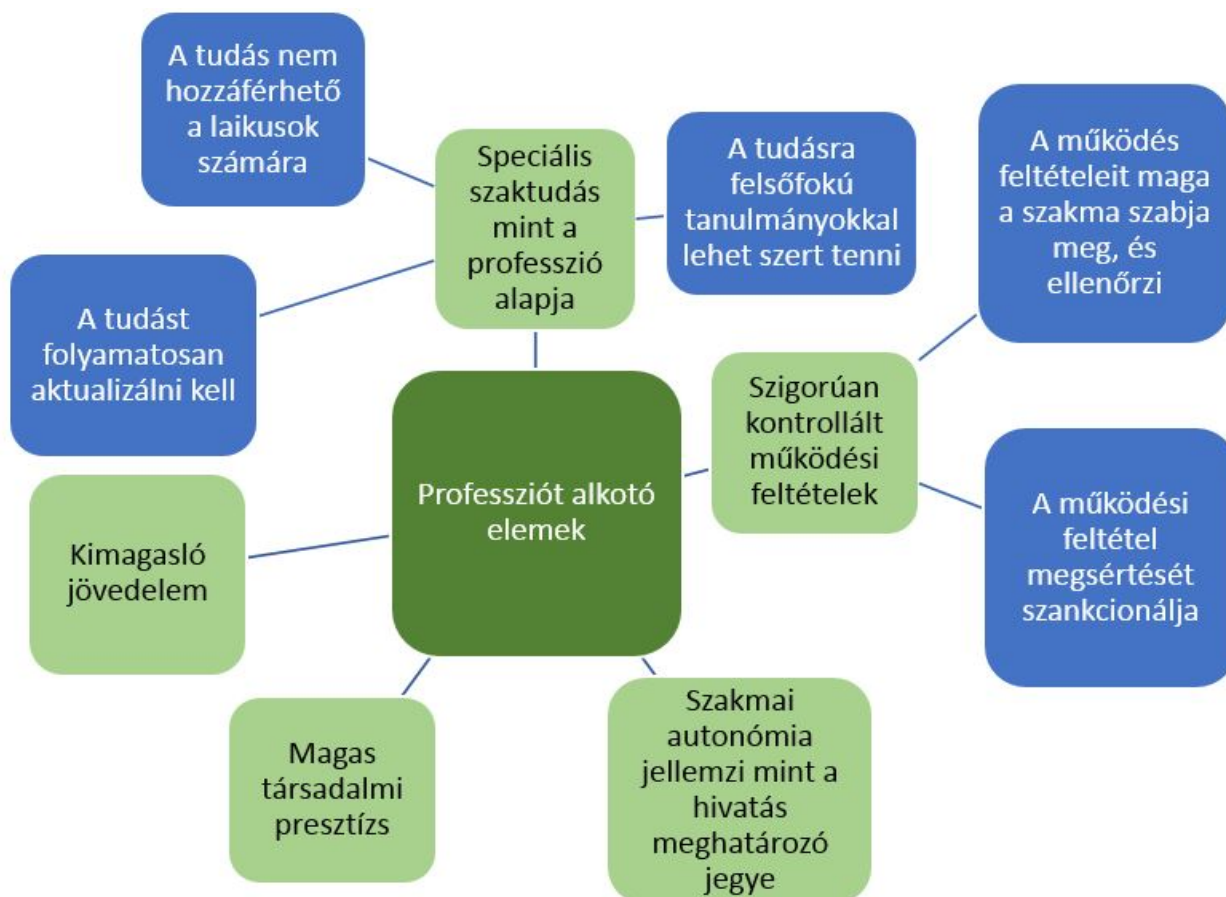
Más szerzők, a hivatások archetípusai és azok kialakulása felől közelítettek. Waisbord (2013) szerint pl. a jogász, az orvos, a nővér, a tanár, a mérnök professziót mint archetípust általánosságban jellemzik (a) az elméleti tudáson alapuló képességek; (b) a képzettség és az iskolázottság formális elismerése; (c) a tagok kompetenciájának vizsgálata és fejlesztése; (d) a professzióhoz tartozók szakmai szervezetekbe tömörülése; (e) a szakmai viselkedéskódok, etika betartása és (f) az önzetlen, szolgálat jellegű munkálkodás. Egyes szakirodalmak a szakmai kritériumokat rendszerezték egymáshoz és a társadalmi funkcióhoz való viszonyuk szerint és egyetértést találtak abban, hogy a professzió feltétele, hogy képviselőik speciális tudást alkalmaznak sajátos problémák megoldására, képzésben vesznek részt, melynek végén a szakmacsoportba való formális belépés megtörténik, s van etikai vagy legalábbis viselkedési kódex és sajátos nyelvezet (Kleisz, 2002, 2008; Saks, 2003; Kultgen, 1988 – idézi Formádi, 2009, 2011; Carr, 2014).

A professzió/professzionalizáció folyamatának kutatásakor a hatvanas években Etzioni (1969) a „*semi-profession*” kategóriáját alkotta meg, olyan átmenti állapotot azonosítva, amelyben megkezdődött ugyan egy csoport professzionalizációja, de az még nem teljesedett be. Etzioni mindezt öt jellemzővel írta le: (a) öt évnél rövidebb szakmai képzés; (b) a specializált tudás és készségtár megismertetése és alkalmazása hangsúlyosabb, mint a megalapozása; (c) a szakmai autonómia gyengébb szintű, mint a teljes értékű professzió esetében; (d) a szakma társadalmi elismerése alacsony és (e) nincs egységes erkölcsi kódex. Formádi (2009, p. 78.) szerint a professzióvá válás alapvető jegye, hogy a szakmai csoportot formálisan egyenjogú szakemberek alkotják, és a szakmai teljesítmény a nyilvánosság előtt zajlik. A formálisan egyenrangú szakemberek közössége leginkább az angolszász kulturális hagyományokra támaszkodó működést jellemzi, míg Magyarországon a poroszos hierarchiába rendezett, abba merevedett működés a jellemző. Carr (2014) az Etzioni által szemi-professziónak minősített pedagógus, nővér, szociális munkás szakmát ún. *korlátozott professzióként* (restricted) határozta meg, szemben a *kiterjesztett* (extended) professziókkal, melyek gyakorlóival szembeni kritériumok a következők: (a) elkötelezett a vitára, (b) vizsgálattal, kutatással kíséri a szakmai elvek és folyamat fejlesztését, (c) szakmai konferenciákra, szemináriumokra jár és részt vesz a fiatal kollégák oktatásában, (d) vállalja egyéni felelősségét és (e) kezdeményező a szakmai dilemmák megoldásában.

