

A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSEKKEL KAPCSOLATOS MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS ELÉGEDETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATA

INVESTIGATING THE MOTIVATION AND SATISFACTION OF HUNGARIAN TEACHERS IN ROMANIA TOWARDS IN-SERVICE TRAINING

HÉGETŐ Katalin, KOROM Erzsébet

Abstract: The present paper reports on Hungarian-speaking teachers' experiences with in-service teacher-training courses provided by training centres in Romania – the Hungarian Teachers' Association of Romania and the Apáczai Csere János Teachers' House – as part of a broader questionnaire survey (n = 500). It examines levels of satisfaction and expectations concerning professional development courses, as well as the motivations for enrolling in such courses. The results indicate that both primary and secondary teachers, also teachers at different stages of their careers in terms of their teaching experience, found the training useful. Primarily, they are motivated by enhancing their knowledge on the subject they teach, improving their teaching skills, learning about new research and gaining credits. They prefer practical courses that encourage self-reflection and active participation. Both face-to-face and online formats are considered appropriate, yet the hybrid version is less so.

Keywords: professional development, in-service teacher training, motivation, satisfaction

1. Bevezetés

A tudás és a mindennapokhoz szükséges készségek körének villámgyors fejlődése, valamint a tanulási környezet rohamos változása még inkább kiemeli a tanárok szerepét a diákok sikeres oktatásában (Darling-Hammond et al., 2017; Yoon, 2022). A pedagógusoknak, más szakemberekhez hasonlóan, szükségük van a tudásbázisuk és pedagógiai készségeik folyamatos frissítésére (Falus & Orgoványi-Gajdos, 2021; Orgoványi-Gajdos, 2019; Sachs, 2007). Bár az oktatással foglalkozó szakirodalomban évek óta vita folyik arról, hogy a tanárok minősége a legfontosabb iskolai változó-e a tanulói teljesítményben és az iskola eredményességében (Desimone, 2009; Kang et al., 2013; Sancar et al. 2021), abban megegyeznek, hogy a szakmai fejlődés kutatása kiemelt fontosságú.

A tanulmány a romániai magyar tannyelvű pedagógusok szakmai fejlődése kapcsán a továbbképzésekhez kapcsolódik. Egy szélesebb körű kérdőíves kutatás részeként bemutatja a továbbképzési központok: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ), Apáczai Csere János Pedagógusok Háza által szervezett programokon részt vevő pedagógusok továbbképzési tapasztalatait. Vizsgálja, hogy mennyire elégedettek a képzésekkel, mi motiválja őket a továbbképzési programokra való jelentkezésre, és milyen elvárásokat támasztanak a továbbképzésekkel szemben.

A kutatás előzményeként feltártuk, hogy a továbbképző központok évről évre változatos programok szervezésével segítik a pedagógusok oktató-nevelő tevékenységét (Hégető & Korom, 2023). A programszervezők nagy jelentőséget tulajdonítanak a résztvevők visszajelzéseinek, a továbbképzési

programok fejlesztését illetően. Az elégedettségi értékelők, valamint a tanév eleji igényfelmérők eredményei nagymértékben hozzájárulnak a következő évi képzés kínálat alakulásához, a következő tanévet illetően. A továbbképző központok célja továbbra is a széleskörű, minőségi és korszerű képzések biztosítása a pedagógusok részére. Kérdőíves vizsgálatunk bővíti a képzőhelyek rendelkezésére álló információkat, elősegíti a kereslet és a kínálat találkozását, a pedagógusok szakmai fejlődését befolyásoló tényezők jobb megértését.

2. Elméleti háttér

2.1. A szakmai fejlődés jelentősége, összetevői

Többféle definíció létezik arra, hogy mit tekinthetünk szakmai fejlődésnek (Komba & Mwakabenga, 2019). Ide sorolható például minden olyan tevékenység, amelynek révén a pedagógus frissíti és bővíti a szaktárgyi és a pedagógiai tudását, együttműködik kollégáival, illetve reflektál saját tanítási gyakorlatára (De Vries et al., 2013). Sancar és munkatársai (2021) metaanalízisükben több mint száz, a „szakmai fejlődés” kifejezést középpontba helyező tanulmányt vizsgáltak meg, és három csoportba sorolták azokat aszerint, hogy hagyományos vagy új megközelítés szerint definiálják-e, vagy egyáltalán nem definiálják azt. A hagyományos megközelítést használó tanulmányok (pl. Desimone, 2002; Evans, 2010, idézi Sancar et al., 2021) a szakmai fejlődést interaktív, formális, informális, irányítható, mérhető tevékenységként írják le, amely a tanári kompetenciák fejlesztésére és ez által a tanulási eredmények javítására irányul. Az új megközelítések (pl. Craft, 2000, idézi Sancar et al., 2021) viszont inkább az egyéni jellemzőkre, az egyéni szükségletekre, kompetenciákra, az aktív részvételre, az előzetes tudás figyelembevételére, valamint a reflexióra fókuszálnak, és a tanulási folyamatra helyezik a hangsúlyt, ami együttműködő, önirányított tanulási környezetben valósul meg. Ehhez az irányzathoz köthető Derri és munkatársainak (2015) megállapítása is, ami a szakmai fejlődést a tanárok élethosszig tartó tanulásának részeként tekinti.

Számos kutatás vizsgálta a pedagógusok tudásrendszerét, az eredményes, hatékony pedagógiai tevékenység meghatározó tényezőit (lásd pl. Falus, 2004; Nahalka, 2001; Rapos et al., 2020; Réthyné, 2001; Szivák et al., 2021). Szivák és munkatársai (2020) például azt vizsgálták, hogy az életpálya modellben a mesterfokozatot elért pedagógusok hogyan gondolkodnak saját tevékenységeikről, szakmai önfejlesztésükről, valamint az oktatási rendszer innovációiról. A kutatás során számos mesterprogramot elemeztek és megállapították, hogy a mesterprogramok pozitív hatással vannak a tanári eredményességre, az oktatási rendszer fejlesztésére. A szakmai fejlődés tehát nem csak a pedagógusok fejlődését jelenti, kihat a diákok tanulásának hatékony támogatására is (Borko, 2004).

