

A tanítási motiváció vizsgálata különböző országokban: összehasonlítások a FIT-Choice skála segítségével

Sütő Attila

A FIT-Choice projekt bevezetése

A FIT-Choice kutatási program (*Factors Influencing Teaching Choice*)¹ 2001-ben indult el, két olyan kérdés nyomán, amelyek évtizedek óta foglalkoztatták a közvéleményt:

1. Mi készíti a fiatalokat a magas státuszú és anyagilag is jól jövedelmező pályák helyett a pedagóguspályára?
2. Mi motiválja őket a döntésben?

A projekt bevezetése és szakmai vezetése *Helen M. G. Watt*² és *Paul W. Richardson*³ ausztrál kutatók nevéhez fűződik. A két kutató egy olyan posztgraduális programot irányított, amely nagy arányban vonzotta azokat az embereket, akik korábbi karrierjüket ott akarták hagyni, hogy tanárrá váljanak. Minden év elején a legkülönbélebb pályákról érkezők jelentkeztek a tanárképzésre, köztük olyan nők, akik a családalapítás miatt a munka világából való kilépést követően akartak visszatérni és új karriert kezdeni, fiatal diplomások, akik egy-két tengerentúli utazást követően döntöttek a tanítás mellett, idősebb friss diplomások, magániskolákban már tanító emberek, valamint mérnökök, gyakorló orvosok, állatorvosok, ügyvédek, könyvelők, pszichológusok és vállalatvezetők. Ez utóbbi csoportban feltűnő volt az a szándék, hogy a tekintélyesebb és jobban fizetett karriereket elhagyják a tanítás érdekében. A kőolajiparban a foglalkoztatási lehetőségek súlyos visszaesése egy ideig logikus magyarázatnak tűnt arra, hogy a kőolajmérnökök miért keresnek más állást, de ez nem volt igaz az ügyvédekre, állatorvosokra, orvosokra, könyvelőkre és sok más professzióra sem.

Az, hogy ilyen emberek közül kellett választani, arra készítette a kutatókat, hogy elgondolkodjanak, mi motivált másokat a tanári pályára. Vajon közösek voltak-e ezeknek a pályaváltásra törekvő tanároknak az értékei, meggyőződései, elvárásai? A tanárképzésben részt vevők között keringő feltételezések és magyarázatok kevésbé foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy mi motiválja a munkában és az életben

¹ <http://www.fitchoice.org>

² *Helen M. G. Watt* az ausztráliai Monash Egyetem neveléstudományi docense, érdeklődési körébe tartozik a motiváció, a nemek szerinti oktatási és foglalkozási döntések, a tanítás motivációja, a tanári önhatékonyság, a longitudinális kutatás és a kvantitatív módszerek.

³ *Paul W. Richardson* az ausztráliai Monash Egyetem neveléstudományi docense, aki a tanítás motivációit, a tanári önhatékonyságot, a tanári pályafutás alakulását befolyásoló tényezőket és a fiatalok oktatási törekvéseinek alakulását kutatja.

sokféle tapasztalattal rendelkező emberek széles rétegét arra, hogy tanárrá váljanak, és mi tartja őket a pályán, ha egyszer már tanítanak. Tehetségük és bizonyított képességeik megcáfolják azt a leegyszerűsítő, a médiában gyakran hangoztatott elképzelést, miszerint azok az emberek akarnak tanárrá válni, akik nem tudnak rangosabb karriert befutni, így a tanítás egy „tartalékkarrier”.

Miért nem állt összhangban a tanárképzés szakirodalma a pályaválasztási szakirodalommal, és ami még fontosabb, miért nem fordítottak figyelmet a létező motivációs elméletekre a tanári motivációk vizsgálata során?

Ezek a kérdések keltették fel *Watt*ék érdeklődését. Így kezdődött a tanárképzés, a pályaválasztás és a motiváció elméleteinek összekapcsolása, amely a FIT-Choice kutatási programhoz vezetett. *Watt* intenzíven foglalkozott *Eccles* és társai (*Eccles*, 2005) elvárás-érték motivációs elméletével, amelyet eredetileg a középiskolai matematika tagozatra történő beiratkozások esetében a nemek között tapasztalható különbségek magyarázatára dolgoztak ki, és amelyet *Watt* kiterjesztett a matematikával kapcsolatos pályatervek előrejelzésére (*Watt, Shapka et al.*, 2012).

Ez az elmélet azt állítja, hogy az egyének választásait és viselkedését a sikerrel kapcsolatos elvárásaik és a különböző típusú értékek alakítják, és számos empirikus munka támasztja alá hasznosságát és érvényességét a diákok teljesítményhez kapcsolódó választásainak magyarázatában. Miért ne lehetne ezt úgy adaptálni, hogy átfogó és koherens keretet nyújtson annak a kérdésnek a szisztematikus vizsgálatához, hogy az emberek miért választják a tanári pályát?