A fejlődési modellek (attribútum modell vagy dinamikus fejlődés-modell) azokat a folyamatokat mutatják, amelyekben az egyes professziótípusok állapota leírható, például egy *de-professzionalizációs* folyamat meg-

gyengült professziókat jelöl, amelyek egyrészt próbálják saját tradicionális tudástartalmaikat és működési határait megőrizni, másrészt alkalmazkodni az új viszonyokhoz. Ez a saját professzionalizáció újraértelmezésével, új ténnyeréssel történhet, módzatainak sokféleségére és különböző szintjeinek és szereplőinek kapcsolatára tekintettel. Ezzel új építkezés születhet, ami a tradicionális szakmák szempontjából *re-professzionalizációt*, a szakmai keretek elmozdulását jelenti, és a specializált szaktudás helyett a szaktudástól független általános készségeket hangsúlyozza (Evetts, 1999, 2003, 2005, 2006; Saks, 2003; Czako & Gósi, 2008 – idézi Formádi 2009).

Elsősorban a brit szakirodalomban találhatók (főként az egészségügyet és a szociális ellátást érintően) az *inter-professionális* tevékenységre és képzésre vonatkozó tanulmányok, amelyek a különböző szakmák képviselői között a közös kommunikáció és cselekvés során meglévő tudásukat elegyítik egy közösen meghatározott cél elérése érdekében. Ehhez hasonló a *praxisközösség/csoportpraxis* működtetése, amelyben le kell mondani bizonyos szakmai kompetenciákról, és el kell ismerni más szakmák értékeit és teljesítményét. A professzionális tevékenység egyik meghatározó eleme az is, hogy a szakember képes legyen bizonytalan helyzeteket is autonóm módon kezelni, hiszen folyamatosan találkozik ismeretlen, szokatlan helyzetekkel. Ilyenkor gyorsan kell mérlegelnie, és döntést hozni a probléma kezelésére. Az autonómia és a döntésre való képesség (*diszkrecionalitás*) a professzionális tevékenység alapjának tekinthető (Schön, 1987; Hargreaves & Fullan, 2012). A professzionizmus reflektív praxismodelljében a tapasztalati tanulás és a kompetencia holisztikus megközelítése ölt formát: (a) az egyén reflektál a tapasztalataira így „a cselekvés új elméleteit” alkotja meg; (b) ezeket az új elméleteket kipróbálja a gyakorlatban; (c) majd ismét visszatér a reflexió ciklusába (Schön 1983; Budai, 2007, p. 102.; Billett et al., 2014). A professziót meghatározó elemeket az 1. ábrán mutatjuk:



1. ábra. A professziót meghatározó elemek (Kapocsi, 2004 nyomán)

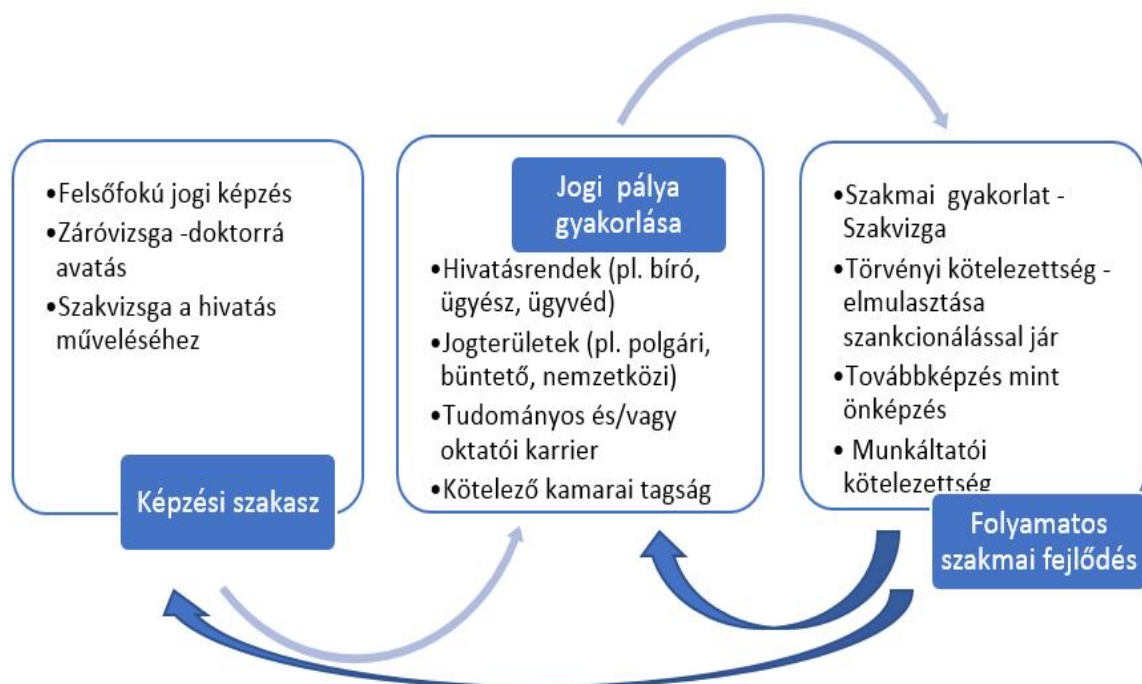
### A szakmai (professzió)-diskurzus kritikája

A szakmai (professzió)-diskurzust bírálták, amikor a professziókat nem feltétlenül és kizárólag a közjó érvényesítése érdekében végzett altruista tevékenységgel jellemezte. Bizonyos szakmai csoportok megerősödése az erőforrások monopolizálásával járt, kontrollálhatták a piacot, dominálták a klienseket (Towle et al., 2010) és uralhatták meghatározó pozíciókat, szakmapolitikai döntéseket. Valamint az állami jóléti kiadások csökkentése a társadalmi elit alkupozícióit gyengítette. A restriktív az állami intézmények formális privatizációját hozta (például magánintézmények és ellátás az egészségügyben), új fenntartók bevonását (például az egyházakét a közoktatásban), a korábban központosított intézményekben működő szakértők magánszektorbeli, piaci körülmények közötti munkavállalását (például az ügyvédek munkaközösségeibe kényszerítésének megszüntetésével dinamikus módon megnőtt az ügyvédek száma).

