

TANÁRI MOTIVÁCIÓS FAKTOROK SZEREPE AZ OKTATÁSI INNOVÁCIÓK KIDOLGOZÁSÁBAN

THE IMPORTANCE OF TEACHER MOTIVATIONAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INNOVATIONS

HORNYÁK Ágnes, PUSZTAI Gabriella

Abstract: Among the continuous challenges facing the world of education, the question is how teachers can renew themselves, what competences they have to be able to serve the continuous needs of the age. In the interviews with teachers, we tried to identify the motivational factors established by the literature, and we were curious about what factors influence whether someone becomes an innovative teacher. All this knowledge can be useful information for teacher training, and they can help to develop an incentive system for teachers in the field, preventing them from leaving the field. During our empirical research, we analyzed 24 interviews Atlas ie. with the help of Our question is what are the motivational factors that enable teachers to make appropriate professional decisions and that their pedagogical problem-solving ideas and innovations do not remain isolated data. We investigated which motivational factors can be identified as drivers or barriers to the development of innovations.

Keywords: decision capital, motivation factors, efficiency

1. Társadalmi-gazdasági kihívások

Az 21. század kihívásai, mint a fenntarthatóság, globalizáció, digitalizáció új innovációs területek számára nyitotta meg a lehetőséget. A tudásalapú társadalom oktatásért felelős valamennyi szereplőjének kiemelt feladata, hogy olyan kompetenciák kialakítását tűzze ki célul, amelyek segítségével a munkapiac minden szektora számára korszerű, nyitott szemléletmódot érvényesítő, kooperációra képes munkavállalók váljanak a fejlődés mozgató erőjévé. Mindez az oktatási tartalom és a struktúra folyamatos megújulását követeli. A világ számos országa néz szembe ezzel a kihívással, ugyanakkor Magyarország nemzetközi szintű gazdasági versenyképességének javítása nem valósítható meg az oktatásban történő jelentős változások nélkül. A nemzeti innovációs stratégiákat vizsgálva jól látható, hogy a gazdasági és a társadalmi fejlődés egyik jelentős szegmenseként vannak jelen, és a fejlődés érdekében az oktatás ágazaton belül lezajló belső keletkezésű innovációkat kiemelt támogatás övezi (Fazekas, Halász & Horváth, 2018, Gil, Moya & Bellido, 2018). A társadalmi átalakulás az utóbbi évtizedekben számos olyan kihívással szembesítette az oktatási rendszereket, amelyek a hagyományos szervezeti, tartalmi és módszertani megoldásokkal már nem vagy csak nagyon nehezen kezelhetők. Az iskolák a világon mindenütt új utakat keresnek nevelési programjainak fejlesztése és a tanulók eredményességének javítása érdekében. Az OECD országok közoktatásért felelős miniszterei már 2010-ben közös nyilatkozatban fogalmazták meg, hogy a közszféra eredményességének javításában meghatározó szerepe van az innovációnak. Az oktatási rendszer hatékony működésének kulcsa a jó pedagógus. Ezt támasztja alá az OECD-kutatás és akcióterv (Teachers Matter, 2005), amely a minőségi oktatásra elszánt pedagógusok pályára vonzását tűzte ki célul. Fontos észrevenni, hogy egységes válaszok nem adhatók az oktatás világában a problémák kezelésére. A pedagógusok

megfelelő motivációs bázisának köszönhetően olyan döntések meghozatalára képesek, amelyek regionális, helyi szinten elengedhetetlenek a tanulói eredményesség érdekében.

