

Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződés vizsgálata

Hurtik-Tóth Enikő¹ – Tóth László² – H. Ekler Judit³

¹ az ELTE PPK Sporttudományi Intézet- Szombathely egyetemi tanársegédje,
toth.eniko@ppk.elte.hu

² a Testnevelési Egyetem Pszichológia és Sportpszichológia Tanszék egyetemi ta-
nára, tothlaszlo@tf.hu

³ az ELTE PPK Sporttudományi Intézet- Szombathely habilitált egyetemi docense,
heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu

A pedagógussá válás motivációjának háttérében külső, belső és altruista motivációs tényezők egyaránt szerepet játszanak. Vizsgálatunk, az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók pedagógus pálya iránti motivációjára és pályapercepciójára irányult. Eredményeink alapján arra következtetünk, hogy a harmadévesek, a saját csoporttársaik tanítása során szerzett pozitív élmények által egyre otthonosabban mozognak a tanári szerepben, és ez fokozza a tanári pálya iránti elhivatottságuk mértékét.

Kulcsszavak: tanári pálya iránti elköteleződés, a tanári pálya motivációs tényezői, FIT-Choice kérdőív, karrierpercepció

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.3.02

Bevezetés

A pályaválasztás az iskolai tanulmányaik végéhez közeledő fiatalok számára az egyik legfontosabb kérdésnek számít (Alberts, Mballo & Ackermann, 2003). A pedagógussá válás motivációs háttérének vizsgálata azonban sokféle kihívás elé állítja a kutatókat, mert minden ország egyedi kulturális, társadalmi és gazdasági jellemzőkkel rendelkezik. Az egyéni pályaválasztásra ható szociológiai és kulturális tényezőkre alapján Hodkinson és Sparkes (1997) kiemeli a társadalmi hálózatok, a kulturális hagyományok, az oktatási és munkaerő-piaci helyzet szerepét a pályaválasztási döntésekben. Mára elfogadott, hogy azok a motivációs tényezők és attitűdök, amelyeket a tanárképzésre készülők a tanárképzésbe való belépéskor magukkal hoznak, jelentősen befolyásolják a diákok későbbi tanulását (Richardson & Watt, 2006; Aksu, Demir, Daloglu, Yildirim, & Kiraz, 2010). Más vizsgálatok arra is rámutatnak, hogy a tanárhallgatók szülei, tanáraik vagy társaik hatására (Völgyesy, 1976), míg egy másik szerint altruista-intrinzikus vagy extrinzikus okokból választják ezt a szakmát (Papanastasiou & Papanastasiou,

1997; Kovács, et al., 2017). A különböző országokban végzett kutatások eredményei alátámasztják, hogy azok a tanárok, akik a tanítást karrierként választják, azaz a motivációs céllal végzik tanári tevékenységüket, hogy hozzá tudjanak járulni egy jobb társadalom kialakításához (Martin, 2007).

A pedagóguspálya választásának leggyakoribb motívumai

Korábbi tanulmányok azt sugallják, hogy a tanárrá válás motivációi általában külső, belső és altruista okokhoz kapcsolódnak, a két utóbbi domináns (Kyriacou and & Coulthard, 2000; Moran et al., 2001). A pályaválasztás háttérében meghúzódó motívumokat a következőképpen lehet összefoglalni:

- a) a külső motivációk esetében a viselkedés motivációjában valamilyen külső tényező, például jutalom elérése vagy büntetés, szégyen elkerülése játszik szerepet. Ezt a konstellációt több országban például angol, ciprusi és török mintán a tanárok különböző csoportjai körében készült vizsgálatok is megerősítették (Kyriacou & Coulthard, 2000; Manuel & Hughes, 2006; Roness & Smith, 2010).
- b) a belső motiváció az újdonság és a kihívás keresésében nyilvánul meg, szoros kapcsolatban van a hatékonyság érzésével, a spontán érdeklődéssel vagy az explorációval.
- c) az altruista motivációk magukban foglalják a tanítás társadalmi szempontból érdemes és fontos munkának tekintését, valamint a gyermekek segítségének és a társadalom fejlődésének elősegítésének vágyát.

Testnevelőtanár-jelöltek pályaválasztáshoz kapcsolódó motivációi

A pályaválasztás kapcsán fontos megvizsgálni, hogy milyen motiváció áll annak háttérében, hogy a tanárjelöltek a testnevelést választják. A testnevelőtanár-jelöltek pályaválasztását motiváló tényezők megértése fontos, mivel az új tanárok közel fele a tanítás első három évében elhagyja a szakmát (Ensign & Woods, 2017). Amikor a hallgatók úgy döntenek, hogy belépnek a testnevelőtanár-képzésbe, már kialakítottak meggyőződéseket arról, hogy mit jelent szerintük testnevelő tanárnak lenni. Ez a szubjektív igazolás azon alapul, amit a szakirodalom szakmai szocializációnak nevez (Lortie, 1975; Lawson, 1983a, 1986). Ez a folyamat nemcsak azt magyarázza meg, hogy az egyének hogyan építik fel szubjektív választásukat, hanem azt is, hogy elképzeléseik hogyan hatnak a formális oktatásban folytatott tanulásukra és a testnevelő tanári karrierjükre. Amint az egyén úgy dönt, hogy belép egy hivatalos

testnevelőtanár-képzési programba elkezdni megtanulni a testnevelő tanárrá válás elvárásait, szabályait és normáit. A konkrét elvárásokat és szabályokat a tanárjelöltek testnevelőtanár-képzési programja határozza meg, melyek programonként nagymértékben eltérhetnek egymástól (Flory, 2016).

Lawson (1983a) a tanári pályaválasztással kapcsolatos motivációk között említi a saját és mások a fizikai aktivitásának támogatását. Spittle és Spittle (2014) öt gyakori okot azonosítottak, amiért a testnevelőtanári pályát választották: magabiztos személyközi okok (magabiztosság és mások segítése), sport és testmozgás (a sporttal és a testmozgással foglalkozzanak), alacsony észlelt igényesség (mert könnyű), példaképek (egy tanárt, testnevelő tanárt vagy más jelentős személyt utánozzanak), valamint a család (családi befolyás). A testnevelés szakos tanárság választásának felsorolt okai befolyásolhatják a tantárgyi elvárásokat és a tantárggyal kapcsolatos tanulási motivációt. Érdeemes megjegyezni, hogy sok testnevelőtanár-jelölt a testnevelő tanárrá válás elsődleges motívumaként nem a testnevelés tanítására való törekvést jelölte meg (Lawson, 1983; Spittle et al., 2009). E tanárjelöltek közül sokan inkább az edzővé válást nevezik meg karriertervként. Ezt Lawson karrierkontingenciának nevezi (1983a, p. 7). Az eredmények azt is megmutatták, hogy a hallgatókat jobban motiválta a testnevelőtanári pálya választásakor az a lehetőség, hogy a sportot és a fizikai aktivitást is beilleszthetik pályafutásukba (Spittle et al., 2009). Lawson (1983b) továbbá azt is megállapította, hogy azok a testnevelő tanárok, akiknél az edzői működésnek nem feltétele a tanítás, kevésbé következetesek az óráikon, kevésbé elkötelezettek a tanítás iránt, és kevesebb időt fordítanak a tantervre vagy a testnevelés pedagógiájára, ha egyáltalán foglalkoznak vele. Ezzel szemben azok a testnevelő tanárok, akiknek edzői kontingenciájuk van (a tanítás az edzőségtől függ), hajlamosak óravázlatokat készíteni, meghatározott tantervvel rendelkeznek, és több időt töltenek az órákon tanítással, mint azzal, hogy a tanulók egyszerűen csak játszanak egy játékot (Lawson, 1983b). Mint látható, a kontingenciák közötti különbség nagy hatással lehet arra, hogy a diákok milyen típusú testnevelésórákon vesznek részt.