A 21. században az állam, mely minden korban dominálni akar, sokszor és sok helyen nem eléggé rugalmas, a szakértők, kliensek befolyása növekszik; a szakértő és a kliens mint két szereplő között felértékelődik a szakmai szervezetek szerepe, és az általuk is támogatott kutatásoké. A szakmai szervezetek feladata a speciális szaktudás meghatározása, amelyben a képzés szintjén az állam is érdekelt. A mellékletben csatolt 2. táblázat összegzi a professzió és a professzionalizáció értelmezési szempontjait.

### Folyamatos szakmai fejlődés és tanulás az egyes szakmákban

A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás az archetipikus szakmákban a képzési és továbbképzési rendszerben zajlik. A jogász hivatás esetében a törvény jellemzően a tanulási kötelezettséget és annak elmulasztását, illetve a kötelezettség teljesítése feltételeinek biztosításáért (képzésszervezés), illetve ellenőrzéséért felelős személyt, testületet határozza meg. A jogszabályok nem csupán előírják az FSZF-t, de annak elmulasztása esetén a szolgálati fokozatokban való feljebb lépés kizárásával vagy – ügyvédek, közjegyzők esetében – a hivatás gyakorlása jogának elvesztésével (ügyvédi, közjegyzői kamarából való kizárás) szankcionálják ezt a kötelezettségsejt. A továbbképzés mint önképzés a fentiek alapján azonban magának a hivatásrend gyakorlójának a felelősége és kötelezettsége. A jogász hivatás esetében tehát az önképzés nem csupán jól felfogott egyéni érdek, hanem a szakmai fejlődés (igényesség) magától értetődő velejárója, és törvényi kötelezettség is (Visenyi, 2018).



2. ábra. A jogász hivatás műveléséhez szükséges adminisztratív, valamint képzési és továbbképzési jellemzők

Az orvosi szakmában a képzés és továbbképzés rendszere épült ki. Törvényi kötelezettség az adott idő alatt elvégzendő továbbképzés és a gyakorlat folyamatos művelése. A tudás karbantartását és megújítását az orvosi szakterületen specializált intézmények (például Magyar Hematológiai Társaság, Magyar Sebész Társaság), civil szervezetek (például Óbudai Orvosi Klub), s legtöbbször nemzetközi együttműködéssel kidolgozott guideline-ok biztosítják. A kórházak, a szakrendelők, a privatizált házi- és fogorvosi rendelők esetében az FSZF a belső egyéni motivációk, az ambíciók, az élethelyzetek és a területi különbségek, valamint az előbbieken említett kötelező továbbképzések viszonylatában értelmezhető.



3. ábra. Az orvosi hivatás műveléséhez szükséges adminisztratív, valamint képzési és továbbképzési jellemzők

### A folyamatos szakmai fejlődés egy új szakmában

A folyamatos szakmai fejlődés a *felsőoktatási oktatói szakmában* nem a képzéssel indul, mint a tradicionális szakmák esetében, mivel kifejezetten a felsőoktatásban végzett oktatói feladatokra felsőoktatási képzést Magyarországon nem találtunk.<sup>3</sup> A felsőoktatásban oktatói tevékenységet végzők esetében nincs kötelező szakmai gyakorlat és szakvizsga. A felsőoktatási intézménytől függ, hogy szervez-e a kezdő oktatóknak mentorált tanulást. Mivel a kezdő szakasz jellemzően munkába és szervezetbe ágyazottan elvárt, ezért e hivatások gyakorlásának sajátosságából adódóan az egyéni és a szociális-szituatív gyakorlat közötti határ elmosódik, ezek jelentős mértékben átfedésben állnak. A felsőoktatásban folyó tanulás-tanítás kapcsán az utóbbi évtizedekben újfajta külső és belső elvárások erősödnek meg, melyek következményekkel jártak az oktatók szakmai fejlődésére, mindezt egyes szerzők a társadalmi, szervezeti és hallgatói elvárásokhoz kötik (Brancato, 2003; Kálmán, 2019).

Az oktatók szakmai fejlődését támogató formák négyfélék a felsőoktatásban: (a) az oktatási tevékenység támogatása elkülönül az egyetemi munka más részeitől (vö. Boud & Brew, 2013); (b) általában bevezető programokat ajánlanak fel, tesznek kötelezővé az oktatók számára – különösen a kezdő oktatók esetében; (c) külön képzést szerveznek az oktatóknak; (d) a felsőoktatásban az oktatásfejlesztés inkább a szervezet elvárásait szolgálja, nem pedig a tanuló oktatók igényeit. Főként a mindennapi intézményi, oktatásfejlesztési gyakorlat során érzékelt problémákra reagálva felerősödtek azok a megközelítések, amelyek a szakmai fejlődés, tanulás tágabb értelmezéséhez vezettek, s egyfelől felértékeltek a személyre szabottságot, másfelől a szakmai tanuló közösségeket/gyakorlatközösségeket és magát a gyakorlatot. Az egyik irányzat Thomas és munkatársainak (2016) „teutópia”-i (you-topian) megközelítése, mely az intézményi policykkal, elvárásokkal szemben az egyes oktatók,

3. Az ELTE Neveléstudományi doktori iskolája szervezett szabadon választható felsőoktatás-pedagógiai kurzust az egyetem jogi karán.

oktatóközösségek igényeiből indul ki, és ezt fejleszti az intézményi policy szintjére. A másik irányzat Boud és Brew-féle (2013) „gyakorlati fordulat”, melyben az egyes oktatók, képzések jellemzőit nem elkülönülten értelmezik, hanem összefüggéseiben, helyhez kötöten és az adott gyakorlatba ágyazva a szereplők elgondolásait és tevékenységeit, a résztvevőket és a kontextust, így a tanulás is mediált, viszonylagos. Ennek alapján az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához a következő fő alapelveket ajánlják a szerzők (Boud & Brew, 2013): (a) a gyakorlat fejlesztése álljon középpontban, ne az egyéni szint, és ne az elkülönült tanulás; (b) a tanulást elősegítő munkafolyamatoknak az erősítése történjen, amikor is a mindennapi akadémiai munka részévé válik a gyakorlat folyamatos javítása; (c) a folyamatos gyakorlatba ágyazottsággal minden tevékenységnek magán kell viselnie a térbeli, időbeli, személyes, szociális és szakmai (pl. szak- és tudományterületi) kontextus jellemzőit, mert az ettől független oktatói szakmai fejlődés nem válik eredményessé.