2.2. A szakmai fejlődés motivációi

Kutatási eredmények támasztják alá azt az álláspontot, hogy a tanárok motivációja az egyik legfontosabb tényező a sikeres oktatási innovációk megvalósítása szempontjából (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Zhang és munkatársainak (2021) kutatásai megerősítették, hogy a szakmai tanulási tevékenységek tanulási motivációját a tanárok személyes tapasztalatai, valamint az intézményi és a szociokulturális környezet egyaránt befolyásolhatják. Kínai tanárok körében (n = 472) kérdőívvel vizsgálták, hogy miként kapcsolódnak a tanárok személyes és iskolai szintű tényezői a szakmai továbbképzési programokban való részvételre irányuló motivációjukkal. Az elemzés kimutatta, hogy a személyes tényezők (tanítási tapasztalat, az önhatékonyság, a tanulásról alkotott nézetek) és az intézményi szintű tényezők (a munkavégzés, az érzelmi nyomás, a kollégák támogatása, az igazgatói vezetés) egyaránt összefüggenek a szakmai tanulásban való részvétel motivációjával. Az eredményeik azt tükrözik, hogy a tapasztalt tanárok kevésbé motiváltak a továbbképzéseken való részvételre a kevésbé gyakorlott tanárokhöz képest. Ez azt jelenheti, hogy a tapasztaltabb tanárok számára nagyobb kihívást jelentő programokat kellene kialakítani. A tanulási motiváció ösztönzése érdekében nagyobb figyelmet kellene fordítani a tanárok korábbi tanulási tapasztalataira. Ennek megfelelően a továbbképzési tevékenységek tervezésénél figyelembe kellene venni az egyéni tanulási utakat, amelyek motiválódabbak és hatékonyabbak lehetnek, mint az egységes, mindenki számára egyforma megközelítés. További következtetésként vonták le, hogy az önhatékonyság mértéke és az iskolaigazgatók támogató attitűdje szintén erősíti a tanárok hozzáállását a tanulás iránt. Ezáltal a tanárok hajlandóbbak lehetnek arra, hogy

a szakmai célokat személyes céljaikként határozzák meg, ami növelheti a továbbképzéseken való részvételre irányuló motivációjukat.

Hasonló eredményeket kapott Hildebrandt és Eom (2011), akik idegen nyelveket tanító pedagógusok körében vizsgálták a szakmai fejlődést motiváló tényezőket. Arra a megállapításra jutottak, hogy a kevesebb tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusoknak magasabb a teljesítmény és fejlődés iránti igénye a tapasztalt tanárokhöz képest, a kevésbé tapasztalt tanárok motiváltabbak a szakmai fejlesztést szolgáló programokon való részvételre.

Több magyarországi kutatás is vizsgálta a pedagógusok tanulási, továbbképzési motivációját. Márkus és Szabó (2015) kérdőíves felmérésében 1056 pedagógus vett részt, akik 15 motivációs tényezőt értékelték négyfokú skálán (1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző). Az eredmények átlagai alapján a leginkább ösztönző tényezők között szerepelt a tanári munka támogatása (3,34), a szaktárgy új tudományos eredményei iránti érdeklődés (3,19), a jó hangulat és a sikerélmények (3,03), valamint a munkahelyi elvárások (3,02). Lényeges szempontnak bizonyultak a társas tényezők is, mint például a kapcsolatépítés, a szakmai együttműködés kialakítása, illetve a képzőhely megközelíthetősége. Deichlerné Könyves és Bencéné (2017) általános iskolai pedagógusok körében (n = 127) tárták fel a továbbképzési szokásokat, igényeket és a jelentkezés motivációs tényezőit. A továbbképzési motívumok vizsgálatánál 14 szempontot rangsoroltak a megkérdezettek a motívum erőssége alapján. A legmagasabb pontszámot a pedagógus szaktárgya tanításában való fejlődés motívuma kapta. A megkérdezett pedagógusok nagyon fontosnak tartották a szakmai fejlődést, megújulást. Kevésbé erős motiváló tényezőnek bizonyult a pályamódosítás lehetősége, valamint a vezetői pályára készülés. Kevesen tanultak családi indíttatás miatt, és a kollégák/ismerősök hatása is igen alacsony volt a továbbképzések kiválasztásánál. A továbbképzéseken való részvételt nehezítő körülmények között szerepelt az időhiány, a családi kötelezettségek és a munkahelyi elfoglaltságok.

2.3. A romániai magyar nyelvű továbbképzésekkel kapcsolatos kutatások

A továbbképzés fontos szerepet tölt be a tanárok szakmai fejlődésének folyamatában. Az oktatáskutatók már régóta keresik a pedagógusok továbbképzésének olyan hatékony módszerét, amely pozitívan befolyásolja a mindennapi tanítási gyakorlatot az iskolákban (Loughran, 2006 idézi Korthagen, 2017). Sachs (2007) szerint a továbbképzésnek négy elemet – átdolgozás, átszervezés, felfrissítés és újra gondolás – kell magában foglalnia ahhoz, hogy két, egymással összefüggő hatást érjen el: egyrészt a tanulók tanulásának fejlesztését, másrészt az erős és autonóm tanári szakma támogatását. A továbbképzések szervezésével, hasznáival kapcsolatos kutatások szerteágazók a szakirodalomban. A továbbiakban elsősorban a saját vizsgálattal összefüggő romániai kutatási előzményeket tekintjük át röviden.

A romániai magyar tanárképzés és továbbképzés rendszerével, változásaival több kutatás is foglalkozott. Birta-Székely (2007) kérdőíves felméréssel tárta fel a tanárképzés pedagógiai dimenzióit, valamint a romániai magyar tanárképzés szerkezetét és tartalmát, rávilágítva az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolat hiányára. A romániai pedagógusok továbbképzési rendszerének főbb jellemzőit Zoller (2013) tanulmánya foglalta össze a 2011-ben elfogadott oktatási törvény alapján, az 5561/2011/ 5, 70 § minisztériumi rendelet módszertana értelmében. Szabó-Thalmeiner (2013a) az 1989-es politikai változások oktatást, pedagógusképzést, továbbképzést érintő hatásait elemezte. Bemutatta a módosítások törvényi hátterét, célját, a pedagógusok továbbképzési igényeit, az oktatási reform megvalósulását, amelyhez a 2011-ben elfogadott oktatási törvény biztosította a hátteret. Stark (2014) a bolognai folyamat hatását elemezte a romániai magyar pedagógusképzésre. A 2011–2016 közötti időszakban vizsgálta a romániai magyar kisebbségi pedagógusképzést, hangsúlyozva a 2011-ben érvénybe lépő oktatási törvény által előidézett változásokat, amelyek a pedagógus életpályamodellt is alaposan megváltoztatták.