Az elvárás-érték elmélete

Watt és Richardson (2007, 2012) a külső, a belső és az altruista dimenziók figyelembevételével kifejlesztette a FIT-Choice elnevezésű mérési skálát, amelynek alapja az elvárhatósági érték elmélete (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Ennek segítségével vizsgálható, hogy valaki miért fontolgatja a tanári életút vá-

lasztását. A szerzők várható érték-elméletükben a feladatigény és a feladat-megtérülés közötti különbséget költségnek tekintik (Watt & Richardson, 2007). Az elvárás-érték elmélet a teljesítménymotiváció egyik legfontosabb keretrendszere, amely Atkinson munkásságának (1957) eredményeként olyan háttérkeretet állított fel, amelyben az elvárás-érték rendszerét három alappillérre helyezi. Az első pillér az elvárások, amely az elvégzett tevékenység várható kimenetelét, sikeres elérését vagy a kudarc elkerülését vetíti előre. A második az ösztönzők értéke, amely a céltől függő viselkedésre késztet, és a cél által vezérelt vonzerőerőt adja. A harmadik a motívum, amely az adott cselekvés megindításának háttérben meghúzódó indíték. Ezt az elméletet számos kutató alkalmazta eredményesen különböző iskolai tantárgyakra, például az angolra és más nyelvekre (Jacobs, et al., 2002; Cocks, & Watt, 2004) és a sportra (Fredricks & Eccles, 2002). Általánosságban az elvárás-érték teoretikusok a sikerelvárásokat és a feladat szubjektív értékelését tekintették a tanulmányi választások motivációjának háttérében meghúzódó fő meghatározó tényezőknek, a távolabbi hatásokat pedig a szocializáció és a korábbi tapasztalatok megítélése jelenti. A szubjektív értéket az oktatás különböző területein megnyilvánuló eltérő mértékű érdeklődési szint jelenti. Eccles és Wigfield (2000) kutatásai szerint az elvárások és az értékek kölcsönhatása folyamatosan fennálló tényező, melynek mértéke az elkötelezettségben, a folyamatos érdeklődésben vagy kitartásban, valamint a tanulmányi eredményekben mutatkozik meg. Eccles és munkatársai (1983) eredetileg elsősorban a középiskolai matematika nemek szerinti beiskolázási mintázatainak vizsgálatára dolgozták ki az elvárás-érték modellt. A mintaválasztás kapcsán azzal érveltek, hogy a tanulmányi döntésekkel kapcsolatos meglévő kutatásokat korlátozta egy olyan integratív elméleti keret hiánya, amely a teljesítménnyel kapcsolatos döntéseket és viselkedéseket befolyásoló változók kiválasztását és rendszerezését irányította volna, mivel az egyes kutatók a lehetséges okok részhalmozait vizsgálták. A korábbi kutatások eredményeit felhasználva a tanári pálya iránti elköteleződés vizsgálatára is sikeresen alkalmazták az érték-elvárás modellt, amely irányt mutat annak kutatásához, hogy az egyének miért választják a tanári pályát. Eccles és munkatársai (1983, 2005) elvárás-érték elméletének megfogalmazásában az értékek és a képességekről alkotott meggyőződések (vagy a sikerre vonatkozó elvárások) a legfontosabb motivációk, amelyek előre jelzik a tanulmányi döntéseket és viselkedést. Az értékek a választások legerősebb előrejelzőinek bizonyultak, míg a képesség/elvárási hiedelmek jobban megjósolták a teljesítményt (Bong, 2001). Eccles és Wigfield ku-

tatásai szerint az elvárások és az értékek kölcsönhatása folyamatosan fennálló tényező, melynek mértéke az elkötelezettségben, a folyamatos érdeklődésben vagy kitartásban, valamint a tanulmányi eredményekben mutatkozik meg (Wigfield & Eccles, 2000).

A tanári pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők struktúrája a FIT-Choice skála alapján

Watt és Richardson (2007, 2012), az elvárás-érték elméletét és a tanári pályát meghatározó tényezők átfogó szakirodalmi áttekintését felhasználva dolgozták ki a tanárrá válást vizsgáló többdimenziós keretrendszert (FIT-Choice) (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2000.) A modell feladatértékeket tartalmaz, összetevői a belső érték, a társadalmi és a személyes hasznosság. A belső érték a résztvevők személyes érdeklődését és a tanári lét örömét méri. A tanári pályaválasztással összefüggésben a legegyszerűbb konstruktum a képességek önértékelésére vonatkozott, amihez olyan itemek tartoznak, amelyek a résztvevők tanári képességeikről alkotott elképzeléseire kérdeznék rá. Az intrinzik értékek esetében olyan tételket dolgoztak ki, amelyek az egyének tanári pálya iránti érdeklődését és vágyát értékelték. A szubjektív elérési érték arra vonatkozik, hogy az egyének milyen mértékben tartják fontosnak a feladatokat személyes céljaik szempontjából. A tanári pálya választásához kapcsolódó szubjektív célok a kutatási eredmények szerint a pálya tartalmától függetlenek. A másodlagos karrierút azt jelenti, hogy a hallgatók a tanítást utolsó lehetőségként választották, mert nem vették fel őket az elsőnek megjelölt szakra, vagy bizonytalanok voltak jövőbeli karrierjük megválasztásában. A személyes hasznosság az állásbiztonságból, a családdal töltött időből és a munkahely változtathatóságából áll. Cochran-Smith és Fries (2005) kutatásukban a munkahely biztonságát jelölik meg a tanítás választásának tartós motivációjaként. A társadalmi hasznosság a leendő tanárok azon elgondolásait mutatja, hogy miként vélekednek arról, hogy a tanári szerepben mennyire járulnak hozzá hasznosan a társadalom működéséhez (ezek az itemek elsőrendűen fontos tényezőket tartalmaznak: a gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása, a társadalmi egyenlőség erősítése, a társadalmi hozzájárulás és a gyermekekkel/serdülőkkel való munka). A tanárképzés egyes kutatói hangsúlyozták a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok pozitív hatását, így további két előzetes szocializációs hatáson alapuló konstruktum került be a modellbe: a korábbi tanulási tapasztalat és a társadalmi befolyás.

