

PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSEK SZERVEZÉSI KÖRÜLMÉNYEI ÉS KIHÍVÁSAI – A KÉPZÉSSZERVEZŐK PERSPEKTÍVÁI

ORGANISATIONAL ISSUES AND CHALLENGES IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT – PERSPECTIVES OF TRAINING ORGANISERS

HÉGETŐ Katalin, KOROM Erzsébet

Abstract: This study is part of a comprehensive research project that explores professional development opportunities for Hungarian teachers in Romania. First, we analysed documents provided by the directors of professional training centres. Subsequently, we conducted a complex online survey examining the characteristics of teachers' professional development, as well as their views, motivations, and satisfaction regarding training programs. This paper presents the third phase of the research, in which we conducted semi-structured interviews with eight experts responsible for organising in-service teacher training. These experts, holding various roles (school principals, methodological specialists, program coordinators), are employed at five different training centres across four distinct regions of Transylvania. Content analysis of their responses revealed the practical aspects and key conditions influencing the organisation of training programs, as well as factors affecting teachers' participation and engagement in these programs. The findings of this study provide valuable insights for the renewal of in-service teacher training initiatives and contribute to the enhancement of planning and organisational practices within institutions responsible for professional development.

Keywords: professional development, in-service teacher training, training organisation, interviews

1. Bevezetés

Vizsgálatunk egy átfogó kutatás része, amelynek célja a romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődési lehetőségeinek feltárása, kiemelt figyelmet fordítva a továbbképzések szerepére. A kutatás első szakaszában a továbbképzések típusairól, a részvételi arányokról, a képzések témáiról, a pedagógusok visszajelzéseiről gyűjtöttünk információkat a továbbképző központok vezetői által rendelkezésünkre bocsátott dokumentumok elemzésével (Hégető & Korom, 2023a). Ezt követően egy komplex online kérdőíves felmérés keretében vizsgáltuk a pedagógusok szakmai fejlődésének jellemzőit, továbbá a

továbbképzésekkel kapcsolatos nézeteiket, motivációikat és elégedettségüket (Hégető & Korom, 2023b, 2024).

Jelen tanulmány a kutatás harmadik szakaszát mutatja be, amelyben a továbbképzések szervezési kérdéseiről félig strukturált interjút készítettünk nyolc, a pedagógusok továbbképzéséért felelős, különböző feladatköröket (intézményvezető, módszertani szakember, programszervező) ellátó szakértővel, akik Erdély négy régiójában működő, öt különböző továbbképzési központban tevékenykednek. Kutatásunk célja az volt, hogy betekintést nyerjünk a továbbképzések tervezésének és szervezésének folyamataiba, valamint mélyebben megismerjük a továbbképzések szervezésével kapcsolatos tapasztalatokat. A vizsgálat lehetőséget teremt a szervezési folyamatot támogató, illetve nehezítő tényezők azonosítására, továbbá a különböző központokban megjelenő közös jellemzők és egyéni megoldások feltárására. Az eredmények hozzájárulhatnak a jövőbeli képzések minőségének, hatékonyságának növeléséhez, ezáltal támogatva a pedagógusok kompetenciáinak, pedagógiai és módszertani tudásának korszerű fejlesztését.

Vizsgálatunk relevanciáját az adja, hogy egyre nagyobb figyelem irányul azokra a kutatásokra, amelyek a pedagógus-továbbképzések kidolgozóinak, szervezőinek és megvalósítóinak tapasztalatait és szempontjait elemzik (lásd pl. Fan et al., 2023; Fernandes et al., 2023; Van Driel & Berry, 2012). E kutatási irány fontos célja az is, hogy feltárja, miként alakítják a különböző oktatáspolitikai kontextusok a továbbképzések szervezésének jellemzőit és gyakorlatait.

2. Elméleti háttér

2.1. A pedagógus szakmai fejlődésének szerepe a korszerű oktatásban

A folyamatos szakmai fejlődés a pedagógusok tanulásának átfogó értelmezése, amely nem korlátozódik a formális tanulási helyzetekre és a szervezett továbbképzésekre. Magában foglalja a nemformális tanulási formákat, például a mentorálást, a szakmai napokon való részvételt, valamint az informális és önrányított tanulási tevékenységeket, mint a szakirodalom olvasása vagy a kollaboratív tanulás, amely során a pedagógusok egymással együttműködve tanulnak (Hargreaves & O'Connor, 2018; Rapos et al., 2020). A pedagógusok szakmai fejlődése az élethosszig tartó tanulás szerves részét képezi (Derri et al., 2015).

A tanulási formák és a tanulási környezet folyamatos átalakulása egyre inkább növeli a pedagógusok felelősségét és szerepét a tanulók eredményes oktatásában. A pedagógusoktól nemcsak új kompetenciák elsajátítását, hanem módszertani megújulást és adaptív tudásmenedzsmentet is elvárnak a pedagógusoktól (Creemers et al., 2013; Darling-Hammond et al., 2017; Yoon & Kim, 2022). Kutatások bizonyítják, hogy az iskolai munka hatékonysága jelentős mértékben függ a pedagógusok szakmai fejlődésétől (Desimone, 2009; Sancar et al., 2021). A pedagógus-továbbképzések közvetlen hatással vannak a tanulás minőségére, a tanulói teljesítményre, valamint az oktatási rendszerek megújulási képességére (Darling-Hammond et al., 2017; European Commission, 2023; Márkus, 2015).

Clarke és Hollingsworth (2002) modellje a pedagógusok szakmai fejlődését dinamikus folyamatként értelmezi. A modell négy, egymással kölcsönhatásban álló területet különít el: a pedagógus személyes tudását és nézeteit, szakmai gyakorlatát, a külső tanulási forrásokat, valamint a tanítás és tanulás eredményeit. A változás ezen területek között a cselekvés és a reflexió kölcsönhatásán keresztül valósul meg. A pedagógusok feladata tehát a folyamatos megújulás, az önreflexió, hogy képesek legyenek alkalmazkodni a változó elvárásokhoz és igényekhez (Borko, 2004; Guskey, 2003). A szakmai fejlődés akkor lesz eredményes, ha azt az intézményi környezet, az együttműködés, valamint a reflexív tanulási folyamatok támogatják azt (Szivák et al., 2019), miközben a megszerzett tudás beépül a mindennapi pedagógiai gyakorlatba (Kopp, 2020).

2.2. A pedagógusok szakmai fejlődésének formális keretei: a továbbképzések

A szakirodalom a szakmai fejlődés különböző formáit azonosítja: formális, informális és nonformális tanulási lehetőségeket, valamint az egyéni, közösségi és intézményi szintű fejlődési formákat (European Commission, 2023; OECD, 2019, 2020). A pedagógusok fejlődésének legelterjedtebb formái közé

tartoznak a formális továbbképzések, tanfolyamok, tréningek és konferenciák, amelyek a legtöbb esetben akkreditáltak vagy kreditponttal elismert keretek között zajlanak. A 2018-as TALIS-felmérés (OECD, 2019) szerint a részt vevő országok pedagógusainak több mint 90%-a vett részt legalább egy ilyen programban az előző év folyamán. A leggyakoribb képzési témák között szerepeltek az IKT-kompetenciák, az értékelés módszerei, a szaktárgyi ismeretek mélyítése, valamint a hátrányos helyzetű tanulók támogatása. A pedagógusok továbbképzése ma már nem pusztán formális kötelezettség, hanem a pedagógusi munka megújításának és a pedagógusok szakmai fejlődésének egyik leglényegesebb eszköze. Engler (2015) szerint a továbbképzések nemcsak az egyén szakmai fejlődését segítik elő, hanem társadalmi értéket növelő tanulóközösségeket is eredményeznek.