A továbbképzések hatását vizsgálta Mandel (2007), aki a pedagógusokkal készített interjúk alapján kimutatta, hogy a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ) által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát (BNYA), valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonyknak. Torgyik (2010) a Bolyai Nyári Akadémia pedagógus-továbbképző programjait vizsgálva azt találta, hogy ezek a programok sok pedagógust vonzzanak, és a továbbképzéseken való részvétel egyik célja a

kreditpontok gyűjtése, mivel a szakmai előrelépés, valamint a bér emelkedése megfelelően dokumentált szakmai teljesítményhez kötött.

A továbbképzési igények tekintetében Szabó-Thalmeiner (2013b) adott áttekintést arról, hogy Romániában a Tanügyminisztérium is indítványoz számos továbbképzést, különböző területen. Megjegyezte továbbá, hogy a pedagógusok továbbképzési igényeinek felmérésére több, a minisztérium által támogatott kutatás is zajlott (Romita B. Iucu & Ion Ovidiu Panisoara 1999, 2000 idézi Szabó-Thalmeiner, 2013b), amelyek eredményei azt jelezték, hogy a pedagógusok leginkább az azonnal alkalmazható gyakorlati tudást részesítik előnyben, ugyanakkor igényük van a pedagógiai tartalmi tudásra is. A gyakorlati tudás átadásának fontosságát erősítette meg Papp Z. Attila (2004) középiskolai tanárok körében végzett kérdőíves vizsgálata is.

A pedagógusok formális, intézményi keretek között zajló szakmai fejlődését kutatta Bordás (2015) magyar nyelven tanító pedagógusok körében a Szatmárnémeti és Nagyvárad régióban. Interjú módszerével vizsgálta 51 pedagógus (óvodapedagógus, tanító, tanár) véleményét az iskolán belüli tantárgyi munkaközösségek szerepéről a szakmai fejlődésben. Az eredmények hangsúlyozzák a szakmai beszélgetések, az együttműködő tevékenységek szakmai fejlődésre gyakorolt pozitív hatását.

3. A kutatás bemutatása

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 kutatás első részében áttekintettük a magyar nyelven tanító romániai pedagógusok továbbképzési lehetőségeit, valamint elemeztük a továbbképzéseken való részvétel alakulását és a továbbképzések tartalmi kínálatát a 2017–2021 időszakra vonatkozóan a képzőhelyek dokumentációi alapján (Hégető & Korom, 2023).

Ezt követően egy átfogó online kérdőíves felmérést végeztünk, amelynek részeként többek között vizsgáltuk a pedagógusok tanulással, tanítással kapcsolatos nézeteit, meggyőződéseit, a szakmai fejlődési lehetőségeiket és azok formáit, a továbbképzéseken való részvétel gyakoriságát, a továbbképzéseken való részvételt támogató és akadályozó tényezőket. A kérdőív egyik egysége az általunk korábban áttekintett képzőhelyek továbbképzéseire vonatkozott. E tanulmányban erre az egységre fókuszálunk.

A célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ) és az Apáczai Csere János Pedagógusok Háza által a 2017–2021 időszakban szervezett továbbképzésekkel kapcsolatos elégedettséget, a továbbképzésekre való jelentkezés motivációs tényezőit, valamint a továbbképzésekkel szemben támasztott igényeket.

3.1. Kutatási kérdések

A kérdőíves felméréssel a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Mennyire elégedettek a pedagógusok a továbbképző központok által szervezett képzések tartalmi, módszertani jellemzőivel?
2. Mi motiválta a pedagógusokat a továbbképzéseken való részvételre?
3. Milyen elvárásaik vannak a pedagógusoknak a továbbképzések témáját, módszereit illetően?
4. Van-e különbség a képzési szint (tanító, tanár), illetve a tanítási tapasztalat szerint a vizsgált területeken?

3.2. Módszerek

3.2.1. Minta

A mintát az RMPSZ adatbázisában szereplő, magyar nyelven tanító pedagógusok – tanítók, általános és középiskolai tanárok – képeztük. A kérdőívet 500 pedagógus töltötte ki, közülük 433 nő (86,6%) és 67 férfi

(13,4%). A minta átlagos életkora: 45,43 év, a tanítási tapasztalat átlaga: 22,13 év. A didaktikai besorolás szerint a mintát 182 tanító (36,4%) és 318 tanár (63,6 %) alkotja.

A válaszadók település szerinti megoszlása a következő: 174 fő (34,8%) község (5 ezer alatt); 139 fő (27,8%) közepes nagyságú város (20–100 ezer); 108 fő (21,8 %) kisváros (5–20 ezer); 79 fő (15,8%) nagyváros (100 ezer felett).

A megyék szerinti eloszlást tekintve a mintát alkotó pedagógusok többsége (188 fő, 37,6%) Hargita megyét képviseli. Ezt követi még 13 megye és a főváros: Szatmár 62 fő (12,4%), Kovászna 58 fő, (11,6%), Bihar 38 fő (7,6 %), Maros 36 fő, (7,2%), Kolozs 35 (7%), Szilágy 30 fő (6%), Brassó 19 fő (3,6%), Arad 14 fő (2,8%), Fehér 6 fő (1,2%), Temes 6 fő (1,2%), Hunyad 4 fő (0,8%) Beszterce Naszód 2 fő (0,4%), Szeben 1 fő (0,1%) és Bukarest 1 fő (0,1 %). A kérdőívet kitöltő pedagógusokat három kategóriába soroltuk a szakmai tapasztalatuk szerint (1. táblázat).

1. táblázat. A részt vevő pedagógusok részmintái a didaktikai fokozat és a szakmai tapasztalat szerint

Didaktikai fokozat	Szakmai tapasztalat			Összesen
	0–10 év	11–25 év	>25 év	
Doktori fokozat	2	7	6	15
I. fokozat	-	176	166	342
II. fokozat	19	45	4	68
Még nincs fokozata	16	5	-	21
Véglegesítő vizsga	27	19	8	54
Összesen	64	252	184	500

Az adatok alapján elmondható, hogy a minta felét a 11–25 év tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógusok ($n = 252$) alkotják, és jelentős többségüknek (176 fő, 69,8%) van I. didaktikai fokozata, amely a pedagógusi karrier előmeneteli rendszerében a második helyet foglalja el ranglistán a legmagasabb, doktori fokozat mögött. Ugyancsak magas az I. didaktikai fokozatúak aránya (166 fő, 88,3%) a legtapasztaltabbak (több mint 25 éve tanítók) körében. A teljes mintának csak a 12,8%-a (64 fő) tartozik a legkevésbé tapasztalt részmintába.