A pedagógusi pálya motivációja mellett a kérdőív másik része, „A pedagóguspálya percepciója”, a pedagóguspályával kapcsolatos vélekedések vizsgálatára koncentrál. A három kérdéskör, melynek mentén e problémát vizsgálja: a foglalkozási presztízis, a pálya előnyei és hátrányai, valamint a szakma megítélése. A tanári hivatás presztízse, megítélése összetett jelenség. Egyrészt a tanári pályát az „elhívás” jelenségéhez is köthetjük, amely belső elhivatottsággal kapcsolódik össze (Hajdú, 2001), s ez akár a kedvezőtlenebb anyagi helyzet ellenére is az oktatási-nevelési intézményekben tarthatja a munkavállalókat. Másrészt a presztízis nem pusztán anyagiakban mérhető, mivel a tanári pálya egyfajta szimbolikus tökélet is biztosít a pedagógusoknak – különösen megragadható ez a jelenség a kisebb települések közösségeiben vagy a jól működő intézményi-szülői kapcsolat-hálókat esetében. A pálya elvárásai két konstruktumot tartalmaznak: a szakértelmet és a nehézséget, amelyek arra kérdeznak rá, hogy az egyén mennyire érzékeli a tanári pálya technikai tudásszintjét, valamint a munka- és az érzelmi terhelés mértékét. A tanári pálya választása nem csak belső indíttatásból fakadhat, hanem külső tényezők befolyásoló hatására hozott döntés eredménye is lehet. Az egyén közvetlen környezetében élők negatív pályamegítélése markáns szereppel bír a továbbtanulás kérdésében, így indokoltá vált a pályaválasztási társadalmi nyomás kérdéskörének vizsgálata is. Végül a választással való elégedettség révén állapítható meg, hogy a résztvevők azért választották-e a tanítást, mert nem vették fel őket a választott egyetemi képzésre, vagy mert nem voltak biztosak abban, hogy milyen tanulmányokat szeretnének végezni. A pedagógusi percepció a múltban szerzett tapasztalatok alapján kialakult elképzelés a tanári pályáról. Ezek az élmények erősen befolyásolják a leendő tanár tanári szerepértelmezését, tanítási módszereit, tanítással kapcsolatos döntéseit és értékelési rendszerét.

A kutatás célja

Tanulmányunk a testnevelőtanár-jelöltek pályamotivációinak, pályára lépésüket segítő külső és belső tényezőknek (hospitálási és tanítási tapasztalatok, pedagógusszereppel kapcsolatos vélekedések és gyakorlatok stb.) feltárására irányul. Kutatásunk fókuszában a különböző évfolyamok és nemek szerinti megoszlás alapján a pályaválasztási motiváció, illetve pedagóguspályára vonatkozó percepciók háttér feltérképezése áll.

Kutatásunk céljai az alábbiak:

1. Feltárni, hogy a vizsgált minta nemek szerinti megoszlása mutat-e jelentős különbséget a tanári pálya iránti elköteleződés mértékében.
2. Megvizsgálni, hogy a különböző évfolyamok tanári pályához való viszonyulását miként befolyásolják az eltérő mértékű elméleti és gyakorlati tárgyakkal kapcsolatos nehézségek, a hospitálások és a tanítási gyakorlatok.¹
3. Feltárni az évfolyamok és a nemek interakciós kapcsolatát a tanári pálya iránti elköteleződés területén.
4. Azonosítani azon hallgatói csoportokat, amelyeknek tagjai elbizonytalanodnak a választott szakmához vezető úton, feltárni a motivációvesztés okait, és az eredmények tudatában a tanári pályán megtartó technikákat javasolni.

A kutatás mintája és módszerei

A felmérésben részt vevők

A felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatás mintáját az ELTE PPK és a Testnevelési Egyetem aktív jogviszonnyal rendelkező, osztatlan testnevelő tanárképzésben, nappali tagozaton tanuló 409 hallgatója alkotta, 19 és 31 éves kor között ($M = 22,46$ év; $SD = 2,31$), ebből 251 fő férfi (61,4%) és 158 fő (38,6%) női hallgató.²

Évfolyamok szerinti bontás alapján 121 elsőéves, 124 másodéves, 35 fő harmadéves, 55 fő negyedéves, 35 fő ötödéves és 39 fő hatodéves alkotta a vizsgálati mintát.

A motivációkkal kapcsolatos kérdéssort és a pályapercepció mérésére alkalmazott kérdésblokkot az ELTE PPK Sporttudományi Intézet és a Testnevelési Egyetem osztatlan testnevelő tanár hallgatóinak körében vettük fel (Szombathely: $N = 183$, Testnevelési Egyetem, Budapest: $N = 226$). A szombathelyi testnevelő szakos hallgatók 84,33%-a, míg a budapesti hallgatók 51,72%-a töltötte ki a kérdő-

¹ Ez a kérdéskör különösen fontos, mivel az észlelések az egyetemi szocializációs tapasztalatok által, illetve a tanulmányok előrehaladásával, a kortársakkal és az oktatókkal való érintkezés révén változhatnak.

² A kérdőíves felméréseket az ELTE PPK Savaria Egyetemi Központjában, a Sporttudományi Intézet, valamint a Testnevelési Egyetem osztatlan tanárszakos hallgatóinak körében végeztük papíralapú kérdőív kitöltésével. Kutatásunk kezdetén a diákokat tájékoztattuk arról, hogy részvételük önkéntes és névtelen. Vizsgálatunk során minden etikai irányelvet betartottunk, különös tekintettel arra, hogy a hallgatóknak joguk van elutasítani a részvételt, vagy megszakítani a kérdőív kitöltés folyamatát, amelyet papír alapon végeztek el. A kutatást az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága által kiadott 2019/278. számú kutatósetikai engedély birtokában végeztük.

ívet. Bizonyos évfolyamokon alacsonyabb volt a válaszadási hajlandóság. A minta nemenkénti és évfolyamonkénti eloszlását az 1. táblázat tartalmazza.

Teljes minta (N = 409) Szombathely (N = 183) Budapest (N = 226)			
nem, fő (%)			
férfi	251 (61,4)	108 (59,0)	143 (63,3)
nő	158 (38,6)	75 (41,0)	83 (36,7)
évfolyam, fő (%)			
első	121 (29,6)	33 (18,0)	88 (38,9)
második	124 (30,3)	48 (26,2)	76 (33,6)
harmadik	35 (8,6)	28 (15,3)	7 (3,1)
negyedik	55 (13,4)	33 (18,0)	22 (9,7)
ötödik	35 (8,6)	16 (8,7)	19 (8,4)
hatodik	39 (9,5)	25 (13,7)	14 (6,2)

1. táblázat: A minta nemenkénti és évfolyamonkénti eloszlása

A felhasznált mérőeszköz

Az empirikus kutatást a FIT-Choice validált kérdőív segítségével végeztük, amelyet eredetileg Ausztráliában fejlesztettek ki (Watt & Richardson, 2006, 2007, 2008), majd széles körben sok országban alkalmaztak, lehetőséget adva így az eltérő értékrendszerrel rendelkező országok közös és eltérő jellemzőinek feltárására. A FIT-Choice-kérdőív 57 eleme 18 faktor mentén rendeződik, melyek nagyobb része a tanári-pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos, négy faktor (szakértelem, nehézség, társadalmi státus és fizetés) a tanári-pedagógiai pálya percepcióját jeleníti meg. Az egyes faktorokat leképező szempontokkal való egyetértés vagy egyet nem értés mértékét a válaszadók egy hétfokozatú skálán ítélik meg. A felméréshez egy saját készítésű kérdőívet is használtunk, amely demográfiai adatokat tartalmazott. A mérőeszköz pszichometriai sajátosságait (reliabilitás, validitás) a kutatók módszeresen ellenőrizték (Watt & Richardson 2006). Kutatásunkban az egyes kérdőívmodulok megbízhatósága Cronbach $\alpha = 0,61$ és $0,91$ között volt, ahol a $0,7$ alatti értékeket fenntartásokkal kezeltük.