2. A szakmai tőkeelmélet szerepe a pedagógusok motivációjában

Hanushek, Rivkin & Kain (2005) felhívják arra a figyelmet, hogy az iskolák közti teljesítménykülönbség leginkább a tanári minőség különbségeiből eredeztethető. Ezt erősíti meg a McKinsey-jelentés (2007) is, amely az oktatási rendszer jó teljesítményéhez három tényező együttes megvalósulására hívja fel a figyelmet, amely kiemeli a tanári munka minőségét: megfelelő emberek orientálódnak a tanári pálya iránt, képzésük során eredményes oktatókká válnak, és minden gyermek számára a legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer. Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőke-elméletében is rávilágít arra, hogy a pedagógus hivatásra vonatkoztatható humán, szociális és döntési tőke meghatározó az iskolai eredményesség érdekében. A humán tőke az egyéni tulajdonságok, ismeretek, készségek összességét jelenti. A szociális tőke a kapcsolatrendszerben lévő erőforrásokra vonatkozik, különös hangsúlyt fektetve az együttműködésre. A döntési tőke a minőségi munkát végző, tapasztalt kollégák melletti szakmai tapasztalatszerzésből származtatott erőforrás. A szakmai ismereteken túl hangsúlyossá válik az együttműködési képesség, hiszen a pedagógusoknak folyamatosan összetett helyzetekre reagáló döntéseket kell hozniuk (Nagy, 2017). Az egyéni szakmai problémamegoldás túlmutat az aktuális szituáción, a pedagógus innovál, s ezzel egy olyan szakmai döntést hoz, hogy az egyszeri aktuális problémamegoldáson túl képes a jelenségeket rendszerben látni, másoknak is felkínálni a megszerzett tudását. A tanári hatékonyság tehát összetett tőkemodellből vezethető le: a szakmai tőke bővítése magában foglalja a tudás és a készségek megszerzését (humán tőke), az együttműködésen alapuló tanulási közösségek hálózataiban való részvételt (társadalmi tőke) és a szakmai döntés gyakoriságának a képességét (döntési tőke) (Nolan-Molla, 2017). Tény, hogy a tanár munkája nagyon is számít, nagymértékben kihat a tanulók eredményességére. Mivel a versenyképesség, a tudásalapú társadalmak fenntarthatósága prioritást élvez nemzetközi és hazai szinten egyaránt, ezért az oktatás felértékelődése tapasztalható, melynek kulcsszereplői a pedagógusok (Paksi, Schmidt, Eisinger & Felvinczi, 2015). Humán tőkéjük birtokában szakmai kooperációjuk során a döntési tőkéjük segítségével képesek reagálni a megváltozott szituációkra (Hargreaves és Fullan, 2012). Folyamatos szakmai fejlődésük az aktivizálható motivációs bázisuk forrása. A szakmai fejlődésen túl számos egyéb tényező meglétéhez köti a szakirodalom a pedagógusok motivációját, különválasztva az extrinzik és intrinzik motivációs tényezőket. Az intrinzik motiváció belső hajlammal azonosítható, amely az újdonság és a kihívás keresésére irányul. Az extrinzik motiváció során a viselkedés motivációjában valamilyen küldő tényező játszik szerepet (Paksi, et. al., 2015). Mindkét típus esetében azonosíthatók individuális és a tanári pályához köthető motivációs faktorok. Az egyéni belső motivációk közé sorolható az altruisztikus motiváció: társadalmi hozzájárulás, a tanári munka társadalomformáló szerepe (Watt, Richardson, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012), a pálya önjutalmazó karrier jellege (Chrappán, 2012), az önmegvalósítás (Manuel és Hughes, 2006), tudásátadás önmagából eredő szépsége (Barmby, 2006) és a maradandó értékek létrehozása (OECD, 2005). A tanári pályához köthető belső motivációk faktorai: a gyermekekkel való foglalkozás öröme (Kocsis, 2002; Chrappán, 2012), a tanulók segítése sikereik elérésében (Barmby, 2006), hatással lenni a diákok életére (Jenkins et. al., 2011), az emberekkel való foglalkozás öröme (Schultz, 2001). Az egyéni külső motivációk között találjuk a szakmai fejlődés (Kocsis, 2002) és az értelmiségi karrier építésének lehetőségét (Jancsák, 2010), a családdal, magánélettel való összeegyeztethetőséget (Jenkins et. al., 2012). A tanári pálya külső motivációs elemei közé sorolhatók a korábbi tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok (Berger-D'Ascoli, 2012), munkáltatói elvárások (Chrappán, 2012) és a munkakörülményekkel kapcsolatos tényezők, a jó tantestületi légkör, a tanári munkával való elégedettség (Chrappán, 2012). Hazánkban egy 2020/2021-es adatfelvételen alapuló nagymintás kutatás foglalkozott a pályán lévő pedagógusok pályamotivációjával (Paksi, 2023), amely eredményei hasonlóságot mutattak a pedagógusok pályán maradását segítő tényezők között a pályamotivációk feltárására irányuló országos reprezentatív mintán készült kutatás (Paksi et al. 2015) eredményeivel. Mindezek megerősítették, hogy a pályaválasztásra és a pályán maradásra jelentős mértékben az intrinzik motivációs faktorok hatnak jelentős mértékben. Kutatásunk során a pedagógusokkal készített interjúkban igyekeztünk azonosítani a szakirodalom által is megalapozott motivációs tényezőket, ugyanakkor arra voltunk kíváncsiak, hogy valóban az intrinzik motivációs tényezők gyakorolnak-e jelentős hatást arra, hogy valaki innovatív pedagógussá válik.