3.2.2. Mérőeszköz

A kérdőívnek a romániai magyar nyelvű továbbképzésekre vonatkozó része három saját fejlesztésű kérdéscsoportot tartalmaz.

Továbbképzésekkel való elégedettség

A továbbképzésekkel való elégedettséget az adatfelvételt megelőző időszakra (2017–2021) vonatkozóan négy item méri. A pedagógusoknak arra kellett válaszolniuk, hogy mennyire tartották hasznosnak az RMPSZ és a Hargita megyei Apáczai Csere János Pedagógusok Háza által szervezett magyar nyelvű továbbképzéseket. A válaszokat négyfokozatú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem volt hasznos, 2 = inkább nem volt hasznos, 3 = inkább hasznos volt, 4 = teljes mértékben hasznos volt) adhatták meg, illetve jelölhették azt is, ha nem vettek részt az adott szervezet továbbképzésein.

Motiváció

A továbbképzéseken való részvétel motivációjára vonatkozó egység kilenc itemet tartalmaz. Arra keresi a választ, hogy miért jelentkeztek a továbbképzésekre a pedagógusok, és mennyire jellemzők rájuk a felsorolt állítások. A válaszaikat négyfokozatú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem, 2 = inkább nem, 3 = inkább igen, 4 = teljes mértékben) jelölhették meg.

Továbbképzésekkel kapcsolatos elvárások

Ez az egység 16 itemet, 13 zárt és 3 nyitott kérdést tartalmaz. A zárt kérdéseknél a kijelentésekkel való egyetértésüket négyfokozatú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem, 2 = inkább nem, 3 = inkább igen, 4 = teljes mértékben) jelölhették meg a pedagógusok, a nyitott kérdéseknél saját véleményüket fejthették ki.

3.2.3. Adatfelvétel és adatelemzés

Az adatfelvétel 2022 márciusában, online formában zajlott. A kitöltés önkéntes és anonim volt. Az adatelemzést az SPSS 23 programmal végeztük.

4. Eredmények

Az eredményeket kérdéscsoportok szerint, a kutatási kérdések sorrendjét követve mutatjuk be. A továbbképzésekkel való elégedettséget vizsgáló kérdésekre adott válaszok megmutatják, hogy milyen arányban vettek részt és mennyire tartották hasznosnak a pedagógusok a vizsgált továbbképző központok által a 2017–2021 közötti időszakban szervezett továbbképzéseket (2. táblázat).

2. táblázat. A továbbképzések hasznosságának megítélése a képzési szint szerint

Továbbképzés	Tanító			Tanár			Kétmintás t-próba	
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	t	p
RMPSZ – Bolyai Nyári Akadémia	105	3,79	0,40	141	3,75	0,50	0,525	0,600
RMPSZ – évközi továbbképzések	131	3,77	0,41	180	3,64	0,58	2,243	0,026
RMPSZ – magyarországi továbbképzések	66	3,65	0,64	104	3,72	0,61	0,707	0,481
Apáczai Csere János Pedagógusok Háza továbbképzései	96	3,78	0,48	145	3,66	0,53	1,449	0,149

Megjegyzések: 1 = egyáltalán nem volt hasznos, 4 = teljes mértékben hasznos volt; szürke háttér, ahol van szignifikáns különbség.

A legtöbben az évközi továbbképzéseken vettek részt, legkevesebben pedig a magyarországi képzéseken. A válaszok átlagai alapján a pedagógusok minden vizsgált képzést hasznosnak ítélték meg. A didaktikai fokozat szerint kialakított részmintákat összehasonlítva elmondható, hogy a tanítók és a tanárok egyformán elégedettek voltak a továbbképzésekkel. Egy esetben, az évközi továbbképzéseknél van szignifikáns különbség a tanítók és tanárok átlagai között. Ez azt jelenti, hogy a tanítók hasznosabbnak ítélték meg az RMDSZ által szervezett évközi képzéseket, mint a tanárok.

A szakmai tapasztalat alapján alkotott részmintákat tekintve a 3. táblázatban látható, hogy vannak eltérések a képzések hasznosságára vonatkozó átlagokban, de a különbségek nem szignifikánsak. A képzéseket a résztvevők a tanítási tapasztalatuktól függetlenül hasznosnak tartották.

3. táblázat. A továbbképzésekkel való elégedettség a pályán eltöltött évek szerinti három részmintában

Továbbképzés	Szakmai tapasztalat						ANOVA	
	0–10 év n = 13		11–25 év n = 133		>25 év n = 100		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
RMPSZ – Bolyai Nyári Akadémia	3,54	0,52	3,79	0,44	3,78	0,48	1,750	0,176
RMPSZ – évközi továbbképzések	3,74	0,45	3,68	0,56	3,72	0,50	0,336	0,715
RMPSZ – magyarországi továbbképzések	3,54	0,66	3,73	0,64	3,68	0,61	0,525	0,592
Apáczai Csere János Pedagógusok Háza továbbképzései	3,74	0,46	3,71	0,53	3,74	0,51	0,076	0,927

Megjegyzés: 1 = egyáltalán nem volt hasznos, 4 = teljes mértékben hasznos volt.

A kérdőívben a továbbképzési motivációval összefüggésben a pedagógusok kilenc motivációs tényezőt értékelték négyfokú skálán. Az eredmények alapján elmondható, hogy azok az ösztönző tényezők kerültek előtérbe, amelyek a tantárgy tanításával kapcsolatos ismeretek bővítésére, valamint a pedagógusi kompetenciák fejlesztésére irányulnak (4. táblázat). A továbbképzéseken való részvételt legkevésbé az intézményvezető javaslata motiválta. E három motivációs tényező esetében szignifikáns különbséget találtunk a tanítók és a tanárok között. A tanítókat jobban ösztönözte, hogy a tantárgyi tudás átadásával kapcsolatos ismereteket szerezzenek és a pedagógusi kompetenciájukat fejlesztő tevékenységekben vegyenek részt. Ugyanakkor kisebb mértékben jellemző rájuk az intézményvezető irányából jövő, külső motiváció.