Kutatások szerint a formális továbbképzések akkor hatékonyak, ha tartalmilag relevánsak, hosszabb távon is fenntarthatók, aktív részvételen alapulnak, közvetlen kapcsolatot teremtenek a mindennapi pedagógiai gyakorlattal és reflektív tanulási folyamatokat támogatnak (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone et al., 2002; Garet et al., 2001; Hattie, 2012; Opfer & Pedder, 2011; Rapos et al., 2020). A tartós és célzott továbbképzések eredményesebben járulnak hozzá a tanárok tanítási gyakorlatának változásához, mint a rövid időtartamú képzések (Ávalos-Bevan & Flores, 2021; Kennedy, 2016). Nagy jelentőséggel bírnak az olyan továbbképzési programok, amelyek figyelembe veszik a pedagógusok szakmai érdeklődését, lehetőséget nyújtanak horizontális tanulásra, a pedagógusok közötti tapasztalatok megosztásra (Timperley et al., 2007; Varga & Neumayer, 2019).

A formális továbbképzések hatékonyságát gyakran befolyásolja a hozzáférhetőség, az oktatók felkészültsége, valamint az intézményi támogatottság (Szabó-Thalmeiner, 2014). Kovács (2021) pedagógusok körében végzett felmérése kiemeli, hogy a finanszírozás hiánya gyakran jelent akadályt a továbbképzések megvalósításában. Az ingyenes képzések népszerűbbek, az önköltséges képzések nagyobb elköteleződést váltanak ki a résztvevőkből. Bár jelentős igény mutatkozik a továbbképzések és a szakmai fejlődés iránt, a képzések minőségének javítása és a pedagógusok valós szükségleteihez való igazítása továbbra is kiemelt feladat.

A továbbképzések eredményessége olyan komplex folyamat, amelyben az egyéni tanulás, a szervezeti támogatás és a gyakorlati alkalmazás feltételei egyaránt fontos szerepet játszanak. Guskey (2000, 2002) modellje alapján a továbbképzések eredményessége öt, egymásra épülő szint mentén értékelhető: (1) a résztvevők reakciója, amely a pedagógusok képzéssel való elégedettségét jelenti; (2) a résztvevők tanulása, amely a képzés során elsajátított ismeretek és készségek mértékére utal; (3) az intézményi támogatás, amely az új ismeretek alkalmazásához szükséges feltételek és vezetői támogatás meglétét jelenti; (4) a tudástranszfer, vagyis az új ismeretek tényleges beépülése a pedagógiai gyakorlatba; valamint (5) a tanulói kimenetek, amelyek a pedagógusok fejlődésének a tanulók teljesítményére és motivációjára gyakorolt hatását tükrözik. A modell ugyanakkor kevésbé ad magyarázatot arra, hogy milyen tényezők segítik vagy akadályozzák e folyamatok megvalósulását.

A képzéstervezés és -szervezés folyamatainak vizsgálatához Desimone (2009) hatékonysági modelljét alkalmaztuk, amely a hatékony továbbképzések kulcsjellemzőiként a tartalmi fókusz, az aktív tanulást, a helyi relevanciát és a megfelelő időtartamot hangsúlyozza. Kutatásunkban e szempontok mentén elemeztük a továbbképzések szervezőinek tapasztalatait és gyakorlatát, hogy feltárjuk, miként jelennek meg ezek a tényezők a továbbképzések tervezése és szervezése során.

2.3. A pedagógusok képzésének és továbbképzésének szabályozása Romániában

A pedagógusok továbbképzését az adatfelvétel idején (2023/24 tanév) a 2011/1-es Nemzeti Oktatási Törvény (Legea Educației Naționale nr. 1/2011) szabályozta, amely ötéves ciklusonként 90 kreditpont megszerzését írta elő kötelezően minden pedagógus számára.

A tanári pályára lépés feltétele a Bolognai-rendszer szerinti alap- és mesterképzés, egy kötelező, mentori támogatással zajló gyakornoki év, valamint záróvizsga. A didaktikai fokozatok: véglegesítő vizsga, II. és I. fokozatmegszerzése meghatározott gyakorlati időhöz, vizsgákhoz és módszertani munkához kötött. A tudományos doktori fokozattal rendelkező pedagógusok számára az I. didaktikai fokozat kérelemre automatikusan elismerhető. A fokozatok megszerzését követően a továbbképzési kötelezettség végig

kíséri a pedagógus-életpályát. Zoller (2013) rámutat, hogy az iskolák körében a kreditpont nélküli képzések is nagy érdeklődést váltanak ki.

2022-ben a pedagógusok szakmai fejlődését szabályozó rendelet (OME 4224/2022) új szabályokat vezetett be, amely a véglegesítő vizsgát követően ötévente megszerzendő 90 kreditpont belső arányait szabályozta. Az új keretek szerint a pedagógusoknak legalább 40 kreditet kötelezően akkreditált programokból kell gyűjteniük; a kiegészítő programokból legfeljebb 35, a funkcionális képzésekből pedig legfeljebb 15 kredit számolható el¹. Minden iskolában működik a Pedagógiai mentorálási és pályafejlesztési bizottság, amely a pedagógusok szakmai fejlődésének nyomon követéséért, a továbbképzések nyilvántartásáért és a képzések elismerésének előkészítéséért felel. A kiegészítő továbbképzések kreditpontokká történő átszámolása a Pedagógusok Háza hatáskörébe tartozik. Az elismerési folyamat az iskola kérelmére indul. A pedagógus dokumentumait az iskolai bizottság ellenőrzi, majd továbbítja a Pedagógusok Házához. Jóváhagyás esetén a kreditek bekerülnek a pedagógus szakmai nyilvántartásába. A továbbképzési rendszer 2025-től ismét módosult: a 3986/2025. számú keretmódszertan új programkategóriákat és kreditrendszert vezetett be. A korábbi 90 CPT (Continuing Professional Training) követelményt 15 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) kreditre váltja fel, igazodva az európai kreditrendszerhez.

3. A kutatás

A tanulmányban bemutatott vizsgálat egy nagyobb kutatás része, amelynek célja, hogy megvizsgálja a romániai magyar nyelven tanító pedagógusok szakmai fejlődésének jellemzőit, továbbá képet adjon a továbbképzési lehetőségeikről és azok megítéléséről a pedagógusok és a képzésszervezők szemszögéből egyaránt. Jelen kutatás a továbbképzések szervezőinek tapasztalataira fókuszál.

3.1. Célok, kutatási kérdések

A pedagógus-továbbképzések szervezői körében végzett kvalitatív, interjúkra alapozott kutatás célja az volt, hogy információkat gyűjtsünk a továbbképzések szervezésében figyelembe vett szempontokról, a megvalósítás részleteiről és kihívásairól, több továbbképző központ bevonásával.

A vizsgálatunkban a következő kérdésekre kerestük a választ:

- K1. Melyek a továbbképzések típusai, mi jellemzi a továbbképzési kínálatot, és hogyan alakul ki?
- K2. Vannak-e, és ha igen, milyen különbségek az egyes képzőhelyek között a továbbképzések szervezési feladatainak (pl. tájékoztatás, igényfelmérés, jelentkezés, oktatók kiválasztása, értékelés, nyomon követés) megvalósításában?
- K3. Milyen akadályokat azonosítanak a továbbképzések szervezői a programok szervezése, lebonyolítása során?
- K4. Melyek a pedagógusok részvételét támogató és akadályozó elemek, valamint hogyan hasznosítják a megszerzett tudást a mindennapi gyakorlatukban?