Mindezek az ismeretek hasznos információi lehetnek a tanárképzésnek, illetve a pályán lévő pedagógusok ösztönző rendszerének kidolgozásához nyújthatnak segítséget. Kutatási kérdésünk továbbá az, hogy melyek azok a motivációs tényezők, amelyek képessé teszik a pedagógusokat arra, hogy megfelelő szakmai döntéseket hozzanak, és a pedagógiai problémamegoldó ötletük, innovációjuk ne maradjon elszigetelt adatnak, illetve, hogy melyek azok a tényezők, amik az innovációk kidolgozásának gátjaként azonosíthatók.

3. Módszertan

A kutatásunk során intézményi csoportokat alakítottunk ki, s pedagógusaik közül választottuk ki válaszadóinkat. A vizsgált Észak-Alföld és Észak-Magyarország régió négy megyéjében (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye) a középfokú intézmények (gimnázium, szakmát adó intézmények) pedagógusaival készítettünk strukturált interjúkat. Egyrészt 12 olyan pedagógussal, akik 2010 és 2015 között olyan akkreditált oktatási innovációjukkal gazdagították intézményeik szakmaiságát, amelyek az Educatio Szolgáltatói Kosár Adatbázisban¹ megtalálhatóak. Továbbá a hólabda módszer segítségével olyan pedagógusokat kerestük meg (12 fő), akik innovatív típusú intézményekben tanítanak, ugyanakkor nem nyújtottak be akkreditációra oktatási innovációkat. Így összesen 24 fővel készült el a strukturált interjú. A félig strukturált interjúk szövegeit kvalitatív szövegelemzésnek vetettük alá az Atlas Ti.7 program segítségével. A tartalomelemzés eljárásával lehetővé vált a visszatérő motívumok objektív elemzése. A szövegkorpuszok egyes szakaszait kódokkal láttuk el, ugyanakkor magán a szövegeken nem végeztünk beavatkozást. A kódolás során kevert (induktív és deduktív) eljárást alkalmaztunk. A deduktív elméletvezérelt eljárás sajátosságainak megfelelően a kutatás előtt a vizsgált dimenziók alapján kialakítottuk azokat a szempontokat, amelyek a későbbi kódháló kódrendszerét adták (deduktív elméletvezérelt kódolás). Ezt követően az élettörténetek egyéni konstrukciónak leképeződései mentén induktív eljárást is alkalmaztunk, a főkódokhoz tartozó szövegszegmenseket szétbontottuk, alkódokat hoztunk létre (adatvezérelt elemzés). A változó orientált/témacentrikus elemzésnek megfelelően a kutatási dimenziók mentén klasszifikációt végeztünk. Az interjúk elemzése során arra helyezük a hangsúlyt, hogy mintázatokat alakítsunk ki. A hasonlóságok és a különbségek feltárása egyaránt fontos a jelenségek megragadása miatt (Mitev, 2012). A grounded theory alapján a kutatásunk túlhalad az élettörténetek sűrű leírásán, és törekszünk az előzetesen kialakított kódháló kategória rendszere mentén a vizsgált jelenségeket tanulmányozni, összehasonlítani, rendszerezni.

4. Eredmények

Először azokat a szövegeket vizsgáltuk meg Atlas Ti.7 szövegelemző program segítségével, amelyeket az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok nyilatkoztak. A szakirodalomban feltárt külső és a belső motivációhoz kapcsolódó individuális és munkához köthető faktorok jelenléte megfigyelhető volt esetükben, illetve további meghatározó tényezőket is azonosítottunk a bejegyzett innovációk kidolgozásában (1. táblázat).