A kérdőívre adott további válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok előszeretettel jelentkeznek olyan továbbképzésekre, ahol új kutatási eredményeket és pedagógiai irányzatokat ismernek meg, ugyanakkor a szakmai előmenetel, a szakmai kapcsolatok építése, valamint a kikapcsolódási, feltöltődési lehetőség is motiválja őket.

4. táblázat. A pedagógusok továbbképzési motivációi a képzési szint szerinti bontásban

Továbbképzésre jelentkezés oka	Tanító n = 182		Tanár n = 318		Kétmintás t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	t	p
Tantárgy tanításával kapcsolatos ismeretek bővítése	3,61	0,60	3,44	0,73	2,729	0,007
Intézményvezető javaslata	1,54	0,76	1,74	0,86	2,580	0,010
Továbbképzési kötelezettség	1,90	0,89	2,03	0,95	1,496	0,135
Tanári kompetencia fejlesztése	3,66	0,54	3,53	0,66	2,182	0,030
Új kutatási eredmények, pedagógiai irányzatok megismerése	3,40	0,77	3,31	0,78	1,268	0,206
Lehetőség szakmai kérdések megvitatására	3,03	0,94	3,07	0,85	0,409	0,683
Szakmai kapcsolatok építése	3,04	0,92	3,10	0,83	0,780	0,436
Kikapcsolódás, feltöltődés	3,08	0,88	2,92	0,96	1,843	0,066
Szakmai előmenetelhez fontos	3,29	0,87	3,23	0,86	0,722	0,471

Megjegyzések: 1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző;
szürke háttér, ahol van szignifikáns különbség.

A szakmai tapasztalat szerint alkotott részminták szerint elemezve az adatokat, hasonló képet kapunk (5. táblázat). A továbbképzésekre való jelentkezés legjellemzőbb motívumai mindhárom részmintában a tantárgy tanításával kapcsolatos ismeretek bővítése, a pedagógusi kompetenciák fejlesztése, az új kutatási eredmények megismerése, valamint a szakmai előmenetel.

Négy esetben van szignifikáns különbséget a részminták között. A pályakezdő pedagógusoknál jellemzőbb, hogy az intézményvezető javasolja a továbbképzéseken való részvételt, szemben a nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusokkal, akik között nincs szignifikáns különbség. Ezzel szemben a szakmai kapcsolatok építése, valamint a kikapcsolódás lehetősége a tapasztaltabb pedagógusokat motiválja inkább, mint a pályájuk elején tartó pedagógusokat.

A szakmai előmenetel mint motivációs tényező a pedagóguspálya első 10 évében lévő pedagógusoknál, valamint a 11–25 éve pályán lévők körében erőteljesebb, mint a 25 évnél több szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok között.

5. táblázat. A továbbképzési motiváció vizsgálata, a pályán eltöltött évek szerinti három részmintában

Továbbképzésre jelentkezés oka	Szakmai tapasztalat						ANOVA		Részminták közötti különbségek
	(1) 0–10 év (n = 64)		(2) 11 – 25 év (n = 251)		(3) >25 év (n = 184)		F	p	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Tantárgy tanításával kapcsolatos ismeretek bővítése	3,36	0,84	3,53	0,68	3,51	0,64	1,639	0,195	-
Intézményvezető javaslata	1,97	0,83	1,66	0,83	1,58	0,79	5,367	0,005	{1}> {2; 3}
Továbbképzési kötelezettség	1,95	0,95	2,01	0,95	1,96	0,91	0,223	0,800	-
Tanári kompetencia fejlesztése	3,59	0,68	3,61	0,61	3,54	0,63	0,552	0,576	-
Új kutatási eredmények, pedagógiai irányzatok megismerése	3,30	0,88	3,37	0,80	3,33	0,71	0,330	0,719	-
Lehetőség szakmai kérdések megvitatására	2,92	0,93	3,12	0,85	3,02	0,92	1,582	0,207	-
Szakmai kapcsolatok építése	2,91	0,93	3,18	0,85	3,01	0,85	3,447	0,033	{2,3}> {1}
Kikapcsolódás, feltöltődés	2,75	1,05	3,01	0,97	3,04	0,82	2,391	0,093	{2; 3}> {1}
Szakmai előmenetelhez fontos	3,34	0,85	3,36	0,82	3,07	0,90	6,294	0,002	{1; 2} > {3}

Megjegyzések: 1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző; szürke háttér, ahol van szignifikáns különbség.

A továbbképzéssel szemben támasztott elvárások vizsgálatának eredményeit a 6. táblázat mutatja be. A pedagógusok fontosnak tartják, hogy a továbbképzés elvégzésről tanúsítványt kapjanak és kreditpontokkal ismerjék el a részvételüket az előmeneti rendszerben. A tanúsítvány különösen a tanítóknak fontos. Ennél az elvárásnál találtunk szignifikáns különbséget a tanítók és a tanárok között.

6. táblázat. A továbbképzésekkel kapcsolatos elvárások vizsgálata, képzési szint szerinti bontásban

Továbbképzéssel kapcsolatos elvárás	Tanító (n = 182)		Tanár (n = 318)		Kétmintás t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	t	p
Elméleti ismereteket ad	2,56	0,79	2,66	0,82	1,405	0,160
Gyakorlati vonatkozásokat mutat be	3,64	0,51	3,56	0,57	1,655	0,088
Aktív bevonódást igényel	3,48	0,64	3,45	0,64	0,499	0,618
Támogatja az önreflexiót	3,39	0,60	3,35	0,66	0,526	0,599
Épít az önszabályozott tanulásra	3,28	0,61	3,29	0,68	0,303	0,762
Feladatok, projektek kidolgozását igényli	3,25	0,76	3,19	0,74	0,946	0,345
IKT-eszközök használatát igényli	3,27	0,72	3,17	0,73	1,493	0,136
Személyes jelenlétet igényel	3,00	0,88	3,02	0,89	0,238	0,812
Online formában valósul meg	2,75	0,87	2,68	0,88	0,924	0,356
Hibrid rendszerű	2,55	0,83	2,53	0,90	0,249	0,803
Intenzív (1–2 napos)	3,00	0,83	3,00	0,83	0,637	0,524
Akkreditált (kreditpontos)	3,45	0,70	3,33	0,78	1,697	0,090
Tanúsítványt ad	3,49	0,66	3,32	0,79	2,452	0,015

Megjegyzések: 1 = egyáltalán nem jellemző, 4 = teljes mértékben jellemző; szürke háttér, ahol van szignifikáns különbség.