3.2. Módszerek

3.2.1. Minta

A 2023/24-es tanévben készített félig strukturált interjúk során nyolc, a pedagógusok továbbképzéséért felelős szakértőt kérdeztünk meg, akik különböző feladatköröket (intézményvezető, módszertani szakember, programszervező) látnak el. A szakértők Erdély négy különböző régiójában található, öt különböző továbbképzési központban tevékenykednek. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének (RMPSZ) területi egységei közül a felmérésben a Gál Kelemen Oktatási és Módszertani Központ (Kolozsvár) és a Székelyföldi Oktatási és Módszertani Központ (Csíkszereda) vett részt. A

¹ Kutatásunk a 2023/2024-es tanévben zajlott, így az eredmények az akkor érvényben lévő szabályozásnak felelnek meg.

megyei pedagógusok háza intézmények közül kettő kapcsolódott be: a Hargita megyei Apáczai Csere János Pedagógusok Háza és a Kovászna megyei Csutak Vilmos Pedagógusok Háza. Részt vett továbbá a kutatásban az Országos Magyar Továbbképző Központ (OMTK, Nagyvárad). A megkérdezett személyek 3–25 éve dolgoznak azon, hogy támogassák a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését és hozzájáruljanak a minőségi oktatás megvalósításához.

A vizsgálatba bevont továbbképző központok jellemzőit és képzéseit a kutatás kezdeti szakaszában végzett feltáró munkánk (Hégető & Korom, 2023a) részletesen bemutatja. Az RMPSZ 1993 óta szervezi a Bolyai Nyári Akadémiát, amely évente több mint 500 pedagógust vonz 14–18 tematikus szekcióval. Emellett számos változatos tematikájú évközi továbbképzéseket is kínál, interaktív, tréning jellegű formában, a gyakorlati alkalmazhatóságot helyezve a középpontba.

A csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Háza elsősorban Hargita megye pedagógusai számára szervez magyar és román nyelvű képzéseket. A sepsiszentgyörgyi Csutak Vilmos Pedagógusok Háza a továbbképzések szervezése mellett kutatási, tanácsadási és konferenciarendezési feladatokat is ellát.

Az Országos Magyar Továbbképző Központ (OMTK) 2018-ban alakult Nagyváradon. Többnyire akkreditált képzéseket nyújt. Nagy hangsúlyt fektet a digitális készségfejlesztésre és a mentális egészség támogatására. A vizsgálatba bevont képzőhelyek az RMPSZ kivételével állami támogatással működő intézmények.

3.2.2. Félig strukturált interjú

A kutatásunk feltáró, kvalitatív jellegű volt, amelyben a félig strukturált interjú módszerét alkalmaztuk. A módszer előre kidolgozott kérdések mentén vezeti a beszélgetést, de lehetőséget ad arra, hogy a beszélgetés közben az interjúalanyok további feltáró kérdések mentén alaposabban kifejtsek tapasztalataikat és nézőpontjaikat, ami részletesebb, mélyebb válaszokat eredményez.

Az interjú több kérdéskört tartalmazott (1. táblázat). Az első szakasz a bevezető kérdések mellett a továbbképzések típusainak azonosítására irányult. Ezt követte a célcsoportok jellemzőinek feltérképezésére, az igények feltárására, valamint a tartalom kialakításának szempontjaira vonatkozó egység. Vizsgáltuk a jelentkezési folyamatot, továbbá azt, hogy a képzések online vagy személyes jelenléttel szerveződnek-e, és milyen problémák merülnek fel a továbbképzések szervezése során. Az interjú záró szakaszában a továbbképzések értékelésére és a szervezők reflexióira vonatkozó kérdéseket foglalmaztunk meg. Arra kerestük a választ, hogyan értékelik a résztvevők a továbbképzések hatékonyságát, hogyan dolgozzák fel a szervezők a visszajelzéseket, valamint milyen következtetéseket vonnak le a jövőbeli programok tervezéséhez.

1. táblázat. Az interjúvázlat tematikus blokkjai és kérdései

Tematikus blokk	Kérdések
1. A szervezet és a szervező jellemzői	Milyen szervezet keretében szervez továbbképzéseket? Hány éve foglalkozik továbbképzések szervezésével?
2. A továbbképzések típusai, időbeli jellemzői	Milyen típusú képzéseket szerveznek (akkreditált/elismert)? Díjmentes vagy fizetős? Milyen időtartamú képzéseket szerveznek? Egy adott év mely időszakában tartanak képzéseket?
3. Célcsoport, tájékoztatás, jelentkezés	Milyen összetételű csoportokat várnak? Hogyan tájékoztatják a pedagógusokat? Milyen térségből várják a jelentkezőket? Hogyan történik a toborzás és a jelentkezés? Milyen létszámmal indul egy képzés? Hogyan tartják a kapcsolatot a résztvevőkkel?
4. Igényfelmérés, tematika, módszertan	Hogyan azonosítják a képzési igényeket? Hogyan alakul a kereslet-kínálat viszonya? Hogyan választják ki a témákat és az oktatókat? Szerveztek-e online vagy hibrid képzéseket a Covid-19 előtt, alatt és után?
5. Szervezési akadályok	Melyek a szervezést leginkább nehezítő tényezők? Előfordul-e, hogy létszámihiány miatt nem indul el egy képzés?
6. Értékelés, reflexió	Hogyan értékelik a képzések színvonalát és tartalmát? Hogyan hasznosítják az elégedettségi mérések eredményeit? Van-e adatuk a tudás gyakorlati hasznosulásáról? Mi nehezíti vagy támogatja a pedagógusok részvételét?

3.2.3. Adatfelvétel és adatelemzés

Az adatfelvétel a 2023/24-es tanévben személyes interjú formájában zajlott. A pedagógus-továbbképző központok vezetőivel folytatott kapcsolatfelvétel után történt meg az interjúalanyok kiválasztása. A résztvevők önként vettek részt a vizsgálatban. Az adatfelvétel és az adatelemzés az etikai és adatkezelési szabályoknak megfelelően zajlott. Az elemzés során az interjúalanyokhoz kódokat rendeltünk (A1–A8) az anonimitás biztosítás érdekében. Az eredmények bemutatásánál is ezekkel a kódokkal hivatkozunk az egyes résztvevőkre.

Az interjúk elemzését a tartalomelemzés módszerével végeztük, amely több lépésből állt. A rögzített interjúk szó szerinti átírását a kódolás követte. Az induktív kódolást alkalmazva a kódokat az adatok alapján dolgoztuk ki. Ezután a kategóriák kialakítása és rendszerezése következett. A hasonló kódokat magasabb szintű kategóriákká vontuk össze. A kategóriarendszer finomítása során többször újra átolvastuk és ha szükséges volt, átszerveztük a kategóriákat, kiszűrtük a redundáns kódokat, pontosítottuk a bizonytalanokat.

Az elemzés során az ATLAS.ti 23 szoftvert is használtuk, elsősorban a munkánk ellenőrzésére, hogy kiszűrjük az esetleges tévedéseket és hiányosságokat. A program segítségével pontosabb képet kaptunk az adatok kezeléséről, valamint a kódok közötti összefüggések feltárásáról, ami hozzájárult a feldolgozás megbízhatóságának és precizitásának növeléséhez.

4. Eredmények

4.1. A továbbképzések típusai

Az első kutatási kérdés kapcsán az interjúalanyok válaszából kiderül, hogy a továbbképzéseket sokféle szempont (pl. költségek, időtartam, időpont, akkreditált vagy nem akkreditált) szerint lehet csoportosítani, és a választási döntéseket ezek a tényezők együttesen befolyásolják. A továbbképzések díjmentesen vagy költségtérítés ellenében szerveződnek.

A díjmentes továbbképzések költségeit a helyi hatóságok, szakmai szervezetek biztosítják vagy pályázati forrásokból fedezik. A képzési díjak a működési költségeket fedezik, miközben a saját infrastruktúra hiánya a legtöbb szervezet számára jelentős kihívást jelent.