1. táblázat. Motivációs faktorok és alfaktorok az oktatási innovációt kidolgozó körében

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor
Belső (intrinzik) motiváció	Individuális belső motiváció	<i>A pálya jutalmazó karrier jellege</i>
		<i>Önmegvalósítás, változatosság</i>
		<i>Tudásátadás önmagából eredő szépsége</i>
		<i>Maradandó értékek átadása</i>
	Munkához köthető belső motiváció	<i>Gyerekekkel való foglalkozás öröme</i>
		<i>Tanulók segítése sikereik elérésében</i>
		<i>Hatással lenni a tanulók életére</i>
		<i>Szülői kapcsolattartás lehetősége</i>
		<i>Az iskola népszerűsítése</i>

¹ A „Szolgáltatói Kosár” az Educatio Kft. elektronikus információs rendszere. Az adatbázis a TÁMOP 3.1.4. keretében megvalósuló „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés - Innovatív intézményekben” című pályázat keretében gyűjtötte össze szakértői eljárásrend alapján a jó gyakorlatokat 2010 és 2015 között. Az adatbázis a kosar.educatio.hu felületen érhető el.

Külső (extrinzik) motiváció	Individuális külső motiváció	<i>Szakmai fejlődés lehetősége</i>
		<i>Állásbiztonság</i>
		<i>Anyagi juttatások</i>
		<i>Értelmiségi karrier építésének lehetősége</i>
	Munkához köthető külső motiváció	<i>Korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok</i>
		<i>Munkáltatói elvárások</i>
		<i>Munkáltatói támogatás</i>
		<i>Szakmai kapcsolattartás más intézményekkel, szervezetekkel</i>

A korábbi kutatási eredményekben is megerősített belső individuális motivációs tényezők azonosításra kerültek a vizsgálatunk során: a pálya jutalmazó karrier jellege, önmegvalósítás, változatosság igénye, a tudásátadás önmagából eredő szépsége, maradandó értékek átadása, gyerekekkel való foglalkozás öröme. A munkához köthető belső motivációs tényezők esetében a tanulók segítségével a sikereik elérésében, hatással lenni az életükre, fontos szerepet tulajdonítottak az interjúalanyok a szülői kapcsolattartás lehetőségének és az iskola népszerűsítésének. A külső individuális motivációs tényezők körében azonosítottuk a szakmai fejlődés lehetőségét, az állásbiztonság fontos szerepét, az anyagi juttatások jelentőségét és az értelmiségi karrier építésének lehetőségét. A munkához köthető külső motivációs tényezők esetében fontosnak vélték az interjúalanyok a korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok szerepét, a munkáltatói elvárások ösztönző szerepét és a munkáltatói támogatást. Továbbá e körben azonosítottunk egy újabb motivációs tényezőt, amely más intézményekkel, szervezetekkel történő kapcsolattartás ösztönző hatását jelentette az oktatási innovációk kidolgozására és bejegyztetésére. A kutatás eredményei megerősítették Hargreaves és Fullan szakmai tőkeelmélet-modelljét, miszerint az innovatív pedagógus törekszik saját szakmai tőkájének fejlesztésére, miközben folyamatosan bővíti a kapcsolatrendszerét, és mindezek segítségével a döntési tőke birtokában hatékonyan reagálni a pedagógiai szituációkra.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy mely motivációs tényezők hiánya akadályozta az oktatási innovációk kidolgozását és annak bejegyztetését abban a 12 fős pedagógus csoportban, amelybe azok a tanárok tartoznak, akik nem jelentettek be innovációkat, és gyenge innovációs aktivitást mutatnak tantestületen belül. A motivációval kapcsolatos kutatásunk első szakaszában feltárt serkentő faktorok hiánya nem minden esetben azonosítható, újabb tényezők meglétét tártuk fel a motiváció hiányával kapcsolatosan (2. táblázat).