A többi, általunk vizsgált elvárás esetében ugyanaz a tendencia figyelhető meg a két részmintában. Mind a tanítók, mind a tanárok kiemelkedően fontosnak tartják a gyakorlati jellegű, aktív bevonódást és önreflexiót igénylő továbbképzéseket. A személyes jelenléte preferálják leginkább, a hibrid formájú képzéseket pedig legkevésbé.

Variancia-analízissel vizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a pályán eltöltött idő alapján képzett részminták között a továbbképzésekkel szemben támasztott elvárásokban (7. táblázat). Egyik elvárás esetében sem találtunk szignifikáns különbséget a három rész minta között és a preferált elvárások is hasonlóan alakultak. Mind a kevesebb, mind a több tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok a gyakorlatias, aktív tanulásra építő továbbképzéseken vennének részt szívesen, és támogatják a rövidebb, 1–2 napos képzéseket.

7. táblázat. A továbbképzésekkel kapcsolatos elvárások vizsgálata, szakmai tapasztalat szerinti három kategóriában

Továbbképzéssel kapcsolatos elvárás	Szakmai tapasztalat						ANOVA	
	(1) 0-10 év n = 64		(2) 11-25 év n = 252		(3) >26 év n = 185		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Elméleti ismereteket ad	2,75	0,77	2,61	0,84	2,60	0,78	0,829	0,437
Gyakorlati vonatkozásokat mutat be	3,67	0,47	3,55	0,57	3,61	0,56	1,307	0,271
Aktív bevonódást igényel	3,46	0,64	3,47	0,65	3,45	0,63	0,045	0,956
Támogatja az önreflexiót	3,50	0,53	3,36	0,66	3,34	0,65	1,529	0,218
Épít az önszabályozott tanulásra	3,37	0,67	3,31	0,64	3,22	0,66	1,627	0,198
Feladatok, projektek kidolgozását igényli	3,31	0,70	3,19	0,75	3,21	0,76	0,621	0,538
IKT-eszközök használatát igényli	3,28	0,67	3,18	0,75	3,22	0,72	0,490	0,613
Személyes jelenléte igényel	2,83	0,93	3,07	0,92	3,01	0,82	1,857	0,157
Online formában valósul meg	2,85	0,94	2,67	0,89	2,68	0,84	1,061	0,347
Hibrid rendszerű	2,59	0,86	2,50	0,90	2,57	0,84	0,437	0,646
Intenzív (1–2 napos)	3,06	0,79	2,96	0,85	2,96	0,82	0,411	0,663
Akkreditált (kreditpontos)	3,30	0,84	3,43	0,71	3,34	0,77	1,184	0,307
Tanúsítványt ad	3,32	0,81	3,43	0,70	3,34	0,79	1,044	0,353

A továbbképzésekkel kapcsolatos elvárásaikat a pedagógusok két nyitott kérdésre adott szöveges válaszban is megfogalmazhatták. Az egyik kérdéssel arra kerestük a választ, hogy milyen témájú továbbképzéseken szeretnének részt venni az elkövetkező években. Azt kértük, hogy nevezzék meg a három, számukra legfontosabb témakört.

A válaszokat a tartalmi elemzés során a magyarországi pedagógusminősítési rendszerben meghatározott pedagóguskompetenciák szerint kategorizáltuk (Antalné et al., 2013). A tanárok által említett témákat és azok említésének számát a 8. táblázat mutatja be. A válaszokból kiderült, hogy a hangsúly az oktatási módszertan fejlesztésére helyeződött (409 említés), ezt követte a szaktárgyi tartalmi tudás (201 említés) bővítése. A tanulói készségek fejlesztésével összefüggésben a szociális képességek (181 említés) kerültek leginkább előtérbe, de jelentős számban szerepelt az IKT- (136 említés) és a kognitív készségek (109 említés) fejlesztése is.

A mintában szereplő pedagógusok több mint ötöde szeretne segítséget kapni a továbbképzések révén a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munkához (116 említés). Kisebb arányban jelentek meg az osztályfőnöki tevékenységgel, a pedagógiai értékeléssel, a környezeti neveléssel, illetve a szakmai kommunikációval, együttműködéssel kapcsolatos témák. A megkérdezett tanárok közül kevesen (16 említés) érdeklődnek az oktatási feladatok szervezésével, irányításával kapcsolatos készségekre irányulnak.

8. táblázat. A témák eloszlása, amelyekben fejlődni szeretnének a pedagógusok, a tanári kompetenciák szerint

Pedagóguskompetenciák	Említések száma
1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás	
<i>Említett tantárgyak:</i> angol nyelv, román nyelv, matematika, biológia, földrajz, történelem, kémia, fizika, művészetek, vallás, testnevelés, népi hagyományok	201
tantervi tudás	8
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók	
<i>Általános pedagógiai tudás, módszerek:</i> élménypedagógia, drámapedagógia, játék, kooperatív módszerek, projekt módszer, alternatív pedagógiák, differenciálás, reflexió, extrakurrikuláris tevékenységek	409
3. A tanulás támogatása	
<i>Kognitív készségek:</i> problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás, tanulási stratégiák, logikus gondolkodás, önszabályzás, önérvényesítés, kommunikáció tehetség gondozás	109
<i>IKT-készségek:</i> digitális tananyagszerkesztés, digitális eszközök használata, online oktatás, robotika	136
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség	
<i>Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók:</i> tanítás, integrálás, egyéni fejlesztés, differenciálás	116
<i>Szociális készségek, érzelmi nevelés:</i> bullying, csapatépítés, empátia, érzelmi intelligencia, motiváció, konfliktuskezelés, együttműködés, személyiségfejlesztés	181
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység	
osztályfőnöki tevékenységek, pályaorientáció	63
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése	
értékelés	70
7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.	
környezeti nevelés	14
8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás	
szülő-pedagógus kapcsolat	30
mentorálás	4
kiegész megelőzése, mentálhigiéne	13
9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	
management (vezetői képességek fejlesztése)	16

A második nyitott kérdésnél a pedagógusoknak arra kellett választ adniuk, hogy milyen meglátásaik, javaslataik vannak a jövőre nézve a továbbképzéseket szolgáltató szervezetek (RMPSZ, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza) felé a továbbképzések fejlesztéséhez. A válaszokat a tartalmi elemzés során kategorizáltuk (9. táblázat).