A továbbképzések időtartamát illetően az interjúalanyok (A1–A8) hasonló véleményt fogalmaztak meg: a Tanügyminisztérium által jóváhagyott továbbképzések jellemzően 20–40 órásak, míg az akkreditált programok 40–120 órásak, és 20–30 kreditpontot érnek. A workshopok ennél rövidebbek, általában 2–4 órásak.

A pedagógusok jelentkezését elsősorban a képzések témája, formája, gyakorlati haszna, időtartama, valamint a képző személye határozza meg, ugyanakkor az akkreditációs státusz nem játszik döntő szerepet. A szabályozás változása ugyan befolyásolja a döntéseket, de a pedagógusok motivációjában a tanulási szándék és a hasznosítható tudás megszerzése a meghatározó.

Az időpontot illetően az interjúalanyok többsége leginkább tanév közben, a tanítási idő után és hétvégén szervez továbbképzéseket. Tanítási szünetekben, a nyári vakáció időszakában általában nem indítanak évközi képzéseket. Kivételt képez az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémia, amelyet 1993 óta minden év júliusában megrendeznek.

4.2. A továbbképzések helyszínei, résztvevői, csoportok kialakítása

A továbbképzésekre különböző térségekből érkeznek jelentkezők, a képzést nyújtó intézmény rendeltetésének és profiljának megfelelően. Az akkreditált programokat, amelyekre az ország minden területéről jelentkezhetnek az érdeklődők, a képzésszolgáltatók az online térben vagy blended-learning rendszerben bonyolítják le, a Tanügyminisztériumi előírásoknak megfelelően.

A Covid-19 időszakában egyetlen intézmény kivételével mindenki szervezett online képzéseket, azonban 2020 októberétől ez az intézmény is elkezdett online képzéseket hirdetni. Míg a Covid-19 előtt csak egy intézmény kínált online képzést, a járvány után ez a képzési forma minden szervezetnél megmaradt. Közkedvelté vált a könnyebb hozzáférhetőség és a költséghatékonyság miatt. Az állami

finanszírozású továbbképzéseket szervező intézmények az akkreditált képzéseket a Tanügyminisztérium rendeletei alapján kötelezően, online formában valósítják meg. Az országos szintű képzésszervezők minden magyar nyelvű iskolahálózattal rendelkező megyéből fogadnak résztvevőket, míg a helyi képzőközpontok elsősorban saját megyéjük pedagógusait célozzák, de más megyékből érkező jelentkezőket is fogadnak. A továbbképző központok együttműködnek, partnerségi szerződést is kötnek; az infrastruktúrával rendelkező intézmény akkreditált helyszínként működik az adott programban.

A továbbképzés céljától és témájától függően változhatnak a kialakítandó csoportok. Az oktatási szinteket és a szakterületeket figyelembe véve, homogén és heterogén csoportoknak is szerveznek képzéseket. A létszámkeret a képzés jellegétől és témájától függ; mindez hasonlóan alakul a vizsgált központokban. A személyes jelenlétet igénylő képzések csoportonként minimum 15, maximum 25 fős létszámmal indulnak, míg az online képzéseken maximum 100 résztvevőt fogadnak.

4.3. Tájékoztatás, jelentkezés, képzéskínálat

A programszervezők szerint a legfontosabb információforrások a továbbképző központok és a tanfelügyelőségek honlapjai, emellett a képzési ajánlatokat szakmai és tematikus csoportokon, igazgatói levelezőlistákon, valamint saját kommunikációs hálózataikon keresztül is terjesztik. A Facebook-oldal kiemelkedő szerepet tölt be, ahogy (A3) megfogalmazta, a pedagógusok rendszeresebben követik a közösségi médiát, mint az e-maileket. Nemcsak a tájékoztatás és a jelentkezés, hanem a résztvevőkkel való kapcsolattartás is digitális formában történik (2. táblázat). A szervezők legtöbbször a szakmai közösségi csoportokat és az e-mailt használják kapcsolattartásra. Egy esetben (A6) hangzott el, hogy ezek a csoportok általában csak a képzés lezárásáig maradnak aktívak, főként a képzés anyagának megosztására és a visszajelzésekre koncentrálnak, majd ezt követően inaktívvá válnak.

2. táblázat. A résztvevőkkel való kapcsolattartás módjai a továbbképzések szervezői szerint

Kapcsolattartás módja	Képzések szervezői							
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Virtuális (Google) tanterem	x	x				x		
Szakmai közösségek platformjai			x	x	x	x	x	X
E-mail		x			x		x	X
Közösségi média		x		x	x	x	x	X
Padlet						x		
Telefon		x			x			
Moodle platform		x						

Megjegyzés: A1–A8 az interjúalanyok kódjai.

A képzési kínálatot egyéni és intézményi igények, valamint a rendszerszintű, országos programok és reformok egyaránt alakítják. Az iskolák is kérhetnek meghatározott témájú képzéseket, de a képzőhelyek is ajánlanak témákat és továbbképzéseket az iskoláknak.

A pedagógusok igényeinek azonosítása legtöbbször online kérdőívvel történik. A képzők és a képzésszervezők az online kérdőíveket a képzések tervezése és szervezése előtt, valamint a képzés után is alkalmazzák. Ezenkívül a szervezők a képzések során kapott szóbeli visszajelzésekre is támaszkodnak. Az igényfelmérések eredményeit minden szervezet a következő tanév képzési kínálatának összeállításánál használja fel a témakörök meghatározásához. Többen is említették, hogy a tanév végén záróértekezletet tartanak és az igények alapján új témajavaslatokat is kérnek a következő tanévre. Két szervező (A1 és A3) elmondta, hogy a tematikus programokat a Tanügyminisztériumhoz kell jóváhagyásra előterjeszteni, míg ezt mások nem említették.

Az interjúk elemzése rávilágít arra, hogy a kereslet és a kínálat folyamatosan változik, és rendkívül fontos az igények pontos előrejelzése. Egyes intézmények (A1, A5, A6) inkább az igények alapján kínálnak képzéseket, míg mások (A4, A7, A8) az időszakos eltolódásokkal küzdenek az igények és a

kínálat összehangolásában. Ilyen például a szakspecifikus képzések hiánya a múltban és az újabb, általános módszertani képzések túlzott kínálata a jelenben.

A szervezők többsége említette, hogy a kereslet gyakran meghaladja a kínálatot, de nem mindig ugyanazon a területen. Előfordul az is, hogy a pedagógusok olyan témákat keresnek, amelyek nem kerülnek elő a hagyományos igényfelmérések előre megadott témalistáiban.

Jellemző, hogy a képzőhelyek olyan programokat is kínálnak, amelyek iránt a pedagógusok érdeklődése alacsonyabb lehet, de fontosnak ítélik azokat. Például a digitális oktatás iránti érdeklődés folyamatosan erősödik, noha korábban sok pedagógus inkább elzárkózott tőle (A7). Amennyiben felmerül egy jó témajavaslat, ami nem szerepel a programajánlóban, akkor az év közben is benyújtható jóváhagyásra. A Bolyai Nyári Akadémia tematikájának meghatározásakor a szervezők a központilag meghatározott kerettémához igazodnak.

4.4. Az oktatók kiválasztása

A továbbképző szervezetek eltérő módon választják az oktatókat és trénereket. Egyesek kiépített képzői hálózattal rendelkeznek, amelyhez minden tanév végén új jelentkezők is csatlakozhatnak, ha megfelelnek az előírásoknak. Más esetben (A2) az intézmény saját oktatókat alkalmaz, ahol a szakmai szempontok kiemelten fontosak. A képzők kiválasztásánál elsődlegesnek tartják a szervezők a pedagógiai, módszertani és szakmai felkészültséget, az adminisztrációs és együttműködési készségeket, valamint a kommunikációra való nyitottságot az intézménnyel és a résztvevőkkel egyaránt. Előfordul, hogy a képzőhely a szakmai elismertség mellett a korábbi pozitív tapasztalatok alapján választ képzőket. Továbbá ösztönzik a nagy szakmai tapasztalattal és elismertséggel bíró pedagógusokat is arra, hogy próbálják ki magukat képzőként. Ennek egyik alapfeltétele a felnőttképzési oklevél megszerzése. Ritkább esetben a képzők keresik meg a központokat képzési ajánlataikkal, amelyeket a központok akkor fogadnak el, ha azok megfelelnek a pedagógusok aktuális szakmai igényeinek.