### *A szakmai fejlődés támogatásának típusai, modelljei*

Wei és munkatársai (2009) a tanulási formák szerinti következő tipológiát dolgozták ki: (a) a szakmai fejlődés formális tevékenységei; (b) a bevezető időszak (induction) támogatása; (c) a munkába ágyazott szakmai fejlődést szolgáló tevékenységek. Ez utóbbit a jogász és orvosi hivatásra, valamint a felsőoktatásban dolgozó oktatókra értelmezve: (a) a formális képzés formális lezárása; (b) szigorú, számonkérésre épülő rendszer a szakvizsgáig mint a bevezető szakasz támogatása – mely Magyarországon nincs vagy talán a doktori végzettség és/vagy a habilitáció lehet a megfelelője; (c) a jogászoknál egy a hivatásrend körében (az egyéni autonómia jegyében vagy a szolgálatot vezető személy általi utasításban) szabályozott továbbképzési kötelezettség (ez a munkába ágyazott szakmai fejlődést szolgáló tevékenység), (c1) az orvosoknál ötvenkénti pontszerzési kötelezettség a működési engedély megtartása érdekében (a szakvizsgával szerzett specializáció és az általános, ún. szinten tartó programokkal szabályozott), (c2) a felsőoktatásban dolgozó oktatóknál a folyamatosan megújuló oktatási feladatokhoz, projektekhez, fejlesztésekhez kötődő tanulás, amihez általában nem járul szigorú elvárásrendszer, de ami előléptetések esetén előnyt jelent (Irvine, 2001).

A szakmai fejlődés támogatásának pozicionálását a felsőoktatási intézményben Amundsen és Wilson (2012) a következő három aspektus mentén egy-egy kontinuumon értelmezi: (a) centralizálttól a decentralizált tevékenységekig az intézményi elhelyezkedés szerint; (b) a tartalomra fókuszálótól a folyamatos szakmai fejlődést hangsúlyozóig az intellektuális elhelyezkedés szerint; (c) a tanítás egyéni gyakorlatától a szociális-szituatív gyakorlatig a kontextualizáltság mentén. Ezt alapul véve a jogász és az orvos folyamatos szakmai fejlődésének sajátossága, hogy (a) a továbbképzés annak teljesítéséhez kötődően szankcionált; azaz a részvételt és nem (minden esetben) a számonkérést értékeli erős centralizáltság mentén; (b) a gyakori jogszabályi változás, illetve az új tudományos eredmények miatt az egyén és a szervezete az önfejlesztésben/önképzésben érdekelt, amit a hivatás természetes velejárójaként értelmez.

### *A professziók a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás tükrében*

A professziók FSZF értelmezésében három forrásnak van meghatározó szerepe. Egyrészt a képzésnek, abban az értelemben, hogy mennyire hangsúlyozza, és hogyan értelmezi az FSZF-elvárást, milyenné alakítja az ehhez kapcsolódó attitűdöket, mennyire teszi a professzió gyakorlásához kötődő identitás részévé, és alakítja ki az ebbe az irányba mutató egyéni motivációt. Másrészt ugyanezeknek szervezeti szinten értelmezett befolyása, harmadrészt az állami elvárásrendszer, amely hol előírásokkal, hol támogatásokkal és/vagy szankciókkal fenyegetve hozza létre a professzió társadalmi feladatellátását szolgáló kereteket. Úgy találtuk, hogy a klasszikus professziók esetében a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás jellemzően elfogadott, szükségessége megér-



tett, aminek magja a szakmai identitás, az elkötelezettség a közös érdekében végzett munka iránt – s melynek a tanulás elválaszthatatlan része. Az oktatói professzió esetében a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás jellemzően a szakterülethez és nem annak tanításához kötődik. A professziók és az FSZF értelmezésében az állami szerepelvárás korlátjának az anyagi és adminisztratív támogatásoknak a hiánya, de legalábbis gyengesége mondható; ez utóbbi esetben ezek pótlása annak a szervezetnek lehet a vállalása, amely az egyént alkalmazza – ha van ilyen.

Az FSZF értelmezésében a professzió műveléséhez szükséges *tudástest gondozásában* a klasszikus professziók esetében az elmélet és a gyakorlat viszonylag kiegyensúlyozott kapcsolatát láttuk. A teoretikus tudás karbantartásának elvárásában az egyén belső szükséglete erősségének és a külső ösztönzőknek van szerepe: ez utóbbi esetében a gyakorlat művelésére való felkészülés hangsúlyos a képzésben és szakvizsgához kötődően. Az orvosi hivatáshoz szükséges folyamatos szakmai fejlődésnek és tanulásnak része a gyakorlatban folyó munka tanulásként való elismerése. Az oktatói szakmában a gyakorlathoz tartozó tudások mellett a pedagógiai elméleti tudások szofisztikált kimunkálása szükséges (Dent, Harden & Hunt, 2017). A vizsgált szakmák professzióértelmezése és kapcsolódása az FSZF-fel közös vonásokat és különbségeket is mutat. (Lásd a mellékletben a 3. táblázatot.)