A válaszadók nagy részének (5. kategória) továbbra is megfelelnek a korábbi továbbképzések szervezési szempontjai. Elégedettek, nem szeretnének változtatni, jónak találják és szükségesnek érzik a továbbképzéseket. Azok, akik konkrét javaslatokat tettek a fejlesztésre, kiemelték, hogy a képzések legyenek akkreditáltak és/vagy kreditpontokkal elismertek. A válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok igénylik a rövidebb, az iskolában megvalósuló képzéseket. Fontos számukra a jelenléti forma, de nyitottak az online képzésekre is. A hibrid formát viszont kevésbé javasolták. A képzések módszereit illetően a specifikusabb szakmai műhelyek, a gyakorlatközpontú, élményalapú, innovatív tanulási formák kerültek előtérbe.

A válaszok eloszlása, a javaslatok jellege a két képzőhely között nem mutat lényeges különbségeket. Az említések számában mutatkozó eltéréseket okozhatják a két szervezet által kínált képzéstípusok közötti eltérések, továbbá az is, hogy mennyire ismerik e képzéseket a megkérdezett pedagógusok.

9. táblázat. Meglátások, javaslatok az RMPSZ és az Apáczai Csere János Pedagógusok Háza felé a továbbképzések szervezése tekintetében

Javaslatok a továbbképzések fejlesztésére	Képzés szervezője	
	RMPSZ	Apáczai Csere János Pedagógusok Háza
1. Típus		
akkreditált	9	5
kreditpontos/ több kreditpontos	14	15
iskolán belül valósuljon meg	11	6
tanévközben valósuljon meg	11	5
régiókra bontott/szélesebb körben legyen elérhető	9	6
rövid, intenzív, rugalmas program	15	11
pályakezdőknek is legyen hozzáférhető	3	1
2. Szervezés		
jelenléti	25	9
hibrid	11	7
online	28	17
könnyen megközelíthető helyszín	4	6
3. Minőség, tartalom		
szakspecifikus, szakmai műhely/fórum	20	4
igény szerinti programok	3	2
gyakorlatközpontú/élményalapú	27	22
innovatív módszerek	8	10
kiváló, felkészült, külföldi előadók	9	8
4. Hiányosság		
művészeti neveléssel összefüggő témák alacsony száma	2	2
megfelelő értesítés	10	7
több anyagi támogatás	13	5
5. Általános pozitív visszajelzés		
csak így tovább/szükség van rá	77	67

5. Diskusszió, összegzés

A tanulmányunkban egy átfogó kérdőíves kutatás részeként, két továbbképzési központ (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza) által szervezett továbbképzési programokon részt vevő pedagógusok tapasztalatait, a továbbképzésekre való jelentkezési szándékait és a képzésekkel szemben támasztott elvárásait vizsgáltuk.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok többsége elégedett a továbbképzésekkel, ami fontos visszajelzés a képzőhelyek felé. A tanítók és a tanárok, illetve a tanítási tapasztalatuk alapján a pályájuk más-más szakaszában tartó pedagógusok egyaránt hasznosnak tartották a képzéseket.

A továbbképzésekre való jelentkezéskor a pedagógusokat elsősorban a tantárgy tanításával kapcsolatos ismeretek bővítése, valamint a pedagógusi kompetenciáik fejlesztése motiválta. Azokra a továbbképzésekre is szívesen jelentkeztek, amelyekről úgy gondolták, hogy általuk új kutatási eredményeket és pedagógiai irányzatokat ismerhetnek meg. Mindez összhangban van a korábbi kutatási eredményekkel (Márkus & Szabó, 2015; Deichlerné Könyves & Bencéné, 2017). Motiváló erőként hatott továbbá, hogy a továbbképzéseket fontosnak tartják a pedagógusok a szakmai előmenetelük szempontjából, viszont az intézményvezető javaslata, mint külső motiváció csak kis mértékben, és inkább a pályakezdő pedagógusokra jellemző.

A továbbképzések témáit, módszereit illetően hasonlóak az elvárások, egyetértés van a tanítók és a tanárok között. Mindannyian fontosnak tartják, hogy a képzés teljesítése után tanúsítványt kapjanak és a képzést kreditpontokkal ismerjék el az előmeneteli rendszerben. Kiemelt szerepet tulajdonítanak a gyakorlati jellegű, az önreflexiót támogató és aktív bevonódást igénylő továbbképzéseknek. Elmondható, hogy az általunk megkérdezett pedagógusok továbbképzésekkel kapcsolatos igényei összecsengenek a szakirodalomban leírt (Sancar et al., 2021), a szakmai fejlődés újabb megközelítésű,

az aktív tanulást, az önszabályozást és reflexiót előtérbe helyező értelmezésével.

A felmérés a 2017–2021 közötti időszakra vonatkozott, ami rendkívül sajátos, hiszen a COVID-19 járvány időszaka is beleesett. A járvánnyal járó korlátozások kihatottak a továbbképzések szervezésére, a résztvevők számára, és formálták a továbbképzésekről kialakult korábbi elképzeléseket is. A pedagógusok tapasztalatokat szerezhettek az újszerű szervezési formákról, oktatási módszerekről, megtapasztalhatták a jelenléti, az online és a hibrid formában tartott képzések közötti különbségeket, az előnyöket és a hátrányokat is. A pandémiát követően is megmaradt az online és a hibrid továbbképzések lehetősége. A felmérésben részt vevő tanárok válaszaiból látszik, hogy a jövőt illetően nemcsak a jelenléti, hanem az online képzésre is nyitottak. A hibrid forma kisebb népszerűségnek örvend, aminek oka lehet például, hogy több szervezést, időt igényelhet a résztvevőktől vagy a módszertanát kevésbé kiforrottnak érzik. Az okok feltárása további kutatást igényel.