A képzőhelyek a partnerszervezetektől is kérnek ajánlásokat, és gyakran magánbeszélgetések során is fény derül kiváló képzőkre. Jellemző az is, hogy a pedagógusok a szakmai közösségi platformokon javaslatokat tesznek és kérnek képzéseket bizonyos témákban. Kezdetben főként külföldi képzőket kértek fel a szervezők, ugyanakkor az utóbbi években egyre több hazai szakértőt is bevonnak a továbbképzési programokba.

4.5. A továbbképzések szervezési problémái, kihívásai

A továbbképzések szervezését és zökkenőmentes lebonyolítását számos tényező nehezíti. A válaszokból kiderül, hogy a megkérdezettek hasonló problémákkal küzdenek. A 3. táblázat összefoglalja a továbbképzések szervezése során felmerülő leggyakoribb akadályokat és problémákat, amelyek befolyásolják a folyamat hatékonyságát.

Legtöbbször a pénzügyi korlátokat emelték ki, amelyek csökkenthetik a pedagógusok részvételi kedvét. Az alacsony állami támogatás miatt sok esetben a képzések szervezése önköltséges formában biztosítható. Hátráltató tényezőként emelték ki többen a jelenléti képzések esetében a saját helyszín, a képzésekhez szükséges terem hiányát, valamint a magas terembérleti költségeket és a szerződéskötési feltételeket. Többen beszámoltak arról, hogy gyakran egyszerűbb, ha a képzők utaznak a helyszínre.

Gyakori nehezítő körülmény az időpont kiválasztásánál a pedagógusok sokféle elfoglaltsága. A tanév folyamán a zsúfolt iskolai programok, a munkahelyi feladatok (pl. versenyek, iskolán kívüli tevékenységek), az eltérő munkarendek és a délutáni oktatások jelentősen megnehezítik a továbbképzések időpontjának megfelelő kijelölését. A tapasztalatok azt mutatják, hogy őszi és téli nagyobb a részvételi hajlandóság, tavasszal viszont a családi elfoglaltságok és a munkahelyi túlterheltség miatt csökken az érdeklődés. Legtöbbször csak kérésre szerveznek rövid (20 órás) képzéseket hétvégére vagy az oktatási szünetek idejére.

3. táblázat. A továbbképzések szervezési problémái

Kategória	Kulcsszavak	Akadálytípusok, problémák
Szervezés és adminisztráció	kommunikáció, adatpontosság hiánya	Pontatlan, hiányos adatszolgáltatás (elérhetőségek, dokumentáció), el nem olvasott üzenetek, melyek többletmunkát okoznak (A1, A2, A8)
	visszalépések	Az ingyenes képzésen a késői visszalépések elveszik a helyet más résztvevők elől, ami a képző kifizetését is érintheti (A2, A3, A4, A5, A8)
	bürokrácia	Az akkreditált képzések esetében nagy a bürokrácia (A1, A3) Adminisztrációs személyzet hiánya a bürokráciához képest (A1, A7)
	előadók	Szakemberhiány belföldön (A3, A6)
Időhiány	túlterhelés	Zsúfolt tanév, a túlzott munkahelyi programdömping megnehezíti a képzések időpontjának kijelölését (A1, A2, A5, A6, A8)
	képzési idő, időbeosztás	A képzések hossza és hétfégléi elfoglaltság (A3, A8) Vakációra és hétfégléi általában nem szerveznek képzést; de néha a rövid, 20 órás képzéseket ezekben az időszakokban tudják megtartani (A6, A7); A képzések egymásra torlódása (A6, A7)
	eltérő munkarend	A pedagógusok eltérő munkarendje, elfoglaltsága (A3, A4, A7) Versenyek, vizsgák, szünidők, hosszú képzések miatt nehéz időpontot találni (A4, A6)
	feladatterhelés	Az akkreditált képzések esetén túl hosszú a képzés ideje, túl sok a házi feladat, de ez minisztériumi előírás (A8, A1)
Helyszín	helyszínhiány, kiszállás, bérleti feltételek, szerződések	Saját terem hiánya miatt a képzőknek kell a helyszínekre utazniuk (A1, A3, A4, A6); Helyszín biztosítása csak szerződés, bérleti díj fizetés alapján lehetséges (A1, A4); A hétfégléi szolgálat hiánya az iskolákban megnehezíti a hétfégléi képzések szervezését (A3, A4, A8); A helyszínbiztosítás nehézségei miatt online, blended-learning képzések (A2, A3)
Anyagi nehézségek	állami támogatás	Minimális az állami támogatás a továbbképzések szervezését illetően (A2, A3, A7, A8); Fizetős képzések szükségessége, pályázatok (A2, A3, A4, A7); Az állami akkreditált képzés gyakran alulfinanszírozottak (A8)
	részvételi díj	Az akkreditált képzések esetében magasak a részvételi díjak (A3, A8) A pedagógus saját forrásból nem mindig tudja finanszírozni a képzést, az iskoláknak van lehetőségük igényelni alapot egyes továbbképzésre (A1, A7)
Tematikai tényezők	szakoktatás	A tematika nem mindig megfelelő mindenki számára, főleg a szakoktatásban dolgozók esetében (A8)
Motiváció	visszatérő résztvevők, feladatterhelés	Sok a visszatérő pedagógus a képzésekre, érdeklődés hiánya a többi pedagógus részéről (A3, A6)
		Az akkreditált képzések házi feladatai túlterhelőek, ami hatással lehet a résztvevők motivációjára (A4, A8)

Megjegyzés: A1–A8 az interjúalanyok kódjai.

A képzések adminisztrációja önmagában is jelentős kihívás a szervezők számára. Az adminisztrációs hibák nehezítik a szervezést, valamint a résztvevőkkel való kommunikációt.

A képzések tematikájának megválasztása általában nem okoz gondot, de előfordul, hogy a szakoktatásban dolgozók számára az adott téma nem mindig releváns (A8). Vannak olyan esetek is, amikor a meghirdetett képzések nem a tervek szerint alakulnak, esetleg elmaradnak. A képzések elmaradásának okait a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A továbbképzések elmaradásának okai

Ok	Példa/Interjúrészlet
Visszalépés	„Ritkán előfordul, hogy vesztésgesen tartunk meg képzéseket az utolsó pillanatban történő visszalépések miatt.” (A1, A8) „Sokszor egy érdekesebb program miatt mondják le a részvételt, és nem szólnak előre, ez megnehezíti a munkánkat, akár presztízsveszteséget is jelent.” (A8) „A visszalépések jelentenek nagy problémát...” (A2, A5) „...a visszalépések miatt sok esetben a várólistán lévőket nem tudjuk értesíteni” (A3)
Kevésbé népszerű témák	„A kevésbé népszerű témákat (pl. pályaaorientáció) újra és újra meg kell hirdetni.” (A3)
Létszámhiány	„Az olyan képzéseket nem szoktuk meghirdetni vagy elindítani, amelyekre egy-két jelentkező van.” (A1, A2)

Megjegyzés: A1–A8 az interjúalanyok kódjai.