Statisztikai elemzések

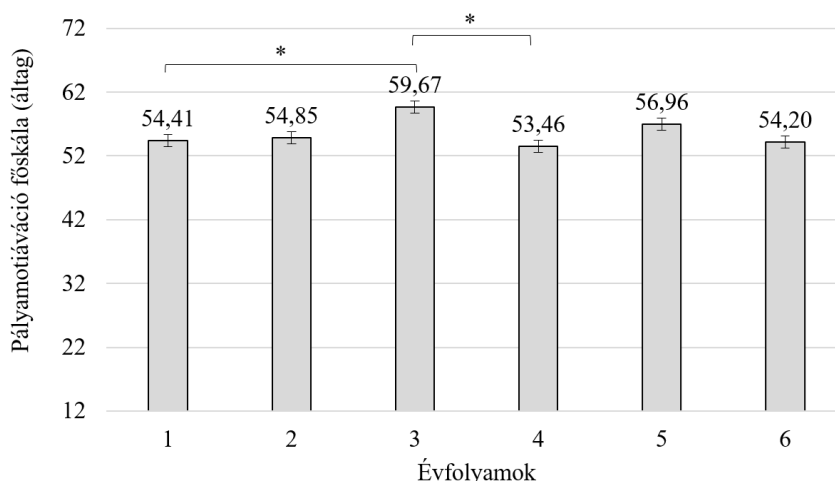
Átlagot és szórást számoltunk, az évfolyamok és nemek szerinti elemzésünk eredményeit többszemponos varianciaanalízissel vizsgáltuk. A FIT-Choice-teszt két különböző konstuktumot mér tizenkét, illetve hat alskálán. Az elsőfajú hiba elkövetésének megfelelő limitálásához ($\alpha = 0,05$) Bonferroni-korrekción alkalmaztunk a két szuperskálánál, így azt az eredményt fogadtuk el szignifikánsnak a pedagógusi pálya motivációjának vizsgálatakor, ahol a $p < 0,004$, illetve a pedagógusi pálya percepciójánál $p < 0,008$. A nemenkénti és évfolyamonkénti elemzéseket többszemponos varianciaanalízis modellben végeztük. Ennek során vizsgáltuk a nem és az évfolyam főhatását, illetve a nem-évfolyam interakciókat, hatásnagyság mérésére a parciális éta-négyzetet tüntettük fel. A statisztikai elemzéseket IBM SPSS Statistics for Windows Version 25.0 (IBM Corp. Released 2017. Armonk, NY: IBM Corp.) programmal végeztük.

A kutatás eredményei

A pályamotiváció vizsgálata

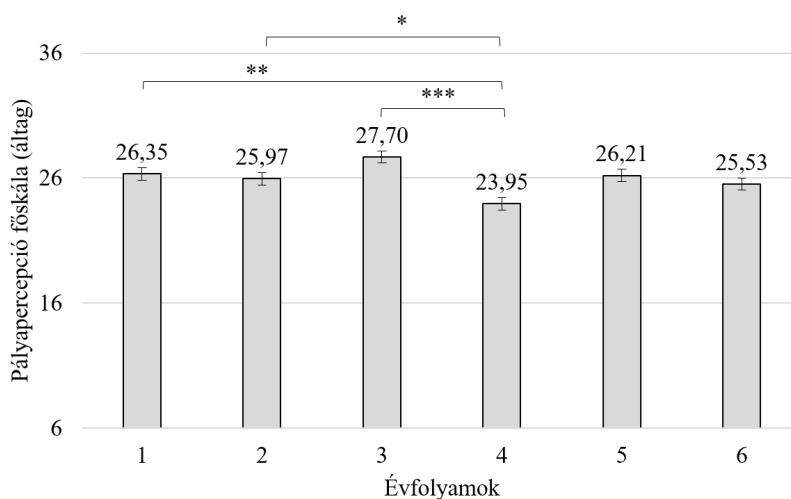
A pedagóguspálya motivációjában szignifikáns különbséget találtunk a férfiak és a nők között ($F(1,397) = 13,567$, $p < 0,001$). A nők ($M = 56,72$, $SD = 9,28$) motiváltabbak a pedagógusi pálya iránt, mint a férfiak ($M = 54,02$, $SD = 9,24$). Sem az évfolyamok között ($F(5,397) = 2,582$, $p = 0,026$) sem-évfolyam interakcióban nem találtunk szignifikáns különbséget ($F(5,397) = 3,217$, $p = 0,007$).

Bár az évfolyamok között összességében nincs szignifikáns különbség, a post-hoc tesztek alapján a harmadik évfolyam motivációja a legnagyobb. Az első és a negyedik évfolyamban szignifikánsan alacsonyabb a motiváció a harmadévesekhez képest, a második, ötödik és hatodik évfolyam köztes értéket képvisel (1. ábra).



1. ábra: A pedagógusi pályamotiváció főskála az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * $p < 0,05$)

A nemnek nincs szignifikáns főhatása ($F(1,397) = 6,789$, $p = 0,009$), az évfolyamok között azonban szignifikáns különbség mutatkozik ($F(5,397) = 5,038$, $p < 0,001$), a nem-évfolyam interakció statisztikailag nem szignifikáns ($F(5,397) = 1,585$, $p = 0,163$). A legnagyobb értéket a harmadévesek képviselik ($M = 27,70$, $SD = 2,68$), szignifikáns mértékben kisebb értéket mutatott az első ($M = 26,35$, $SD = 3,58$), második ($M = 25,97$, $SD = 3,90$) és a legkisebb értéket képviselő negyedik évfolyam ($M = 23,95$, $SD = 4,01$). A további évfolyamok köztes értéket mutattak (2. ábra).



2. ábra: A pedagógusi pályapercepció főskála az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * $p < 0,05$, ** $p = 0,001$, *** $p < 0,001$)

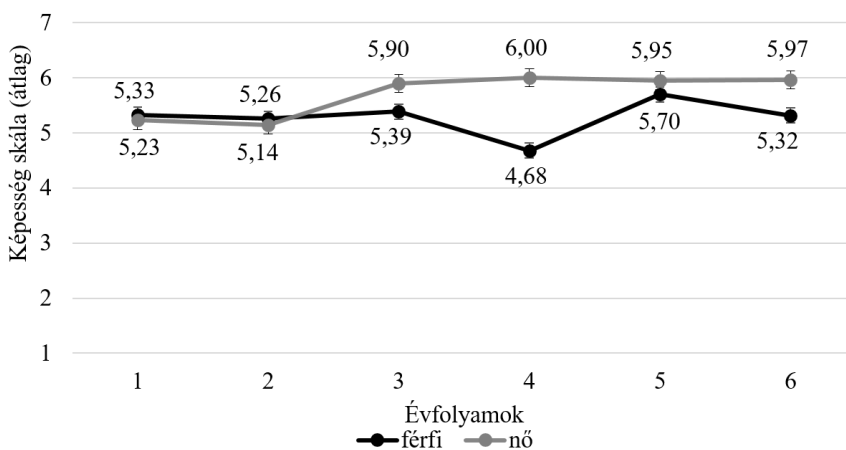
A pedagógusi pályamotiváció egyes skáláinak vizsgálata

A pedagógusi pályamotiváció főskála tizenkét skálája közül öt mutatott szignifikáns főhatást és/vagy interakciót.

A munkahely változtathatóságában minden évfolyam szignifikáns főhatást ($F(5,397) = 4.304$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0.05$) mutatott. A post-hoc tesztek alapján a második ($M = 3,85$, $SD = 1,37$), a harmadik ($M = 3,97$, $SD = 1,24$) és az ötödik évfolyam ($M = 3,66$, $SD = 1,41$) mutatta a legmagasabb értéket, nemtől függetlenül szignifikáns mértékben kisebb érték jellemezte a hatodik évfolyamot ($M = 2,76$, $SD = 1,30$); a további évfolyamok köztes értékeket mutattak.