## *Összegzés: Az FSZF modelljei és az egyes modellképzési szempontok*

Tanulmányunkban bemutattuk, milyen FSZF modelleket azonosítottunk, illetve melyek voltak az egyes modellek képzési szempontjai: (a) a szakmai fejlődés vonatkoztatási kerete (egyéni, szervezeti, szakmai közösségi, rendszerszintű); (b) szerep és feladat; (c) cél; (d) hatás; (e) időtartam; (f) finanszírozás; (g) szankciók. A vizsgált professziók esetében a rendszerkörnyezet által szabályozott és szankcionált keretek alapvetően az egyéni FSZF-t ösztönzik, ezért a hatás is tipikusan az egyén környezetében érezhető. Az egyén döntéseit befolyásolja, hogy az orvosi és jogász pályán a szakmai elkötelezettség, identitás erős motivációt jelent a tanulásra. A szakmai közösségek, az intézmény, ahol az egyén dolgozik ritkán látható a szakirodalomban, mivel kevés olyan kutatás van, amely erre fókuszálna. Ahol ilyen találtunk, ott a szakmai fejlődés európai uniós vagy más finanszírozású projektek keretében vagy államilag támogatott reformokhoz kötötten folyik. A munkahelyi gyakorlat beemelésére a „továbbképzésbeli elszámolásnál” az orvosi szakmán belül van mód, a többi hivatás ezt nem építette be a rendszerébe, ezért ez a szint más szakmáknál „láthatatlan”. Magyarországon a szakmai közösségek az intézményen belüli fejlesztésben, innovációban kapnak szerepet, viszont – sok esetben – ezek hatása nem hosszú távú, ha a motiváció és a cél az anyagi támogatáshoz való hozzájutás és nem a szakmai probléma megoldása. A külső szakmai szervezetek által ösztönzött továbbképzésekért sokszor fizetni kell; állami támogatás hiányában ennek költségei az egyént vagy néha – ha átvállalja – a szervezetet terhelik.

## *Kérdések, dilemmák*

A tanulmányban feldolgozott professziók és elméleti megközelítések mentén kérdéseket fogalmaztunk meg, és dilemmákat azonosítottunk. Célunk ezzel a közoktatásban dolgozó *pedagógusok* folyamatos szakmai fejlődését és tanulását segítő szakmai viták inspirálása, és a további lépések keresése.

1. Milyen kockázattal jár, ha a folyamatos szakmai fejlődést és tanulást a pedagógus szakmában a jelenlegi állapotában, szabályozottságában változatlanul hagyjuk?
2. Lehetséges-e rendszerszintű, intézményi és egyéni FSZF fejlesztést inspirálni érdemleges anyagi és szervezeti támogatás, a szereplők autonómiájának erősítése nélkül?

3. Lehetséges-e egyszerre és egységesen/együttesen befolyást gyakorolni az egyéni, szervezeti és rendszerszintű szakmai fejlődésre, ösztönözni azt, megőrizni az innovációk eredményeit, és tartóssá tenni a hatásukat, vagy ezekre a külön stratégiák a hatékonyabbak?
4. Milyen kockázattal jár a pedagógus folyamatos szakmai fejlődés és tanulás rövid- (2-3 éves), és minéllyen a hosszútávú (több éves) korrekciója/fejlesztése, különös tekintettel a jelenlegi köznevelési rendszer állapotára, az elmúlt időszakban bekövetkezett jogszabályi változásokra és kliensi bizalmatlanságra?
5. Az állami irányítás, szabályozás és ellenőrzés, valamint támogatás fokozása járul hozzá nagyobb hatékonysággal a pedagógus professzióban a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás hatékonyságához vagy a szakmai szervezetek és intézmények (például a felsőoktatás) közreműködéséhez?
6. A folyamatos szakmai fejlődés és tanulás akkor hatékonyabb-e, ha az egyén (a pedagógus) vonatkozásában elsősorban a munkáltató számonkérésével, ellenőrzésével és adott esetben szankcióval megerősített jogszabályi elváráson (kötelezettségen) vagy ha inkább az egyén belső indíttatásán és a közösség szakmai és morális elvárásain és támogatásán alapul?
7. Kinek a feladata megítélni, hogy az egyén vagy a szervezet professzionálisan működik-e?

### *Ajánlások, javaslatok a pedagógus FSZF modelljének fejlesztésére*

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása modelljének fejlesztése érdekében ajánlásokat, javaslatokat is kidolgoztunk. Holisztikus megközelítésében – a teljesség igénye nélkül – ajánlást teszünk a vizsgált professziók változástörténete és a mellékletben csatolt modell-elemeik alapján.

Egyéni szintre megfogalmazott javaslatok

1. Ajánlott a pedagógus FSZF-ben az egyéni tanulási utak állami vagy fenntartói szerepvállalással való fokozottabb támogatása a formális és nem formális tanulásban egyaránt, valamint a professzió tanulmányának értelmezésébe a gyakorlati tapasztalatokkal szerezhető tudás beemelése és elismerése az autonómia megerősítése érdekében.
2. Ajánlott a pedagógus hivatással szembeni etikai elvárások reflektív újragondolása és széleskörű konszenzuson alapuló kialakítása a társadalomban, a szakma és a kliensek között zajló dinamikus változásokra tekintettel a folyamatos szakmai fejlődést és tanulást, a közjó szolgálatát, az etikát és a jogtudatosságot is tekintve.

Intézményi szintre megfogalmazott javaslatok

1. Ajánlott a hálózat-tudatos működés elősegítése.
2. Ajánlott a praxisközösség/csoportpraxis jogi alapjának megerősítése, és ahol ez szükséges, erősítése, a tanuló szervezetként való működés ösztönzése és támogatása.

Rendszerszintre megfogalmazott javaslatok

1. Ajánlott a pedagógus életpályamodellel kutatáson alapuló fejlesztése/korrekciója az FSZF rugalmasabb működése érdekében; az életpálya-fokok és az előmeneteli rendszer szakmaiságtól és nem életkortól függő rendszerének átgondolása.
2. Ajánlott a 7 éves továbbképzési kötelezettség 5 évre csökkentése, a rugalmas pontszerzési rendszer bevezetése.
3. Ajánlott a munkahelyi tanulás különböző formáinak elismerése, erre a pedagógus megtanítása; a támogatások és szankciók megvitatása a szakmai szervezetek bevonásával.

4. Ajánlott a pedagógiai professzió alapellátási minimumának meghatározása, beleértve az FSZF helyét és szerepét; a támogatások és szankciók egyensúlyára törekvés érdekében.
5. Ajánlott a jog- és egészségtudatosság mintájára a pedagógiai tudatossággal való foglalkozás a kliensi bizalom megőrzése és/vagy visszaszerzése, megteremtése érdekében.
6. Ajánlott a pedagógusképzésben az FSZF jelentőségének emelése.