A szervezők számára gondot jelent a váratlan, utolsó pillanatban történő visszalépések kezelése. Különösen az ingyenes képzéseknél fordul elő, hogy a pedagógusok több helyre is bejelentkeznek és nem jelzik időben, ha mégis visszalépnek egy adott képzéstől. Ez anyagi és presztízsveszteséget egyaránt okoz a szervezőknek. A jelentkezési várólista csökkentheti a kockázatot, viszont nem mindig sikerül időben pótolni a kieső résztvevőket (A8).

A képzésszervezők tapasztalatai szerint ritkán, de előfordul, hogy a meghirdetett képzések létszámhiány miatt elmaradnak. A tanév elején a továbbképzési programajánlóból minden érdeklődő kiválaszthatja a számára megfelelő programot. Előfordulhat azonban, hogy bizonyos témákat nem hirdetnek meg, mert nem lesz meg az indításhoz szükséges minimális létszám. Általában ezek a kevésbé népszerű képzések sem maradnak el, mert a szervezők újra meghirdetik őket egy későbbi időszakban.

4.6. A pedagógusok képzésben való részvételét akadályozó tényezők

A szervezőkkel folytatott interjú részletesen kitért annak feltárására, hogy mely tényezők nehezítik, illetve támogatják a pedagógusok továbbképzéseken való részvételét. A válaszokból kiderült, hogy számos, egymással összefüggő befolyásoló tényező van (5. táblázat).

5. táblázat. A pedagógusok továbbképzésben való részvételét akadályozó tényezők

Kategória	Kulcsszavak	Példák
Időhiány	munkahelyi túlterheltség	Munkahelyi túlterhelés, versenyek, iskolán kívüli programok (A2, A4, A6, A7, A8) Tanítók délutáni elfoglaltsága (A7)
	családi kötelezettségek	Családtól elvett idő, vakáció, hétvége nehézségei (A6, A7, A8)
	időbeosztás	Képzések hossza (A3, A8)
Motivációhiány	szakmai minimalizmus, kiegészítés	Érdeklődés hiánya (A3, A6, A8) „Ugyanazok járnak vissza, mások csak muszájból vagy a kreditpontok miatt vesznek részt.” (A2) kiegészítés (A2, A6, A8)
Szervezési nehézségek	logisztika	Képzések időbeli ütközése (A1, A5)
	online vs. személyes	Covid-19 előtt vonzóbb volt kimozdulni otthonról (A6)
Finanszírozás	anyagi korlátok	Fizetős képzések saját forrásból való finanszírozása; nem minden iskola fedezi a továbbképzés költségeit (A3, A7, A8) A fizetős képzésekre gyakran nem jelentkeznek (A6)
Képzési tematika	kínálat	Nem megfelelő a tematika, nem mindenkit érdekel (A3, A7)

Megjegyzés: A1–A8 az interjúalanyok kódjai.

Az interjúalanyok közül többen kiemelték, hogy a képzések gyakran időben egymásra torlódhatnak, ami különösen a tanév zsúfoltabb időszakában okoz problémát (A1, A5). A szervezők igyekeznek a jelenléti képzéseket helyben megvalósítani vagy a megrendelőhöz kivinni, akár más megyékbe is, a könnyebb hozzáférhetőség érdekében (A1). A munkahelyi túlterheltség visszatérő motívum a szervezők válaszaiban: az iskolák közötti „versengés” miatt szervezett programok és a különböző versenyekkel kapcsolatos teendők (tanulók felkészítése, szervezés, utazás) sokszor elvonják a pedagógusok idejét és energiáját (A2, A6). Jelen van a szakmai minimalizmus is, ami azt jelenti, hogy egy-egy képzésre többnyire ugyanazok a motivált résztvevők térnek vissza rendszeresen, míg mások inkább csak a kreditpontok megszerzése miatt jelentkezők. A kiégés jelensége is erősen rontja a továbbképzések iránti nyitottságot (A2, A6, A8). Szinte minden résztvevőnél jelen van a családi élet és a munkahelyi kötelezettségek összeegyeztetésének nehézsége: sokan nem szeretnék hosszabb időre távol lenni a családjuktól. Az anyagi okok is akadályt képezhetnek. Leginkább az önköltséges képzések esetében marad el a részvétel, különösen akkor, ha az iskola nem vállalja át a költségeket (A3, A7, A8).

A 6. táblázat azokat a tényezőket összegzi, amelyek a szervezők szerint segíthetik a pedagógusokat a továbbképzésekre való jelentkezésben és a részvételben. A válaszok alapján a legfontosabb tényezők: az intézményi támogatás, az online jelentkezés és továbbképzés lehetősége, valamint a személyes szakmai motiváció és a szakmai fejlődésre való igény.

6. táblázat. A pedagógusok továbbképzésben való részvételét támogató tényezők

Támogatás típusa	Kulcsszavak	Példák
Intézményi támogatás	továbbképzési keret, akkreditált képzés	- Van intézményi továbbképzési keret az akkreditált képzések esetében is (A1, A7)
Szervezési rugalmasság	pótlista	- Pótlista biztosítja a helyek feltöltését kiesés esetén (A1, A3) - Online képzéseken nagy távolságokból is részt lehet venni - „Az online beiratkozás nagy segítség.” (A1)
Szakmai elköteleződés	visszatérők, önköltség vállalása	- Évről évre sok a visszatérő résztvevő (A2) - „Az önköltség ellenére is jönnek, ha érdekes a képzés.” (A2)
Hatékony információáramlás	célzott tájékoztatás	- A képzési kínálat célzottan eljut a pedagógusokhoz (A2)

Megjegyzés: A1–A8 az interjúalanyok kódjai.

4.7. Az elégedettségi kérdőívek hasznosulása

A képzések végén a szervezők online értékelőlapokat töltenek ki a résztvevőkkel. A képzés helyszíne, szervezése, a szállás és az étkezés körülményei mellett vizsgálják a képzők felkészültségének, személyiségének megítélését, az alkalmazott módszereket, valamint azt is, hogy mennyire sikerült gyakorlati, alkalmazható tudást átadniuk. Az elégedettségi kérdőívek eredményeit a képzésszervezők figyelembe veszik, és beépítik az éves beszámolóba, valamint az intézmény menedzseri tervébe. A visszajelzések befolyásolják a következő tanév képzési kínálatának tervezését is. A képzések szervezői arról számoltak be, hogy a visszajelzések 95%-a pozitív. Ha negatív vélemény érkezik, a szervezők igyekeznek utánajárni a problémáknak, legyenek azok a szervezéssel, a tartalommal vagy a képzőkkel kapcsolatosak. Előfordult már, hogy a résztvevők észrevételei alapján megszüntették az együttműködést és másik szakembert kértek fel a képzés megtartására.

4.8. A továbbképzéseken tanultak hasznosulása a gyakorlatban

A képzésszervezők válaszaik alapján a továbbképzéseken tanultak gyakorlati hasznosulása nem egységesen követett és dokumentált, nincs rendszeres utánkövetés. Több szinten is történnek informális visszacsatolások (pl. személyes beszélgetések, módszertani körök, fókuszcsoporthoz, tanfelügyelői visszajelzések, műhelymunkák, iskolai bemutatók), de hiányzik egy egységes, rendszerszintű, mérhető és nyomon követhető mechanizmus. Léteznek jó gyakorlatok, például a pedagógusok a képzésen tanultakat bemutatják szakmai műhelyeken és konferenciákon. Egyes pedagógusok képzővé válnak

vagy szakmai tapasztalataikat, pedagógiai tudásukat projektíróként kamatoztatják, és egyre több Erasmus+ projektet pályáznak meg a saját intézményeikben. Habár a 4224/2022. rendelet előírja a nyomon követést, nem biztosít eszközt hozzá. Csak megemlíti a mentor- és továbbképzési bizottságok szerepét, de sem mérési eljárást, sem módszertani támogatást nem kínál.