A pedagógusok válaszait több részmintára bontottuk. Feltételeztük, hogy lehet különbség a tanítók és tanárok véleménye között, hiszen eltérő a végzettségük és az általuk tanított korosztályokra vonatkozó tantervi célokban, feladatokban, oktatási módszerekben is vannak eltérések. Egy másik szempont, ami alapján a mintát részmintákra bontottuk a szakmai tapasztalat volt. Kíváncsiak voltunk arra, hogy vannak-e különbségek a pályájuk kezdetén járó és gyakorlottabb pedagógusok között. Az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb esetben nem volt különbség a tanítók és a tanárok, illetve a kezdő és a tapasztaltabb pedagógusok válaszai között. Néhány esetben találtunk csak eltérést. A RMDSZ évközi továbbképzéseit hasznosabbnak ítélték a tanítók, mint a tanárok, és szintén a tanítók voltak azok, akiket jobban motivált a tantárgyak tanításával kapcsolatos tudás bővítés és a pedagóguskompetenciák fejlesztése a továbbképzésekre való jelentkezéskor. Az intézményvezetői elvárás, mint motivációs tényező egyik részmintánál sem jelentős, de a tanárok esetében szignifikánsan magasabb, mint a tanítóknál. A képzések tanúsítvánnyal való igazolását a tanítók fontosabbnak ítélték meg, mint a tanárok.

A szakmai előmenetel szempontjából a továbbképzéseket fontosabbnak ítélték a kezdő és a gyakorlott, már 11–25 éve pályán lévő pedagógusok, mint a 25 évnél hosszabb ideje tanítók. Feltehető, hogy a leginkább gyakorlott pedagógusok már elérték az előmeneteli rendszer magasabb fokozatait. Számukra a szakmai kapcsolatok építése, valamint a kikapcsolódás és a feltöltődés erőteljesebb motivációs tényező a továbbképzésekre való jelentkezés során.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok válaszaik alapján elkötelezettek a szakmai fejlődésük iránt és értékesnek, fontosnak tartották a továbbképzéseket. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a kérdőív kitöltését feltehetően azok vállalták, akik rendszeresen járnak továbbképzésekre és felelősséget éreznek a tudásuk fejlesztése iránt. Mindezek mellett érdemes figyelembe venni a kérdőíves módszernél tapasztalt jelenséget is, hogy a válaszadók hajlanak az általuk elvártak ítélt válaszok adására. A vizsgálatot a jövőben érdemes folytatni kiegészítve más módszerekkel. Eredményeink hasznos információkkal szolgálnak a továbbképzések szervezői számára, ugyanakkor hozzájárulnak a pedagógusok szakmai fejlődésének kutatásához, a továbbképzésekkel kapcsolatos motiváció és elvárások megismeréséhez.

Bibliográfia

Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel, Magdolna, Kotschy Beáta, Móri, Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, & Wölfling Zsuzsanna (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez*. Hatodik, módosított változat. Budapest: Oktatási Hivatal. (Hatályos 2019-től.) Letöltés:

[utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf](#)

Birta-Székely Noémi (2007). *A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában (A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés integrálásának konstruktív modellje az erdélyi tanárképzés viszonylatában)*. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Bordás Andrea (2015). *A tanártovábbképzés kurrikuluma. Megtölteni a formát tartalommal – avagy: hogyan fordíthatóak át a romániai tanári munkaközösségek kötelezettségei lehetőségekké? Pálya-modell*, 207.

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Deichlerné Könyves Ildikó & Bencéné Fekete Andrea (2017). A pedagógusok képzési motivációi és igényei. *Képzés és gyakorlat*, 15(1–2), 101–122. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.6>
- 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>
- De Vries, S., Jansen, E. P. W. A., & Van de Grift, W. J. C. M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- Falus Iván & Orgoványi-Gajdos Judit (2021). A pedagógus. In Falus Iván & Szűcs Ida (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Akadémia Kiadó. https://mersz.hu/dokumentum/m872d_162/
- Falus Iván (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359–374.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Hégető Katalin & Korom Erzsébet (2023). A romániai magyar pedagógusok magyar nyelvű továbbképzési lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(3–4), 78–99.
Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=730304009>
- Hildebrandt, S. A. & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416–423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.011>
- Kang, H., Cha, J., & Ha, B. (2013). What should we consider in teachers' professional development impact studies? Based on the conceptual framework of Desimone. *Creative Education*, 4, 11–18. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44A003>.
- Komba, S. C. & Mwakabenga, R. J. (2019). Teacher professional development in Tanzania: Challenges and opportunities. In H. Senol (Ed.), *Educational leadership*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.90564>.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Mandel Kinga (2007). Tanfelügyelők és minőségkonceptcióik. In Mandel Kinga & Papp Z. Attila (Eds.), *Cammogás. Minőségkonceptciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ, 45–83.
- Márkus Edina & Szabó Barbara (2015). A pedagógusok, mint felnőtt tanulók – A pedagógusok továbbképzési motivációja, igényei. *Felnőttképzési Szemle*, 9(2), 56–64.
- Nahalka István (2001). A tudásról alkotott tudás. In Golnhofer Erzsébet & Nahalka István (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 142–176). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Orgoványi-Gajdos Judit (2019). A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje. *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica*, 42, 101–110. <https://m2.mtmt.hu/api/author/10057765>

- Papp Z. Attila (2004). Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *Regio*, 15(2), 79–105.
- Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina, & Tókos Katalin (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>
- Réthy Endréné (2001). Pedagógusok a tanításról. In Golnhofer Erzsébet & Nahalka István (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 65–83). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: The dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress. Ljubljana: National School for Leadership in Education*. 3–6.
- 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>
- Stark Gabriella Mária (2014). Pedagógusképzés Romániában: A pedagógiai líceumi oklevéltől a bolognai MA/MSc oklevélre. In Németh Nóra Veronika (szerk.), *Képzők és képzetek: pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged: Belvedere Meridionale, 59–77.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2013a). Állami magyar tannyelvű óvó- és tanítóképzés a Babes-Bolyai Tudományegyetemen (1999–2013). In Kotschy Beáta (Ed.), *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: Líceum, 237–256.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2013b). *Tanártovábbképzés Romániában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Szivák Judit, Kálmán Orsolya, Pesti Csilla, Rapos Nóra, & Vámos Ágnes (2020). A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(10), 3–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.3>
- Szivák Judit, Rapos Nóra, Lénárd Sándor, & Kopp Erika (2021). Planning teachers' professional development in the light of master teachers programmes. *PedActa*, 11(1), 1–22.
- Torgyik Judit (2010). Fokozati vizsgák a román közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(5), 106–111.
- 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>.
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
- Zoller Katalin (2013). A romániai továbbképzési rendszer jelene. *PedActa*, 3(2), 15–26.

Szerzők

HÉGETŐ Katalin, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged (Magyarország). E-mail: hegetokatalin@yahoo.com

KOROM Erzsébet, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Oktatáselmélet Tanszék, Szeged (Magyarország). E-mail: korom@edpsy.u-szeged.hu