Ajánlások a kutatások, kutatók számára

1. *Fenomenológiai és hermeneutikai megközelítés:* Az elmélet és a gyakorlat egymásra hatásának vizsgálata; a Grounded Theory stratégia alkalmazási lehetőségeinek mérlegelése
2. *Tanulásméleti megközelítések:* A különböző tanulásméletekből (például experimental learning, situated learning) kiindulva javasolt megvizsgálni a gyakorlat helyét és szerepét a tanulásban, a gyakorlatközösségek működésében. Minden vizsgált professzió FSZF-ében a szakma tanulásakor a gyakorlatból és a gyakorlattal történő tanulás látszik meghatározónak, ebbe az irányba javasolt további kritikai mélyítés a pedagógus professzió esetében.
3. *A munkahelyi tanulás:* Indokolt a munkahelyi tanulás fázisainak és tereinek további vizsgálata a formális, nem formális és informális tanulás alakulásának és az autonómiára és tudásmegosztásra gyakorolt hatásának feltárására, mélyítésére a képzés alatti tanulástól a kezdő és gyakorlott tanár tanulásáig, valamint a tudás és támogatás visszaosztásáig. E fázisok jellemzése differenciálja a szakmai identitás alakulását.

## Melléklet

	A funkciók dinamikája	A struktúrák dinamikája	A tudás felhasználásának dinamikája
Szintek	Mi történik a tudással?	Milyen a tudás különböző típusainak a kölcsönhatása?	Hogyan függ össze a tudás dinamikája a tudás felhasználásával?
Egyéni szint Fókuszban a pedagógus mint egyéni szereplő	A tudás termékeinek és gyakorlatának közvetítése Pl. pedagógus kutatói/kutatási gyakorlata növeli az ezzel kapcsolatos elkötelezettséget	A tudásstruktúrák dinamikája a tanárképzésben és a tanári gyakorlatban Pl. a procedurális és a deklaratív tudás egymásra hatása/összjátéka	A tudás-produktum és -használat közötti kölcsönhatás: az új tudás alkalmazása a gyakorlatban, gyakorlaton alapuló tudás létrehozatala
Szociális/Szervezeti Fókuszban a tanárok/aktörök csoportjai, szervezetei, hálózatai	A tudáskonstruálás, -terjedés és közvetítés dinamikája	A tudásstruktúrák dinamikája: az explicit és tacit tudás kölcsönhatása Egyéni és szervezeti tudásmenedzsment	Rendszer-elvárások és támogatások
Szocio-materiális (társas-materiális) Fókuszban az emberi szereplők és a materiális elemek rendszerei	A tudás létrehozása, tudásközösségek összessége. A szereplők és a materiális elemek (tárgyak, eszközök stb.) egymásra hatása.	Az innováció mint az ismeretek forrása a tudásközösségekben	
Komplexitás	Egyéni (emberi) szereplők, szakmai közösségek (social groups) és a materiális világ elemei mint rendszer. A tudásdinamika mint ezeknek az elemeknek különböző szinteken értelmezett komplex interakciója.		

1. táblázat. A tudás dinamikája (Révai, 2017 nyomán)

Értelmezés	Kulcsszavak	Képviselek	Megjegyzés
Professzió-történet	Archetípusok A professzió fogalom alakulása és ennek kritikája Multi-szettek	Waisbord, 2013; Németh, 2009.	A professzió szűk és tág értelmezésében különbség van
Professzió-változás	Attributum-modellek Dinamikus fejlődés modell De-professzionalizáció és abból tovább lépés	Kultgen, 1988; Kleisz, 2002; Formádi, 2009, 2011; Saks, 2003; Evetts 1999, 2003, 2005, 2006; Weinberger, 2011; Carr, 2014	
A professzió típusai	Szemi-professzió Korlátozott professzió Kiterjesztett professzió Érett professzió	Etzioni, 1969; Hume, 1986; Formádi, 2009; Havril, 2009; Nagy, 2009; Carr, 2014.	A kritérium meghatározása viszonyítási alap kérdései
Professzió és társadalmi működés	Kultúrkörönként eltér Társadalmi működés-elméletek szerinti eltérés	Németh, 2009;	A magyar történet a német modellt követte
A szakmai szerepértelmezésre ható főbb tényezők	Rang, társadalmi befolyás Szakmai erodáció Állami, szakmai szervezeti, egyéni szerepvállalás Piac, szakértők-laikusok, szolgáltatók-kliensek	Armstrong 1995; Waisbord, 2013; Formádi, 2009; 2011; Németh, 2009;	Posztmodern hatás
A klasszikus professzióértelmezés	Tudományos megalapozottság és ennek gondozása Hiteles formális kvalifikáció Szakmai szervezetekbe tömörülés Motiváció a szakmai kompetenciák karbantartására és fejlesztése Etikai, erkölcsi, viselkedési kódex Közös szakmai nyelvezet A közjó szolgálata Szakmai és egyéni autonómia, döntésképesség		

2. táblázat. A professzió- és professzionalizáció értelmezések szempontjai

Közös vonások	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a professzióhoz tartozás formális megerősítése, a tagok jogainak és kötelezettségeinek közös megfogalmazása és elfogadása;</li> <li>• a képzés és a továbbképzés garantálása, ezeknek szabályozása, tervezése, ellenőrzése és értékelése;</li> <li>• a tudományosan megalapozott speciális szakmai tudás és szaknyelv gondozása, a tagok általi birtoklása, valamint ezek gyakorlatban való alkalmazása a közjó érdekében</li> </ul>
Különbségek	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a professziótörténet, a tradicionális (archetipikus) és nem tradicionális szakmák kialakulásához és gyakorlásához kötődő társadalmi, gazdasági elvárások és hatások, valamint az ezeket meghatározó keretek megjelenésének időbelisége és szerepéhez való viszony;</li> <li>• a szakmai szervezetek és az állami feladatok megosztása és az ezekhez tartozó elvárások;</li> <li>• az egyén és a különböző szintű professzióközösségek identitás- és szerepértelmezése és önmeghatározása;</li> <li>• a tudományos és szakmai közösségek és közélet működtetése, a professzió belső differenciáltságának és egységének kontrollálása, kezelése;</li> <li>• a modernitással járó társadalmi feszültségek észlelése, hatásainak kezelése</li> </ul>