Diszkusszió

A tágabb kutatásunk célja a romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődési lehetőségeinek feltárása volt, a magyar nyelvű továbbképző központok működésére fókuszálva. Jelen tanulmány a továbbképzések szervezőivel folytatott félig strukturált interjúk eredményeit mutatja be. Nyolc, Erdély négy régiójában működő, öt továbbképzési központban tevékenykedő, a pedagógusok továbbképzéséért felelős szakértő tapasztalatait elemeztük, akik különböző feladatköröket (intézményvezető, módszertani szakember, programszervező) látnak el. Vizsgálatunk feltárta a továbbképzések szervezőinek tapasztalatait és nézőpontjait, különös hangsúlyt fektetve a szervezési folyamat lépéseire. Az interjú módszere lehetőséget biztosított a szabadabb véleménynyilvánításra, ezáltal mélyebb, egyedi sajátosságokat is megismerhettünk. Eredményeink alapján elmondható, hogy a továbbképzések szervezése és lebonyolítása az általunk vizsgált központok esetében rendkívül komplex folyamat.

A továbbképzések típusaira és képzési kínálatára vonatkozó első kutatási kérdésre (K1) válaszolva elmondható, hogy a továbbképzések kínálatát a pedagógusok szakmai fejlődési igényei, a képzők erőforrásai, a szakmai profil, a továbbképző központ kapacitása és az anyagi feltételek együttesen határozzák meg. A pedagógusok részvételi szándékát a szakmai fejlődés iránti motiváció, a tanúsítványok és kreditpontok megszerzésének szükségessége, a részvételi díj, valamint a képzés témája egyaránt befolyásolja. Sokféle, rövidebb (20–30 órás) és hosszabb (40 és 120 óra közötti időtartamú), elismert vagy akkreditált képzésre lehet jelentkezni. A szervezők egybehangzó véleménye alapján a pedagógusok jelentkezését elsősorban a képzések témája, gyakorlati haszna, a képző személye, valamint a képzés időtartama és formája határozza meg, nem pedig az, hogy akkreditált vagy elismert képzésről van-e szó. Ez az eredmény egybeesik Zoller (2013) megállapításaival, miszerint az iskolák gyakran és nagy érdeklődéssel pályáznak meg kreditpont nélküli képzéseket is, amennyiben azok tartalmilag relevánsak.

A képzések tematikáját illetően kutatásunk megerősíti a feltárt szakirodalom tendenciáit (pl. Sági, 2015; Sági & Ercsei, 2012; Széll & Sági, 2014) és korábbi, pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálatunk (Hégető & Korom, 2023b) eredményeit. A pedagógusok előnyben részesítik azokat a képzéseket, amelyek révén azonnal alkalmazható gyakorlati tudásra tesznek szert, valamint amelyeken innovatív módszereket, jó gyakorlatokat és új technológiákat ismerhetnek meg. Mindez Desimone (2009) hatékonyság-kritériumai közül a tartalmi fókusz és az igényekhez való alkalmazkodás elsődlegességét igazolja. Az általunk megkérdezett szervezők többsége úgy gondolja, hogy a továbbképzések szervezésében a kínálat és a kereslet összhangban van, bár előfordulnak népszerűbb és kevésbé népszerű, illetve csak egy szűkebb réteget érdeklő, specifikusabb témák is. A szervezők figyelnek arra, hogy olyan témák is bekerüljenek a kínálatba, amelyek az igényfelmérések során nem merültek fel, de az oktatási rendszer aktuális kihívásaira reflektálnak.

A szervezési folyamat egyes lépéseit tekintve (K2) eredményeink azt jelzik, hogy valamennyi megkérdezett továbbképző központ igyekszik a továbbképzések időpontjait a pedagógusok eltérő munkarendjéhez igazítani. Figyelembe veszik a tanév zsúfolt időszakait, igyekeznek elkerülni a programtorlódásokat, a hétvégéket és a vakációkat. A pedagógusok eltérő munkarendje és a rendelkezésre álló szűkös időkeret miatt ugyanakkor szükség van rugalmas, rövid időtartamú és hétvégi képzések szervezésére is.

A gördülékeny képzésszervezés szempontjából kiemelten fontos a szervezők tapasztalata, motivációja, rugalmassága, valamint kiterjedt szakmai kapcsolathálója az igényfelmérésében, a releváns képzési kínálat összeállításában és az oktatók kiválasztásában. Eredményeink arra is rámutatnak, hogy a szervezési folyamat eredményessége nagymértékben függ a szervezők személyes kompetenciáitól és a rendelkezésre álló szervezeti erőforrásoktól. A szervezők egyetértettek abban, hogy folyamatosan figyelemmel kell követniük az aktuális, innovatív oktatási trendeket, a központi ajánlásokat, az oktatási reformokat, és törekedniük kell azok beépítésére a képzések tervezési és szervezési folyamataiba.

Eredményeink összhangban állnak Boeskens és munkatársai (2020) megállapításaival, amelyek szerint a továbbképzések logisztikai, akkreditációs, módszertani és motivációs szempontjai együtt alakítják a képzési programok minőségét és eredményességét.

A megkérdezett szervezők válaszai között nem találtunk szembeűnő eltéréseket, a legtöbbször hasonló problémákat fogalmaztak meg (K3). Egybehangzóan nehézségként és strukturális akadályként említették az iskolai programok és a továbbképzések idejének összehangolását, a szűkös infrastruktúrát, valamint a forráshiányt. Ezek az akadályok megfeleltethetők Van Driel és Berry (2012) megállapításainak, amelyek szerint az alternatív, kisebbségi és non-profit szolgáltatók működését leginkább a kiszámíthatatlan finanszírozás és a humánerőforrás-hiány nehezítik.

A pedagógusok továbbképzéseken való részvételét nehezítő tényezők (K4) között a szervezők az időhiányt, az iskolai munkából adódó túlterheltséget, a családi kötelezettségekkel való összehangolás nehézségeit és a finanszírozási problémákat emelték ki. A pedagógusok túlterheltsége nemzetközi szinten is hangsúlyos probléma, ami negatívan befolyásolja az oktatás minőségét és a továbbképzési szándékot (OECD, 2019; Kovács, 2021).

Az eredmények összegző értékeléséhez Clarke és Hollingsworth (2002) szakmai fejlődési modellje nyújt megfelelő elméleti keretet, amely a tanári tanulást nem lineáris, hanem dinamikus folyamatként értelmezi. Négy, egymással kapcsolatban álló területet különít el: a pedagógus személyes tudását és nézeteit, a szakmai gyakorlatot, a külső tanulási forrásokat, valamint a tanítás és tanulás eredményeit. Ebben az összefüggésben a vizsgált továbbképző központok a külső tanulási források területének meghatározó szereplőiként hiánypótló rendszerszintű funkciót töltenek be. Rugalmas működésük révén a képzést kérésre az iskolákba viszik vagy online formában biztosítják, így közvetlenül hatnak a pedagógusok belső motivációjára (személyes terület) és mindennapi szakmai igényeire (gyakorlati terület). Bár a kötelező kreditpontok öt évenkénti teljesítése néha nyomásként nehezedik a pedagógusokra, és egyeseknél ez lehet a képzéseken való részvétel elsődleges motívuma, többségben vannak azok, akik saját szakmai fejlődésük érdekében akár a magasabb részvételi díjakat is hajlandók önkéntesen fedezni.