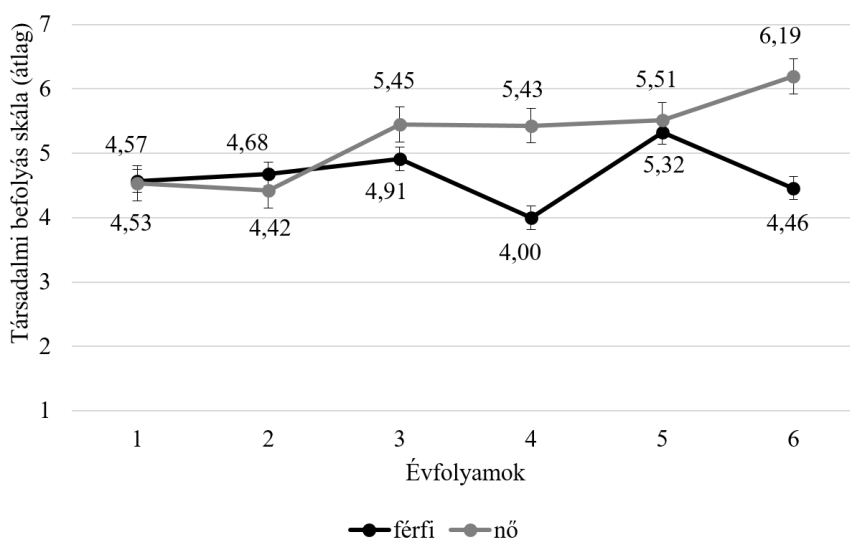
A karrier intrinzik értéke ($F(1,397) = 20,026$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,05$) és a gyerekekkel, kamaszokkal való munka ($F(1,397) = 27,184$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,06$) esetében a nem mutatott szignifikáns főhatást. Évfolyamtól függetlenül a karrier intrinzik értéke skála nagyobb értékét mutatták a nők ($M = 5,14$, $SD = 1,24$) a férfiakhoz képest ($M = 4,63$, $SD = 1,22$). Továbbá a gyerekekkel, kamaszokkal való munka esetében is a nők mutattak nagyobb értéket ($M = 6,00$, $SD = 1,14$), mint a férfiak ($M = 5,35$, $SD = 1,30$).

A képesség skálában egyrészt szignifikáns nemi főhatás tapasztalható ($F(1,397) = 10,779$, $p = 0,001$, $\eta^2_p = 0,03$), azaz a nők évfolyamtól függetlenül nagyobb értéket mutattak ($M = 5,51$, $SD = 1,10$), mint a férfiak ($M = 5,27$, $SD = 1,12$). Másrészt a nem-évfolyam statisztikailag szignifikáns interakciót mutatott ($F(5,397) = 4.310$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0,05$). Az interakció eredménye alapján a férfiak és a nők különbsége csak a harmadik évfolyamtól volt megfigyelhető, az első két évfolyamban a férfiak és a nők közel azonos értéket mutattak (3. ábra).



3. ábra: Képesség skála a nem és az évfolyam függvényében (hibasáv: standard hiba)

Végül a társadalmi befolyás skála szignifikáns nem ($F(1,397) = 13,509$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,03$) és évfolyam ($F(5,397) = 4,300$, $p = 0,001$, $\eta^2_p = 0,05$) főhatást mutatott. A nők évfolyamtól függetlenül nagyobb értéket mutattak ($M = 4,94$, $SD = 1,49$), mint a férfiak ($M = 4,61$, $SD = 1,40$). Illetve nemtől függetlenül az ötödik évfolyamot jellemezte a legnagyobb érték ($M = 5,39$, $SD = 1,12$), szignifikáns mértékben kisebb értéket az első ($M = 4,55$, $SD = 1,51$) és a második ($M = 4,57$, $SD = 1,43$) évfolyam mutatott, a további évfolyamokat köztes érték jellemezte. A nem-évfolyam interakció is szignifikáns volt ($F(5,397) = 4,985$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,06$). Az interakció eredménye alapján egyrészt a nemi különbség csak a harmadik évfolyamtól volt tapasztalható, illetve a nők esetében a társadalmi befolyás skála értéke az egyes évfolyamokat nézve növekedett, a férfiak esetében ilyen trend nem volt kimutatható. Érdekes még megjegyezni, hogy a társadalmi befolyás a hatodik évfolyamban mutatta a legnagyobb nemek közti különbséget a nőket jellemző nagyobb értékkel (4. ábra).



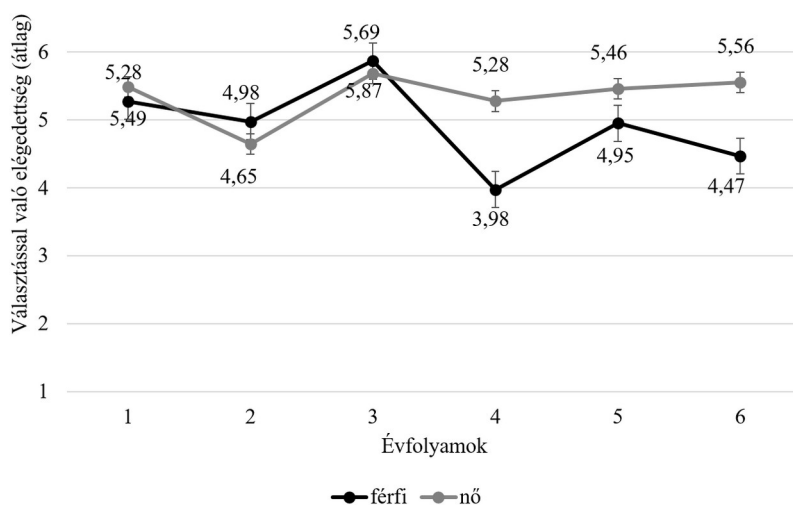
4. ábra: Társadalmi befolyás skála a nem és évfolyam függvényében (hibasáv: standard hiba)

A további skálák esetében sem a főhatások (nem, évfolyam), sem az interakció nem volt statisztikailag szignifikáns.

A pedagógusi pályapercepció egyes skáláinak vizsgálata

A pedagógusi pálya percepciója főskála hat skálája közül kettő mutatott szignifikáns különbséget és/vagy interakciót a vizsgált csoportok között. A *nehézség* skála esetében mind a nem ($F(1,397) = 11,081$, $p = 0,001$, $\eta^2_p = 0,03$), mind az évfolyam ($F(5,397) = 3,390$, $p = 0,005$, $\eta^2_p = 0,04$) szignifikáns főhatást mutatott. Az interakció nem volt szignifikáns ($F(5,397) = 1,067$, $p = 0,378$). A nők évfolyamtól függetlenül nagyobb értéket mutattak ($M = 5,61$, $SD = 1,09$), mint a férfiak ($M = 5,24$, $SD = 1,16$), valamint nemtől függetlenül a harmadik évfolyamot jellemezte a legnagyobb érték ($M = 5,79$, $SD = 0,95$). Szignifikáns mértékben kisebb értéket a negyedéves évfolyam mutatott ($M = 4,90$, $SD = 1,39$), a további évfolyamokat köztes érték jellemezte.

Végül a *választással való elégedettség* esetében az évfolyam szignifikáns főhatást mutatott ($F(5,397) = 4,676$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,06$). A legnagyobb érték nemtől függetlenül a harmadik évfolyamot jellemezte ($M = 5,78$, $SD = 0,98$), míg a legkisebb értéket a negyedik évfolyam mutatta ($M = 4,57$, $SD = 1,52$), a további évfolyamokat köztes érték jellemezte. Továbbá a nem-évfolyam interakció is szignifikáns volt ($F(5,397) = 3,282$, $p = 0,006$, $\eta^2_p = 0,04$) (6. ábra). Ez az, ami csak a férfiakra volt jellemző, mert a nők a negyedik évfolyamtól szinte azonos értéket mutattak. Az interakció eredményei alapján, a fenti évfolyambeli különbség csak a férfiak esetében tapasztalható. A nők szintén a harmadik évfolyamban mutatták a legnagyobb értéket, de ez a további évfolyamokban közel azonos szinten maradt (jellemzően a férfiaknál nagyobb értéket mutatva). (Lásd: 5. ábra.)