2. táblázat. Motiváció hiánya az oktatási innovációk be nem jegyztetésével kapcsolatosan

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor
Belső (intrinzik) motiváció	Individuális belső motiváció hiánya Munkához köthető külső motiváció hiánya	<i>Önmegvalósítás, változatosság igényének hiánya</i>
		<i>Önbizalomhiány</i>
		<i>Kiegészítés</i>
		<i>Magánéleti válság</i>
		<i>Hatással lenni a tanulók életére</i>
		<i>Generációk közti különbségek</i>
		<i>Módszertani hiányosság</i>
Külső (extrinzik) motiváció	Individuális külső motiváció hiánya	<i>Szakmai fejlődés lehetőségének hiánya</i>
		<i>Anyagi juttatások hiánya</i>
	Munkához köthető külső motiváció hiánya	<i>Korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatok</i>
		<i>Túlzott munkáltatói elvárások</i>
		<i>Nem megtermékenyítő/ ellenséges munkahelyi, tantestületi légkör</i>
		<i>Túlterheltség</i>
		<i>Kollégák érdeklődésének hiánya</i>
		<i>Eltérő szakmai érdeklődési irány a kollégák között</i>
		<i>Információ hiánya</i>

Az individuális belső motiváció hiányát jelentő önmegvalósítás, változatosság igényének hiányán és az önbizalomhiányon túl azonosításra került a kiégés, a magánéleti válság okozta nehézségek. Az egyéni munkahelyhez köthető motiváció hiányaként találoztunk a tanulók életére gyakorolt alacsony határfokkal, továbbá a generációk közti különbségek, a módszertani hiányosság, a tantárgyi módszertani kihívások hiánya is megjelent a körükben. Az individuális külső motiváció gátjaként a szakmai fejlődés és az anyagi juttatások hiányát is azonosítottuk. A munkához kapcsolódó külső motiváció hiányaként megjelentek a korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatok, a túlzott munkáltatói elvárások, a nem megtermékenyítő, ellenséges munkahelyi légkör, illetve azonosítottunk további egyéb negatívan befolyásoló alfaktorokat mint a túlterheltség, a kollégák érdeklődésének hiánya, eltérő szakmai érdeklődési irány a kollégák között és az információhiány. A motiváció hiányát mutató tényezők több esetben már a pályakezdést követő években azonosíthatók voltak, amelyek kezeletlensége további motivációs tényezők hiányával párosult, amely nem kedvezett az innovatív magatartásnak.

5. Összegzés, következtetések

Mindkét pedagógus csoport esetében azonosításra kerültek a belső és külső egyénnel és munkahellyel kapcsolatos motivációs tényezők egyaránt. Egy korábbi kutatásunk (a pedagógusok életútjának vizsgálata a humán és a társadalmi tőke felhalmozásának dimenzióiban) arra mutatott rá, hogy a felsőoktatási extrakurrikuláris vállalások, illetve a nyitott, sokszínű (intézmények közötti és országhatárokon átívelő) szakmai kapcsolatháló, a szakmai önmegvalósítással bővített gazdag szerepértelmezés, aktivitás előre jelzi az innovációt bejegyző pedagógus típusba tartozást. Összevetve a pedagógusok motivációs hajlandóságával folytatott vizsgálatunk során kapott eredményekkel arra a következtetésre jutottunk, hogy megerősítést nyert a korábbi megállapításunk, mely szerint a bejegyeztetés motivációs hiányának hátterében azoknak a munkához köthető külső motivációs tényezőknek a hiánya áll, amelyek már a korábbi életveikben is azonosításra kerültek a szűk szakmai kapcsolatháló, a szakmai önmegvalósítás hiányának vonatkozásában. A tanulói eredményesség kulcsa az, hogy a tanárok képesek legyenek szakmai bázisukra alapozva meglévő kapcsolati tőkéjük felhasználásával döntési tőkéjük aktiválására, s ezáltal adekvát válaszokat adjanak a kihívásokra, hozzanak létre jó gyakorlatokat. Az innovációk bejegyeztetésével kapcsolatos motivációs bázis alapja egyéni tényezőkön alapul, amely magában foglalja az egyéni és a munkahelyi motivációs faktorokat egyaránt. A korábbi életút vizsgálatokkal összevetve az eredményeinket tehát azt tapasztaltuk a bejegyeztető pedagógusok körében, hogy egy erős belső motivációs bázis inspirálja őket, miközben külső szakmai kapcsolataik birtokában képesek a szakmai döntéseik meghozatalára, ezáltal az önmegvalósításra. Kutatásunk arra is rávilágított, hogy a szülői bevonódás a pedagógiai munkába ösztönzi a tanárokat oktatási innovációk kidolgozására. Kutatásunk arra is felhívta a figyelmet, hogy az innovatív pedagógusok rendszer- és intézményi szintű támogatása, segítése elengedhetetlen a tanulói eredményesség fokozásában. Ezért az oktatáspolitikai döntések során rendkívül fontos figyelembe venni, hogy az alkotó, újító, kutató pedagógus pályafutását ösztönző rendszer kidolgozása szükséges. A folyamatos szakmai fejlődést és az innovációs potenciált fejlesztő, támogató jogszabályi keretek megteremtése és stabilitása alapvető feltétele az oktatás minőségi fejlesztésének. A tanárképzésben szükséges nagyobb hangsúlyt adni a folyamatos szakmai fejlődésre való igény kialakításának, a kihívásokra történő, tudományos, szakmai igényű reagálásra való felkészítésnek. A tanártovábbképzések során fejleszteni szükséges a pedagógusok együttműködését segítő kompetenciákat és a problémamegoldó képességüket, melyek segítségével a meglévő tudásukat új összefüggésekbe képesek ágyazni a jövőben.