Kutatásunk egyik legfontosabb eredménye, hogy a vizsgált képzésszervező központokban nem működik szisztematikus utánkötő rendszer, így nem állnak rendelkezésre adatok a továbbképzéseken megszerzett tudás gyakorlati hasznosulásáról. Ennek következtében nincs lehetőség a továbbképzések hosszú távú eredményességének értékelésére. Ezt a rendszerszintű hiányosságot a nemzetközi szakirodalom tükrében értelmezzük. Guskey (2000, 2002) ötlépcsős modellje, valamint Kirkpatrick és Kirkpatrick (2016) keretrendszere egyaránt rámutat arra, hogy a résztvevők elégedettsége csupán a képzésre adott szubjektív benyomásokat tükrözi. A szervezők által jelzett magas, gyakran 95%-ot elérő elégedettségi mutatók az 1. szintű visszajelzéseket, vagyis a résztvevői reakciókat ragadják meg, és önmagukban nem tekinthetők a képzések eredményességét jelző megbízható indikátoroknak. E mutatók értelmezésekor azt is figyelembe kell venni, hogy a pozitív visszajelzéseket számos tényező befolyásolhatja, például a mérőeszközök megbízhatósága, a pozitív válaszadási torzítás vagy az intézményi elvárásokhoz való igazodás. A rendszeres utánkötés hiánya miatt a továbbképzések hosszú távú eredményessége – különösen a pedagógiai gyakorlatban való alkalmazás és a tanulói kimenetek szintjén (Guskey, 2000, 2002) – nem értékelhető megbízhatóan. Ezért a továbbképzések mérhető hatásának nyomon követése a jövőben a képzésszervezők egyik legfontosabb feladata. Összességében megállapítható, hogy a továbbképzések eredményes szervezése a pedagógusok szakmai igényeihez való alkalmazkodás, a szervezők szakmai felkészültsége és a megfelelő intézményi feltételek együttes érvényesülésén alapul.

Korlátok és további kutatási irányok

Vizsgálatunk mintája a módszer kvalitatív jellegéből fakadóan statisztikailag nem reprezentatív. Nyolc olyan interjúalanyt kérdeztünk, akik a romániai magyar pedagógusok magyar nyelvű továbbképzéseit szervezik az ország magyar többségű régióiban. A jövőben érdemes lenne a kutatást kiterjeszteni a szórványban és más megyékben működő továbbképző központok szervezőire is, hogy még átfogóbb, árnyaltabb képet kapjunk a szervezés körülményeiről és ezáltal hozzájáruljunk a továbbképzések hatékonyságának növeléséhez.

A kutatás eredményei alapján indokolt a továbbképzésekhez kapcsolódó strukturált utánkövetési rendszer kialakítása, amely a képzéseken elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazásának vizsgálatát teszi lehetővé. Emellett célszerű erősíteni a résztvevők közötti szakmai hálózatokat, és lehetőséget biztosítani a mentorálásra. Ezek az intézkedések hozzájárulhatnak a továbbképzések hosszú távú eredményességének és fenntarthatóságának növeléséhez.

Szakirodalom

- Ávalos-Bevan, B., & Flores, M. A. (2021). School-based teacher collaboration in Chile and Portugal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1222–1240. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1854085>
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data* (OECD Education Working Papers No. 235). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5207-8>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Derri, V., Vasiliadou, O., & Kioumourtzoglou, E. (2015). The effects of a short-term professional development program on physical education teachers' behaviour and students' engagement in learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 234–262. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947024>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Engler, Á. (2015). A felnőttkori továbbtanulás közösségi vetületei. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 169–184). Partium Press, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- European Commission. (2023). *Education and Training Monitor 2023: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2023/12/education-and-training-monitor-2023-NCAJ23001ENN-1.pdf>
- Fan, L., Xie, S., Luo, J., Li, L., Tang, J., & Li, S. (2023). Teachers' perceptions of less successfully organized professional development practices in mathematics: A study of nine secondary schools in Shanghai, China. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 26(5), 667–697. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09591-6>
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13(3), Article 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hégető, K., & Korom, E. (2023a). A romániai magyar pedagógusok magyar nyelvű továbbképzési lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(3–4), 78–99. <https://upszonline.hu/index.php?article=730304009>
- Hégető, K., & Korom, E. (2023b). A romániai magyar pedagógusok továbbképzésekkel kapcsolatos motivációjának és elégedettségének vizsgálata. *PedActa*, 13(2), 33–46. <https://doi.org/10.24193/PedActa.13.2.4>
- Hégető, K., & Korom, E. (2024). Examining the professional development of Hungarian teachers in Romania. *PedActa*, 14(1), 45–57. <https://doi.org/10.24193/PedActa.14.1.5>
- Kennedy, A. (2016). How does professional learning happen? *Professional Development in Education*, 42(4), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 62–82. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Kovács, T. (2021). Mentorképzés megvalósulása és eredményei az e-learning eszközeivel. In K. Kéri, D. Borbélyová, & Š. Gubo (Eds.), *13th International Conference of J. Selye University: Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings* (pp. 79–86). J. Selye University. <https://doi.org/10.36007/4133.2022.79>
- Márkus, E. (2015). A pedagógusok továbbképzési igényei és tervei. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 107–127). Partium Könyvkiadó.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *Professional growth in times of change: Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/753eaa89-en>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Sági, M. (2015). A pedagógusok alkalmazkodása a változó elvárásokhoz – reakciók az életpályamodell bevezetésére. In N. Rábainé Szabó & Z. Kocsis (Eds.), *Pedagóguspálya és életutak* (pp. 9–50). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sági, M., & Ercsei, K. (2012). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In G. Pusztai & K. Ercsei (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (pp. 9–29). CHERD.

- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2014). *Tanártovábbképzés Romániában*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/tanartova_bbkepzes_romania
- Széll, K., & Sági, M. (2014). A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In A. Havancsák & I. Oláh (Eds.), *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014* (pp. 8–23). PTE BTK.
- Szivák, J., Rónay, Z., Saád, J., Fazekas, Á., Rapos, N., Gazdag, E., & Lénárd, S. (2019). *A pedagógusok szakmai fejlődését, tanulását meghatározó rendszerszabályozási környezet*. *Educatio*, 28(4), 829–837. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.13>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand: Ministry of Education. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/42432_TPLandDBESentireWeb_0.pdf
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Varga, A., & Neumayer, É. (2019). Iskolai tehetséggondozás a természetben: Egy pedagógus-továbbképzés tanulságai. In XXI. *Országos Közoktatási Szakértői Konferencia tanulmánykötete*. https://tehetsekgmagyarorszaga.hu/sites/default/files/documents/szoboszlo_tanulmany_varga_attila_neumayer_eva.pdf
- Yoon, I., & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103565>
- Zoller, K. (2013). A romániai továbbképzési rendszer jelene. *PedActa*, 3(2), 15–26.

Törvényi szabályozók

- Nemzeti Oktatási Törvény (1/2011), Legea educației naționale (1/2011). Letöltés: 2025.10.10. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/259001>
- 4.224-es számú RENDELET az egyetem előtti oktatásban dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzési programjainak minőségbiztosítására és az átruházható szakmai kreditek megszerzésére vonatkozó keretmódszertan jóváhagyásáról (2022), ORDIN nr. 4.224 (din 6 iulie 2022) privind aprobarea Metodologiei-cadru privind asigurarea calității programelor pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și de acumulare a creditelor profesionale transferabile. Letöltés: 2025.10.10. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/257617>
- 3.986-os számú RENDELET a tanári pályafutás fejlesztésére irányuló programok típusaira, a programok minőségbiztosítására, valamint az egyetem előtti oktatásban dolgozó pedagógusokra vonatkozó ECTS-kreditgyűjtési rendszerre vonatkozó keretmódszertan jóváhagyásáról (2025. május 5), ORDIN nr. 3.986 din 5 mai 2025 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind tipul programelor pentru dezvoltare în cariera didactică, asigurarea calității programelor și sistemul de acumulare a creditelor ECTS pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. Letöltés: 2025.10.10. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/298210>

Szerzők

Hégető Katalin, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar

e-mail: hegetokatalin@yahoo.com

Korom Erzsébet, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Oktatáselmélet Tanszék, MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport

e-mail: korom@edpsy.u-szeged.hu