3. táblázat. A vizsgált szakmák közös vonásai és különbségei

SZEMPONT	Jellemző	Hivatkozás (szakirodalom, jogszabály)	Pedagógusi professzió	Oktatói professzió	Orvosi professzió	Jogász professzió
Vonatkoztatási keret	Egyéni	Taylor & Rege Colet, 2010 Továbbképzési kötelezettség: A pedagógus- továbbképzésről, a pedagógus- szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet	Autonóm tanulás, továbbképzésbe jelentkezés (szakmai szervezet, felsőoktatás), szakirodalom-olvasás, konferencia-részvétel, kutatás, publikálás			
	Szakmai közösségek	Bound & Brew 2013;	Munkaközösségek körében, országos projektek, innovációk keretében	Egy-egy karhoz, szakhoz, intézményhez, diszciplínához kötött.	Szakterület-spezializált	Hivatásrend keretében
	Szervezet	Vámos & Lénárd, 2012	Belső, tantestületi programok	Belső továbbképzések Szakfejlesztéshez kötött Munkába ágyazott tanulás	Nem ismert	A szolgálatot vezető személy általi utasítással
	Rendszer-környezet	A továbbképzésről szóló 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet	Hét évente előírt; életpályamoddellel támogatott	Egyes országokban (pl. Ausztrália, Anglia) vannak nemzeti szintű oktatói sztenderdek	A működési engedély kiadásának feltétele a szakmai gyakorlatra épült szakvizsga.	A hivatásrend körében szabályozott továbbképzési kötelezettség. Teljesítéséhez kötődik szankció
Szerep és feladat	Oktatói szerep és feladat	Révai & Gueirriero 2017 Taylor & Rege Colet, 2010 Boud & Brew, 2013. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi	Jellemzően egyéni FSZF	A szerepek komplexitása nőtt: oktatói, kutatói, adminisztratív, szakfelelősi	Vámos & Lukács továbbképzés (TÁMOP) Orvosi Kar által kezdeményezett továbbképzés a felső-	ELTE AJK továbbképzés a kar által kezdeményezve

	CXC. törvény, Kálmán, 2019			oktatás-pedagógia tárgykörben		
Életpálya szakaszokhoz kötött	Stes & Van Petegem, 2011 Bound & Brew 2013 Életpályamodell: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról	Pályakezdő gyakornok mentorálással. Életpályamodell szerint	Tudományos (PhD, DSc) és szakmai előmeneteli egyetemeken szerint különbözhet. (adjunktusi, docensi egyetemi tanár besorolás)	Működési engedélyhez kötött elvárások. Felsőoktatási karrier esetén helyi előmeneteli rendszer szerint.	A bírói hivatásnál (fogalmazó, bírósági titkár, határozott időre, majd határozatlan időre kinevezett bíró); egyéb karrierutak, mint járásbíró, törvényszéki bíró, kúria-bíró. Működési engedélyhez kötött elvárások	
Diszciplínához kötődő	Boud & Brew 2013	Egyéni továbbképzések adott szakon. Szintemelő képzések	Szintemelő képzések, pl. PhD	Szakterületi újdonságok tanulása		
Színterei	Intézményen belül	Tynjala, 2008 Bound & Brew 2013 A jogászoknál lásd már fent hivatkozott jogszabályokat	Jellemzően intézményen kívül, felsőoktatás és állami intézmények által meghirdetett	Jellemzően intézményen belül	Jellemzően intézményen kívül, felsőoktatás és állami intézmények által meghirdetett	A hivatásrendhez kapcsolódóan a belső szabályozás alapozza meg a kvázi intézményen belüli tanulást (amennyiben az intézmény alatt a hivatásrendet értjük)
	Intézményen kívül	Cox & McDonald, 2017 Vámos & Lénárd, 2012	Jellemzően akkreditált továbbképzések	Nem találtuk ennek jelenlétét	Újabb szakorvosi vizsgaletétele pl. egyetemhez kötötte.	Egyéni meggyőződés alapján megvalósított önképzés, amely lehet csupán a jogszabályok, ítélkezési



						gyakorlat követése vagy tanfolyami, egyéb felsőoktatási képzésen való részvétel (pl. újabb szakjogászi vizsga letétele egyetemhez kötötten).
Cél	Az elméleti és gyakorlati hiányosságok pótlása	Bound & Brew 2013 James et al., 2015 idézi Thomas et al., 2016	Egyéni érdek és a professzióban elvárt követelmények karbantartása, fenntartása Új szakképesítés megszerzésének igénye			Egyéni érdek és a professzióban elvárt követelmények karbantartása, fenntartása Új szakképesítés megszerzésének igénye
	Rejtett és kodifikált tudás közös értelmezése	Tynjala, 2008 Révai & Guerriero, 2017	Nincs róla tudásunk	Szaktudás megszerzése	Ún. szinten tartó továbbképzés;	
	A gyakorlat/paraxis jobb művelése		Egyéni felelősség, elvárás és szankcionálás	Egyéni felelősség	Egyéni felelősség, elkötelezettség; elvárás és szankcionálás	Egyéni felelősség, elkötelezettség; elvárás és szankcionálás
Hatás	Hosszútávú	Postareff et al., 2008 Stes & Van Petegem, 2011	Intézményhez, szakmai közösséghez kötött (pl. akciókutatás)	Belső szakmai közösséghez kötött	Multi skillek tanulása Reanimáció tanulása	A tudás, a kompetenciák, az ítélkezési gyakorlat a mindennapi tevékenység ellátásába beépül.
	Rövidtávú		Tanítási módszerek tanulása		A legújabb eljárások ismerete a gyorsan változó szakmai	A gyorsan változó jogszabályi környezet miatt

						környezetben.
Időtartam	Hosszú időtartamú	Postareff et al., 2008	Életpályamoddell szerint	Szakmai gyakorlatközösségek		Különösen az életpálya első szakaszaiban: szakvizsga megszerzése előtt.
	Rövid időtartamú		Különböző akkreditált továbbképzések	A munkáltató által inspirált továbbképzések.	Nincs ilyenről tudásunk	Rövid időtartamú
Anyagi feltételek			A továbbképzés finanszírozása a munkáltató által vagy egyénileg.	Anyagi feltételek: intézményi támogatás, pályázati keretek Nincs ilyenről tudásunk, inkább a kiemelkedő oktatói teljesítmény, eredmények díjazása jellemző		Átvállalhatja a munkáltató. Vagy ingyenes akkreditált továbbképzések. Nincs róla tudásunk
Szankció továbbképzés elmulasztásakor		326/2013. Korm. rendelet	A munkaviszony megszűnése. Csökkentett munkaidő pl. nyugdíj előtt állónak.			Orvosoknál működési engedély megvonása Ügyvédek-nél tevékenység folytatásának kizárása, Szolgálati típusú jogviszonyokban előmeneteli akadály