5. ábra: Választással való elégedettség a nem és az évfolyam függvényében (hibasáv: standard hiba)

Az eredmények értelmezése

A pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos nemek szerinti vizsgálati eredményeink egyértelműen igazolják számos hazai és nemzetközi kutatás eredményeit, hogy a testnevelőtanári pálya sokkal vonzóbb szakma a nők, mint a férfiak körében (Ozbek, 2007; Parr et al., 2008; Sahin, et al., 2008; Spittle et al., 2009). E feltevést korábban Spittle és munkatársa is megerősítették, miszerint különbségek mutatkozhatnak abban, hogy a férfi és női hallgatók hogyan adnak értelmet a testnevelésnek, tekintettel arra, hogy különböző motívumok alapján választották a testnevelés tanítását pályaként (Spittle & Spittle, 2014). Míg számos pálya esetében a nemek közötti arány kiegyenlítődése felé mutatnak hosszú távú tendenciák (Tok, 2012), addig a pedagóguspálya választása továbbra is a nők körében népszerűbb (például Johnston, 1999; Ellis, 2003). A biztos anyagi háttér megteremtésének hiánya, a napi szintű adminisztratív feladatok és a ranglétrán történő feljebb lépés csekély esélye nagyban elbizonytalanítja a férfi hallgatókat a diplomamegszerzést követően a tanári pálya megkezdésétől. A férfiak pályára lépéssel kapcsolatos hezitálásának hosszú távú eredményei már régóta azt mutatják, hogy a szakma és a képzés egyre jobban elnőiesedik (Engler et al., 2014; Hanesová, 2014; Paksi et al., 2015). A 3., a 4. és az 5. ábra jól mutatja, hogy a képzés harmadik évétől a végzés időszakáig a férfiak tanári választással kapcsolatos elképzelései sokkal bizonytalanabbak, mint a nőkéi.

Az évfolyamok szerinti vizsgálati eredményeink alapján arra következtetünk, hogy a harmadik évben a gyakorlóiskolában végzendő hospitálási feladatok, illetve a képzés során előfordult közös tanítási helyzetek pozitív élményei a szakma vonzerejét növelik (1. ábra). Korábbi kutatások eredményei szerint a testnevelési kurzusok hallgatói az elméletnél fontosabbnak tartják gyakorlatot, ahol a hallgatók a szükséges módszertant tanulják meg, és a tanítás mindennapi valóságával foglalkoznak (Tinning, 2006). Úgy tűnik, hogy a szakmai szocializáció más területei nem gyakorolnak akkora hatást a testnevelő tanárok értékeire és meggyőződésére, mint a szakmai gyakorlati tapasztalatok (Evans, Davies & Penney, 1996). Grossman és munkatársai (2009) is hangsúlyozták, hogy az erősen elméletközpontú tanárképzési programokban a hangsúlyokat úgy kellene elmozdítani, hogy a gyakorlat kerüljön a középpontba. A hallgatók ugyanis nehezen ágyazzák be a tanítás elméleti alapelveit a gyakorlati foglalkozásokba, mivel a testnevelés szakról alkotott elképzeléseik csak gyakorlati tevékenységek köré összpontosulnak múltbeli sporttevékenységeikből származó tapasztalataik alapján.

A negyedévesek valószínűsíthetően a közoktatásban, az iskola valós világában végzett tanítások nyomása miatt az összes többi évfolyamnál alacsonyabb motivációs szinten végzik tanulmányaikat. Az oktatási intézményi környezetben történő helytállás jelentős energiabefektetéssel, leterheltséggel jár mind a hatékony felkészülés, mind az óra vezetése terén. Gençay és Gençay (2007) a testedzés és sport szakos hallgatókról szóló tanulmányukban ugyancsak azt találták, hogy az intrinzik és az extrinzik motiváció átlagos pontszámai a negyedik évfolyamon a legalacsonyabbak. Egy török tanulmány viszont arra a következtetésre jutott, hogy a különböző évfolyamszintek nem befolyásolják jelentősen a leendő tanárok motivációs szintjét (Onuk, 2007). Az alsóbbévesek még nem rendelkeznek olyan mértékben a jövőjükkel kapcsolatos konkrét elképzelésekkel, mint felsőbbéves társaik, amire a munkahely változtathatóságával kapcsolatos eredményeink világítottak rá. A végzés évében már inkább tudatosulnak a hallgatókban karriertervekkel kapcsolatos döntések, hiszen számos oktatási intézménnyel kerülnek kapcsolatba tanítási gyakorlatuk során, amelyek akár a diplomamegszerzést követően a jövőbeni elképzeléseikkel összeegyeztethető munkahely is válhatnak.

Amennyiben az alfaktorok szintjén az átlagok alapján kirajzolódó struktúrát nemek szerinti összehasonlítás tekintetében vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a nőkre több alskála esetében magasabb értékek jellemzőek. A leginkább meghatározó motivációs dimenzióknak a „karrier intrinzik” és a „gyerekekkel, ka-

maszokkal való munka” mutatkozik, ami alátámasztja, hogy kiemelt fontosságot kapnak azok a törekvések, hogy pedagógusként az ember pozitívan járulhasson hozzá a felnövekvő fiatalok értékrendjének alakításához. Ezek a motivációs dimenziók nemcsak magas átlagértékükkel, hanem alacsony (1,2 körüli) szórásukkal is kiemelkednek. A hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján az egyik legtöbbször megjelenő, munkához köthető belső motiváció a gyermekekkel való foglalkozás öröme, valamint a tanulók támogatása sikereik elérésében (Kocsis, 2002; Barmby, 2006; Ashiedu & Scott-Ladd, 2012; Chrappán, 2012). Az egyéni képesség tekintetében a nem-évfolyam interakció eredményei azt mutatják, hogy az első két évben szinte azonos kompetenciákkal rendelkezik mindkét nem, míg a harmadévben a nők már úgy érzik, hogy képességeik birtokában hatékonyabban küzdenek meg az elméletben és a gyakorlatban felmerülő nehézségekkel, és ez a kompetenciák érzékelésében tapasztalt különbség még nagyobb mértékű a 4. éveseknél. Paksi és munkatársai (2015) kutatásában is az egyéni képességek és a gyermekkel/kamaszokkal való munka, valamint a karrier intrinzik értékek bizonyultak a legerősebbnek a pedagóguspálya választásának fontossági sorrendjében. Carringtonék egy korábbi, 2002-es tanulmányukban is ugyanezre a megállapításra jutottak: a belső, azaz intrinzik motivációk közül általánosan azonosítható a pedagógusoknál a gyermekekkel foglalkozás öröme, a tanulók segítése sikereik elérésében (Andrew & Hatch 2002; Carrington, 2002). A szakirodalom a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként főként az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (például Scott et al., 1999; Andrews & Hatch, 2002; Ashiedu et al., 2012). Úgy véljük, hogy a mi kutatásunkban mutatkozó harmadévre legjellemzőbb elégedettség mértéke nem csak belső, hanem külső motivációs okokkal is magyarázható. A saját csoporttársak tanítása, a hospitálások és a mikrotanítások során szerzett pozitív tanulói élmények és tapasztalatok valószínűleg szerepet játszanak abban, hogy visszaigazolást kapjanak tanári karrierválasztásuk helyességéről. A mikrotanítás mint a tanárképzési programok szakmai fejlesztési eszköze lehetőséget biztosít a tanárhallgatóknak arra, hogy felfedezzék saját maguk és mások tanítási stílusát, és reflektáljanak rá, valamint új tanítási technikákat és stratégiákat sajátítsanak el. Számos tanulmány kimutatta, hogy a mikrotanítás olyan gyakorlati tapasztalatokat jelent, amelyek segítenek a hatékony és reflektív tanárrá válásban (Akalın, 2005; Amobi, 2005; Eick & Dias, 2005).