Bibliográfia

Barmby, P. (2006) Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. In: *Educational Research*, 48/3, 247-265.

Berger, J.-D'Ascoli, Y. (2012) Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 40 (3), 317-341.

- Chrappán, M. (2012) Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. Online: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frisssdiplomasok2011/11_chrappan.pdf 2019.10.11.
- Fazekas, Á. – Halász, G. – Horváth L. (2018) Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. In: *Educatio*, 27 (2), 247-264.
- Gil, A. J., Moya, B. R., Bellido, J. M. (2018) Impact of Teacher Empowerment on Innovation, Online: <http://dx.doi.org/10.20944/preprints201806.0081.v1>. 2018.10.15.
- Hanushek, E. A. – Rivkin, S. G. – Kain, J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. Online: <http://hanushek.stanford.edu/publications/teachers-schools-and-academic-achievement>. 2021.02.13.
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (2012) Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press
- Jancsák, Cs. (2010). Értékválság és értékválság a tanárképzős hallgatók világában. In Cs. Csíkos & L. Kinyó (Szerk.), *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományban*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és Összefoglaló (pp. 222). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság.
- Jenkins, K.-Reitano, P.-Taylor, N. (2011) Teachers in the Bush: Supports, Challenges and Professional Learning. In: *Education in Rural Australia* 21 (2) 71-85.
- Kocsis, M. (2002) Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. In: *Iskolakultúra* 12 (5). 66-78.
- Manuel, J.-Hughes, J. (2006) It has always been my dream?: exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. In: *Teacher Development*, 10/, 5-24.
- McKinsey, C. (2007) Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében. Online: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>. 2020.04.30.
- Mitev, A. Z. (2012) Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. In: *Vezetéstudomány*, XLIII/I. 17-30.
- Nagy, K. (2017) Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje. In: *Neveléstudomány* 2017/3, 51-54.
- Nolan, A. – Molla, T. (2017) Teacher confidence and professional capital. In: *Teaching and Teacher Education*, 62., 10-18.
- Paksi, B. (2023) Kirtart-e a belső motiváció? A (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. In: *Educatio*, 32, 1, 68–84.
- Paksi, B.-Schmidt, A.-Eisinger, A.-Felvinczi, K. (2015) Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. In: *Educatio*, 2015/1, 63-82.
- Schultz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The Development of a Goal To Become a Teacher. In: *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 299-308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.299>. 2021.12.01.
- Teachers Matter (2005) Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD-Education Committee, Paris. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> 2019.05.12.
- Watt, H.-Richardson-Klusman, U.-Kunter, M.-Beyer, B.-Trautwein, U.-Baumert, J. (2012) Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. In: *Teachnig and Teacher Education*, 28/6, 791-805.

Szerzők

HORNYÁK Ágnes, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, e-mail: agneshornyak07@gmail.com

PUSZTAI Gabriella, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,
e-mail: gabriella.pusztai@gmail.com

Köszönetnyilvánítás: MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport.
Debreceni Egyetem Nevelés -és Művelődéstudományi Intézet