A tanári pályaválasztás motivációival foglalkozó szakirodalom áttekintése az intrinzik, altruisztikus és extrinzik motivációkat emelte ki mint a tanári pályaválasztást befolyásoló okok legfontosabb csoportjait (*Brookhart és Freeman*, 1992). Az elfogadott elemzési és elméleti keret hiánya azonban azt jelentette, hogy a kutatók nem mindig értettek egyet abban, hogy mi számít intrinzikális, altruisztikus, extrinsikus vagy egyéb motivációnak. A különböző operacionalizációk a definíciók pontosságának hiányát és egymást átfedő kategorizálásokat eredményeztek. Hosszú időn keresztül rengeteg vizsgálatot végeztek különböző kérdőívek és skálák alkalmazásával, gyakran nem reprezentatív mintákkal számoltak be a skálák validálásáról, és túlzottan támaszkodtak a gyakoriságokra, ami megnehezíti az egyik vizsgálat eredményeinek összehasonlítását a másikkal.

Ezekhez a mérési problémákhoz a longitudinális adatok figyelemre méltó hiánya társult, hogy vizsgálni lehessen az egyes motivációs profilok változásait és következményeit. Fokozatosan kiderült, hogy alapvető teoretikus és pszichometriai munkára van szükség egy olyan megbízható és érvényes, a motivációs elméleten alapuló többdimenziós eszköz kifejlesztéséhez, amellyel a kezdő tanárok motivációit nagy mintákban lehet vizsgálni, és amellyel a tanárokat a hivatásukban követni lehet, hogy megjósolhassuk a pályakezdők motivációit. Olyan eredmények, mint például, hogy ki marad valószínűleg a tanításban, ki hagyja el azt, és miért.

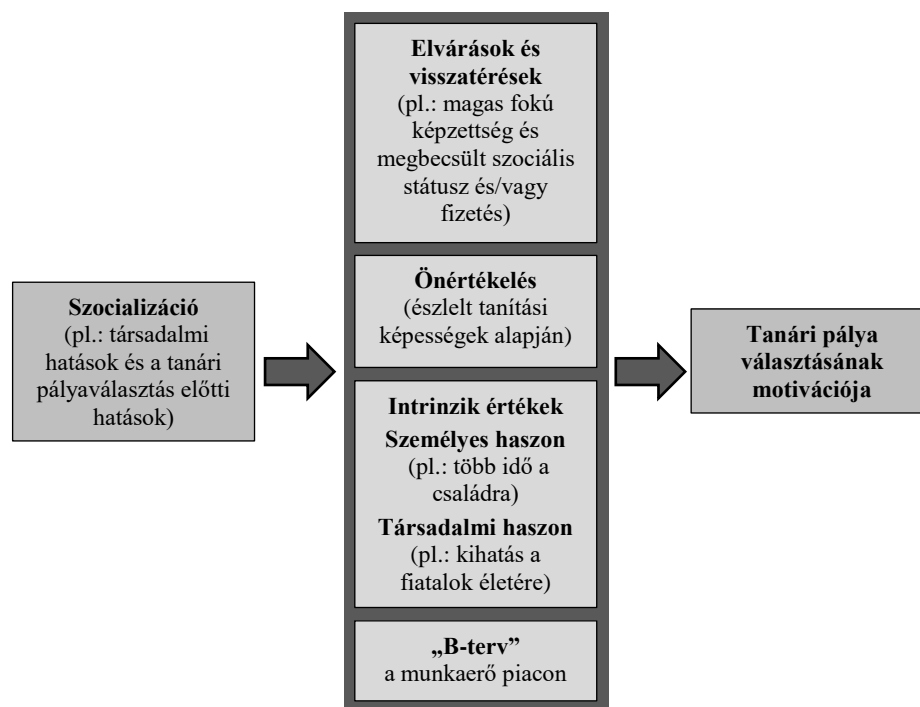
A FIT-Choice program a kezdet kezdetén a FIT-Choice skála kidolgozásával kezdődött, amelynek célja volt, hogy lehetővé tegye a tanárok motivációjának összehasonlító mérését. Miután 2006-ban az APJTE-ben (Asia-Pacific Journal of Teacher Education) megjelent (Richardson és Watt, 2006), és 2007-ben történő validálást követően publikálták a skála jellemzőit (Watt és Richardson, 2007), a kutatók világszerte engedélyt kértek a skála használatára, hogy saját kontextusaikban tanulmányozhassák át. Tudomásom szerint a skálát eddig olyan angol nyelvű országokban használták, mint az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Írország, valamint lefordították német, horvát, holland, francia, mandarin, észt és török nyelvre is.

A skála széles körű elfogadása azt jelzi, hogy a tanári motiváció olyan kérdés, amely számos különböző ország kutatói számára közös problémát jelent. A kultúrák közötti összehasonlítások csodálatos „természetes kísérleteket” tesznek lehetővé a kiemelkedő kulturális jellemzők hatásának összehasonlítására. Például a németországi tanárokat jobban fizetik; Törökországban pedig túlkínálat van a tanárképzésre jelentkezőkből. Megvizsgálhatjuk, hogy a fizetés hogyan befolyásolja a tanítással kapcsolatos döntéseket Németországban és Ausztráliában, illetve miért tűnik vonzóbbnak a tanári pálya Törökországban.