A társadalmi befolyás tekintetében eredményeink azt mutatják, hogy a család és a barátok szerepe a nők számára meghatározóbb a harmadik évfolyamtól kezd-

ve, mint a férfiak számára, valamint a mintánk ötödéveseire nemtől függetlenül a legnagyobb érték jellemző. Ez egy kiemelt évfolyam az egyetemen eltöltött évek szempontjából, hiszen ezt követően az utolsó évben csak a folyamatos tanítási tapasztalatszerzés időszaka választja el a hallgatókat a diplomaszerezéstől. Az ötödévesek tudatában vannak annak, hogy már komoly elhatározásra kell jutniuk a karrierterveik építésében, amiben a közvetlen környezetüktől kapott vélemények és érvek szerepe felértékelődik.

A pálya nehézségeit egyértelműen a harmadévesek eredményei igazolták leginkább, mindemellett a pályaválasztásukkal kapcsolatos döntésüket is ők látják a legpozitívabban. A választással való elégedettség szempontjából meg kell még jegyezni, hogy a negyedévtől kezdve a nők minden évfolyamon nagyobb értéket értek el, mint a férfiak, vagyis a képzés második felében a férfiak saját identitásukat a pálya elvárásaival kevésbé tudják összeegyeztetni. Az évfolyamok szempontjából a negyedéveseknél a közoktatásban eltöltött első tanítási tapasztalat a szakma nehézségeire és egyben a szakma szépségeire is rávilágít, hiszen a nehézségek ellenére, a hallgatók úgy ítélik meg, hogy a számukra legmegfelelőbb szakmát szeretnék elsajátítani. A pályapercepciót alakító tényezők közül a szakirodalom is a tanítási gyakorlatra irányítja a figyelmet. A gyakorlat a tanári tanulmányok lényeges fordulópontjának tekinthető, és nemcsak azért, mert a próba- és vizsgatánítások révén mind a készségszintű, mind a lexikális alapú tudás fejlődik, hanem azért is, mert a tanítási gyakorlat a pedagóguspálya percepciójának és a tanári identitás formálódásának is a terepe (Kozma, 2004).

Összefoglalás

Kutatási eredményeinket összefoglalva elmondható, hogy a mintánk harmadéveseire magasabb értékek jellemzőek több pályamotivációt és pályapercepciót vizsgáló faktor esetén, mint az alsóbb és felsőbb évfolyamok hallgatóira. Ezen eredmények háttérben több tényező állhat. A mikrotanítások lehetőséget adnak arra, hogy az egyes hallgatók érzékelhessék tanári képességeiket. Tapasztalatot szereznek határozottságukról, kiállásukról. Az instrukciók megfelelő hangerővel történő megadása, a fegyelmezés nehézségei első alkalommal teszik próbára a leendő testnevelő tanárokat.

A pozitív élmény megteremtésének alapját azonban a csoporttársak támogató közege képezi. A negyedévesekre jellemző alacsony értékeket a köznevelésben végzett tanítási gyakorlatok negatív élményei válthatják ki, ugyanis valós más ké-

pességeket is igényel, mint a csoporttársaknál alkalmazott módszerek. Itt már a rátermettségnek, a határozottságnak, a jó döntéshozatali és problémamegoldó képességnek kiemelt szerepe van, ami megmutatja, hogy a tanári szerephez szükséges képességekkel milyen mértékben rendelkezik a hallgató.

A nemek szerinti vizsgálat eredményei, sok más tanulmányhoz hasonlóan, nagyobb mértékű elhivatottságot mutattak a nőknél. A nők mélyebben reflektálnak az első tanítási tapasztalatok sikereire, kudarcaira, és ezeket az első tanítási élményeket a fejlődés kiindulópontjának tekintik, szemben a férfiakkal. A férfiakra jobban jellemző, hogy itt szembesülnek először azzal a ténnyel, hogy mekkora energiabefektetéssel jár egy hatékony óra megtartása. A hallgatók nagy részében ebben az időszakban tudatosul az is, hogy ezek leküzdhető akadályok, a tanári professzió tanulható, ami erősíti pályamotivációjukat.

A fenti eredmények megerősítik a tanárképzésben folytatott bevezető gyakorlatok szükségességét, ami összhangban van az EMMI által kiadott a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló hatályos rendelettel (EMMI, 2013). A nemzetközi szakirodalomban több példát találunk a képzés kezdeti szakaszában megjelenő tanítási gyakorlatok beiktatására. Finnországban a képzés kezdetétől nagy hangsúlyt fektetnek az elmélet és a gyakorlat szoros összekapcsolására. A finnek ezért olyan korán kezdik a gyakorlati képzést, amennyire csak lehet. A pedagógusképzés minden szakaszában sor kerül valamilyen gyakorlati elemre, így a spirális felépítés itt is érvényesül. A leendő pedagógusok kezdetben több tanulói korcsoportot figyelnek meg, és elemzik a különböző osztálytermi helyzeteket. Később a gyakorlati képzés kapcsán a saját órák megtartása mellett olyan további elemek is megjelennek, mint a szülőkkel és a kollégákkal való munka, kooperáció. A gyakorlati képzési periódusokhoz mindig részletes elméleti tanulmányok kapcsolódnak (Kansanen, 2003). A Finnországban jól működő tanárképzési rendszer, a méltányos fizetés és a társadalmi elismertség eredményeképpen sokszoros a hallgatói túljelentkezés, így erős szűrőrendszert alkalmaznak már az egyetemekre történő felvétel során. Németországban is már a képzés első szakaszában tapasztalatokat szerezhetnek az iskolai gyakorlatról a hallgatók, hogy a lehető leghamarabb szembesüljenek az iskola követelményeivel és ezek tükrében saját képességeikkel, és mindezt a képzés folyamán újra és újra felülvizsgálják (Bikics, 2011). Falus Iván (2007) is a pedagógussá válás fontos alappilléreinek tekinti a képzés kezdetén beiktatott gyakorlatokat. Emellett szükséges már a képzés bemeneti szakaszában a

hallgatók nézeteinek feltárása, önismeretük erősítése, a képzéssel kapcsolatos információk tudatosítása, melyek segíthetik a sikeres pályaválasztást és később a pálya iránti elköteleződés kialakulását (Uhlár et al., 2016). A hallgató számára így érthetővé válik, hogy a tanári professzió egy szakma, így folyamatosan reflektálhat saját előrehaladására és érthetővé válik számára, hogy a képzés során elérhető cél a tanári szakma magas színvonalú elsajátítása.