4. táblázat. Az FSZF modellek modellképző szempontjai az egyes szektorok szerint

## Irodalom

1. Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654312438409> (2019. 04. 06.)
2. Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Eds.) (2014). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer.
3. Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771> (2019. 04. 05.)
4. Brancato, V. C. (2003). Professional Development in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59–66. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/ace.100> (2019. 04. 06.)
5. Budai, I. (2007). Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II. *Esély*, 18(1), 84–104.
6. Carr, D. K. (2014). Professionalism, Profession and Professional Conduct: Towards a Basic Logical and Ethical Geography. In: Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Eds.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. (pp. 5–27.) Dordrecht: Springer.
7. Cox, M. D. & McDonald, J.M. (2017). Faculty learning community and community of practice dreamers, schemers and seamers. In: McDonald, J. & Carter-Steel, a. (eds.) *Communities of Practices – Facilitating Social Learning in Higher Education* (pp. 47–72). New York: Springer
8. Dent, J., Harden, R. M. & Hunt, D. (2017). *A practical guide for medical teachers*. Amsterdam: Elsevier Health Sciences.
9. Derosa, G. P., Hill, C. & Carolina, N. (1996). Professionalism – Where Are All the Heroes? *The Journal of Bone and Joint Surgery*. 1295–1299.
10. Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
11. Evetts, J. (1999) Professionalisation and professionalism: Issues for interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*, 13, 119–128.
12. Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005> (2019. 06. 05.)
13. Evetts, J. (2005). *The management of professionalism: a contemporary paradox*. London: King's College
14. Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 54(4), 515–531. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0011392106065083> (2019. 06. 05.)
15. Formádi, K. (2009). *A professzionalizáció új irányai a turizmus szektorban, PhD értekezés tézise*. Budapest: Corvinus Egyetem.
16. Formádi, K. (2011). Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 20(3), 291–303.
17. G. Havril, Á. (2009). *A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban*. PhD értekezés, Pannon Egyetem. Veszprém. Nyelvtudományi Doktori Iskola.
18. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*. New York: Springer.
19. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Trans-forming Teaching in Every School*. New York and London: Teachers College Press; Toronto: Ontario Principal's Council.
20. Irvine, D. (2001). Doctors in the UK: their new professionalism and its regulatory framework. *The Lancet*. 358(1), 1807–1810.

21. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97.
22. Kapocsi E. (2004). *Orvosi hivatás és hivatásetika a XX-XXI. Században*. Phd értekezés. Semmelweis Egyetem.
23. Kleisz, T. (2002). A professziódiskurzus, *Tudásmenedzsment*, 3(2), 28–51.
24. Kleisz, T. (2008). A professziók előtti kihívások, *Munkaügyi Szemle*, 52(4), 51–60.
25. Kultgen, J. (1988): *Ethics and Professions*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
26. Lester, S. (2014). Professional versus occupational models of work competence. *Research in Post-Compulsory Education*, (19)3, 276–286.
27. Nagy, K. (2009). Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 20(2), 85–105.
28. Németh, A. (2009). A magyar középiskolai tanár-képzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, 3(1), 279–290.
29. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
30. Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession, In *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 37–72. OECD Publishing, Paris.
31. Révai, N. (2017). Teachers' knowledge dynamics and innovation in education – Part I. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 6(1), 7–25. DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.1.
32. Saks, M. (2003) The Legal and Scientific Evaluation of Forensic Science (esocielly Fingerőrint Expert estimony), *Seton Hall Law Review*, 33, 1166–1187.
33. Schön, D. (1983). *The reflektív praktitioner, How Professional Think in Action*. New York: Basic Books.
34. Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). Instructional development for early career academics: An overview of impact. *Educational research*, 53(4), 459–474.
35. Taylor K. L., & Rege Colet N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development: A conceptual framework grounded in practice. In A. Saroyan & M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 139–167). Sterling, VA: Stylus.
36. Tynjala, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
37. Thomas, L. K., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A. (2016). *A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce*. LK Thomas, K Harden-Thew, J Delahunty, BA Dean. 6, 2016.
38. Towle, A., Bainbridge, L., Godolphin, W., Katz, A., Kline, C., Lown B., Madularu, I., Solomon, P. & Thistlethwaite, J. (2010). Active patient involvement in the education of health professionals. *Medical education*, 44(1), 64–74.
39. Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012). *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: a BaBe-projekt (2006–2011)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
40. Visenyei, V. (2018). A jogászképzés és a jogászi professziók Magyarországon. *Comparative Law Working Papers*, 2(1), 1–5.
41. Waisbord, S. (2013). Democracy, journalism, and Latin American populism. *Journalism*, 14(4), 504–521. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1464884912464178> (2019. 03. 07.)
42. Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
43. Weinberger, D. (2011) *Too Big to Know*. New York: Basic Books.

## *Lessons drawn from the process of professionalisation of certain professions for teachers' continuous professional development and training*

---

This study presents the approaches of the formation and change of the profession, the possible ways of typology according to the main relevant literature in order to give input to the research on the model of professional development of the teachers working in public education. We chose to examine the traditional, archetypal professions, like legal and medical professions, and the new profession close to teaching profession: the tutors working in higher education. Through the edification of the change story our aim was to understand the current situation of the teaching profession and the dynamic approach of development. In our study we described the possible determinations in the dimensions of the different attributes of the basic terms and we touched on the different types of professions, the interpretations of the continuous professional development (CPD) and learning, the identities and the differences. We also encountered the models CPD and learning and the aspects of the model creation in different (individual, organisational and system) approaches. At the end of the analysis we raised questions and dilemmas and also formed suggestions to develop and transform the current CPD model based on a holistic stance of individual, organisational and system level approach.

**Keywords:** profession, professionalisation, semi-profession, deprofessionalisation, reprofessionalisation, knowledge