Következtetés

A tanárképzés harmadik és negyedik évében erőteljesen megszorodik a hallgatók közoktatási kapcsolata. Ez hospitálásokat, mikrotanításokat (a harmadik évben elsősorban saját csoporton belül, a negyedik évben közoktatási osztályokban) jelent a szakterületen, illetve tanulókkal, osztályokkal, tantestületekkel való személyes kapcsolatokat a pedagógia-pszichológia képzésmódulban. Az ilyen tapasztalatok következményeként tudatosabbá válnak jövőbeli foglalkozásukkal kapcsolatban, és képesek lehetnek a tanítási kérdések sikeres végrehajtására valós iskolai környezetben. A mikrotanítási tevékenységek segítenek a tanárhallgatóknak leküzdeni szorongásukat, növelni a szakmai elkötelezettséget, tudatosítani a tanári szakmaválasztás helyességét, hatékonyabbá válni a diákokkal folytatott kommunikációban, megismerni a diákok reakcióit a különböző oktatási helyzetekben és szakszerűen felhasználni az időt. A harmadéveseknél megjelenő pozitív tapasztalatokból kiindulva indokolt lehet a tanári léttel történő ismerkedés korábbi megkezdése, így az ismeretszerzés lehetősége hosszabbtávú folyamattá válik, és egyben a gyakorlat mélyebben, kisebb lépésekben, rendszeresen, a hallgatók aktív, tevékeny részvételével valósulhat meg. A bevezető gyakorlatok további előnye, hogy már a tanulmányok kezdeti időszakában lehetővé teszik a saját pályaalkalmasság érzékelését.

Irodalom

- Akalin, S. (2005). Comparison Between Traditional Teaching and Microteaching During School Experience of Student-Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 20, 1–13.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91–101.

- Alberts, C., Mbalo, N. F., & Ackermann, C. J. (2003). Adolescents' perceptions of the relevance of domains of identity formation: A South African cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 169–184.
<https://doi.org/10.1023/A:1022591302909>
- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115–130.
- Andrews, P., & Hatch, G. (2002). Initial motivations of serving teachers of secondary mathematics. *Evaluation & Research in Education*, 16(4), 185–201.
<https://doi.org/10.1080/09500790208667018>
- Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers. *Addressing Teacher Shortages. Australian Journal of Teacher Education*, 37(11) 17–35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational research*, 48(3), 247–265.
<https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Bikics, G. (2011). Sztenderdek és pályaaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés* (pp. 181-197). Eszterházy Károly Főiskola.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology*, 26(4), 553–570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
- Carrington, B. (2002). A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*, 28(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/0305569022000003735>
- Chrappán, M. (2012). The Possibility of Health Education in An Education-Based Society. In Taylor, N., Littledyke, M., Quinn, F., & Coll, R. K. (Eds.), *Health Education in Context An international Perspective on Health Education in Schools and Local Communities*. (pp. 47–56). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6091-876-6_6
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In Cochran-Smith, M. & Zeichner K. M. (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37–68). Lawrence Erlbaum Associates Publishers; American Educational Research Association.
- Cocks, R. J., & Watt, H. M. (2004). Relationships among perceived competence, intrinsic value and mastery goal orientation in English and maths. *The*

Australian Educational Researcher, 31(2), 81–111.
<https://doi.org/10.1007/BF03249521>

- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In Spence, J. T. (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). Guilford Publications.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A., (2000). Expectancy–value theory of achievement and perceived competence, intrinsic value and mastery goal orientation in English and maths. The Australian Educational motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Eick, C. & Dias, M. (2005). Building the authority of experience in communities of practice: The development of preservice teachers' practical knowledge through coteaching in inquiry classrooms. *Science Education*, 89(3), 470–491.
<https://doi.org/10.1002/sce.20036>

- Ellis, V. (2003). The Love that Dare Not Speak its Name? The Constitution of the English Subject and Beginning Teachers' Motivations to Teach It. *English Teaching-Practice And Critique*, 2(1), 3–14.
<https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/journal/view.php?article=true&id=13&p=1>
- EMMI 8/2013. (I. 30.) rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (2022. 06. 22.)
- Engler, Á., Kovács, E., Chanasova, E., Blasiak, S., Dybowska, E., & Szewczuk, K. (2014). Future professional plans of students. Teacher education. In Pusztai, G. & Engler, Á. (Eds.), *Comparative Research on Teacher Education* (pp. 139–158). Verbum.
- Ensign, J. & Woods, A. M. (2017). Navigating the realities of the induction years: Exploring approaches for supporting beginning physical education teachers. *Quest*, 69(1), 80–94. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152983>
- Evans, J., Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1(2), 165–183.
<https://doi.org/10.1080/135733296010203>
- Falus, I. (2007). *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó.
- Flory, S. B. (2016). Professional socialization experiences of early career urban physical educators. *European Physical Education Review*, 22(4), 430–449.
<https://doi.org/10.1177/1356336X15616074>
- Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Hruda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17(1), 68–97.
<https://doi.org/10.1177/0743558402171004>
- Gençay, Ö. A. & Gençay, S. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 241–253.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289.
 doi:10.1080/13540600902875340
- Hajdú, E. (2001). A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9), 25–35.
- Hanesová, D. (2014). Development of critical and creative thinking skills in CLIL. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(2), 33–51.

- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careerism: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. 10.1111/1467-8624.00421
- Johnston, B. (1999). The expatriate teacher as postmodern paladin. *Research in the Teaching of English*, 34(2), 255–280.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In Moon, B., Vlăsceanu, L., & Barrows, C. (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85–108). Unesco – Cepes.
- Kocsis, M. (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E., & Bácsné Bába, É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 5(3), 15–30. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2>
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum.
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1) 3–15. <https://doi.org/10.1123/jtpe.3.1.3>
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3–16. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3>
- Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107–116. <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.2.107>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413–440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- tasiou E. (1997): Factors that Influence Students to Become Teachers Educational Research and Evaluation. An International Journal on T

- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 149–164.
- Ozbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145–159 [In Turkish].
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
- Papanastasiou C., Papanastasiou E. (1997): Factors that Influence Students to Become Teachers Educational Research and Evaluation. *An International Journal on Theory and Practice*, 3(4), 305–316 <https://doi.org/10.1080/1380361970030402>
- Parr, M., Gosse, D., & Allison, J. (2008). The Professional Journey of Male Primary Teachers: Experiences and Perceptions of Entering into a "Sacred Female Space". *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 7(6), 257–265. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v07i06/39516>
- Roness, D. & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Sahin, A., Cokadar, H., & Usak, M. (2008). Context, process and change: The status of prospective teachers' perception of teaching process. *Essays in Education*, 23, 129–141.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287–308. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341990190304>
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253–266. <https://doi.org/10.1080/17408980801995239>
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190–197. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.005>
- Spittle, S. & Spittle, M. (2014). The reasons and motivation for pre-service teachers choosing to specialise in primary physical education teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 1–25. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.5>

- Tinning, R. & Kirk, D. (2006). *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203975503>
- Tok, T. N. (2012). Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 381–403.
- Uhlár, Á., Szemes, Á., & Tóth, L. (2016). Testnevelő tanárjelölt hallgatók vizsgálata a pályaválasztásról alkotott véleményük tükrében. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 1(2), 8–19. <https://doi.org/10.21846/TST.2016.2.1>
- Völgyesy, P. (1976). *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
<https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167–202.
<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Learning and Instruction Special Issue: Motivation for Teaching. *Learning and Instruction*, 18(5), 405–407.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.009>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>

Research on Physical Education Trainee Teachers' Teaching Engagement

Our study focused on the motivation and career perception of physical education teacher students in the so-called undivided system (BSc and MSc in one degree). Based on our results, we concluded that third year students who gained positive experiences of peer teaching their own classmates, became more comfortable in the teaching role and this increased their level of commitment to the teaching profession.

Keywords: *commitment to teaching, motivations for choosing teaching profession, FIT-Choice Scale, career perception*