A FIT-Choice keretrendszer jellemzése

A FIT-Choice modellt (lásd 1. ábra) a tanárok tanítással kapcsolatos elsődleges motivációinak felmérésére dolgozták ki.

1. ábra: FIT-Choice empirikusan validált elméleti modell



Forrás: saját szerkesztés

A tanárképzési szakirodalomban (pl. *Book és Freeman, 1986; Brown, 1992; Lortie, 1975; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallatt és McClune, 2001; Serow és Forrest, 1994*) a mért motivációs tényezők közé tartoznak a társadalmi hatások, a pozitív korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok, az észlelt tanári képességek, a belső érték, a személyes hasznossági értékek (munkahelyi biztonság, idő a családra, a munka átvihetősége), a társadalmi hasznossági értékek (a gyermekek/fiatalok jövőjének alakítása, a társadalmi igazságosság növelése, társadalmi hozzájárulás, gyermekekkel/fiatalokkal való munka) és az a negatív motiváció, hogy a tanítást „tartalék”-pályaként választották. A szakmával kapcsolatos megítélés mérése magában foglalja a feladat igényét (szakértelem és nehézség) és a megtérülést (társadalmi státusz és fizetés); értékeli továbbá a társadalmi felfogás tapasztalatait és a tanári pályaválasztással való elégedettséget.

A társadalmi hasznossági értéktényezők hasonlítanak az altruizmusra, ahogyan azt a tanárképzési szakirodalomban többféleképpen leírták (*Book és Freeman,*

1986; Brown, 1992; Fox, 1961; Joseph és Green, 1986; Serow, Eaker és Ciechalski, 1992). A pozitív korábbi tanítási és tanulási tapasztalatokat, különösen a korábbi befolyásos tanárokkal kapcsolatban, szintén összefüggésbe hozták a tanári pálya választásával (Book és Freeman, 1986; Fielstra, 1955; Lortie, 1975; Richards, 1960; Richardson és Watt, 2005; Robertson, Keith és Page, 1983; Wright, 1977), valamint az életminőséggel kapcsolatos különböző szempontokkal, mint például a családra való idő és a munkahely biztonsága (Bastick, 1999; Jantzen, 1981; Richardson és Watt, 2006; Robertson és mtsai., 1983; Tudhope, 1944; Yong, 1995), amelyeket a személyes érték faktorok alapján értékelnek. A korábbi kutatásokban az ilyen életminőségi okokat gyakran nevezték extrinsikusnak, bár ez a címke elhomályosítja a különbséget azoktól a tényezőktől, amelyeket mi szocializációs hatásokként és feladatfelfogásként különböztetünk meg.

Az intrinzik érték és az észlelt képesség kevésbé került a tanárképzési szakirodalom középpontjába, bár a motivációs szakirodalomban több modellben, köztük az elvárás-érték modellben is ezek állnak a középpontban. A tanárképzési szakirodalomban és a közmédiában megjelent állítások fényében dolgozták ki a „tartalékpálya” alskálát, ahol a pályakezdők nem nyertek felvételt a kiválasztott szakra (Book, Freeman és Brousseau, 1985; Haubrich, 1960; Robertson és mtsai., 1983). A meglévő szakirodalom szerint a tanári pályára való motivációként leírt értékek tehát leképezhetők az elvárás-érték modellben szereplő konstrukciókhoz, miközben további fontos motivációkat is sugallnak. A modell valamennyi része a javaslat szerint együttesen működik a tanári pálya választásának és a szakmai elkötelezettség eredményeinek előrejelzésében.

A kezdeti ausztrál FIT-Choice mintába 1653 középiskolai, általános iskolai és kisgyermekkorai tanítást megkezdő, alapképzésben részt vevő tanár került be (Richardson és Watt, 2006). A minta egészét tekintve a legmagasabbra értékelt motivációk a tanítással kapcsolatban az érzékelt tanári képességek, a tanítás belső értéke, a társadalmi szerepvállalás, a jövő alakítása és a gyermekekkel/ serdülőkkel való munka iránti vágy voltak. A legalacsonyabbra értékelt motiváció az volt, hogy a tanítást „tartalék” pályaként választották, majd a mások által a tanításra való ösztönzés társadalmi hatása következett. Az egyéb motivációk között szerepelt a társadalmi igazságosság fokozásának vágya, a korábbi pozitív tanítási és tanulási tapasztalatok, a munkahely biztonsága, a munka átvihetősége és a családra szánt idő.

Az uralkodó sztereotípiákkal ellentétben, amelyek szerint a tanítást elsősorban a nők választják családbarát pályaként, ezek az eredmények azt mutatták, hogy ez mérsékelt értékelést kapott, amikor a versengő motivációkkal együtt egy átfogó, több szempontot figyelembe vevő keretben szerepeltették. A pedagógusjelöltek a tanári pályát nagy munkaterheléssel járó, nagy érzelmi igényű és általában kemény munkát igénylő, valamint speciális és technikai tudást igénylő, magas szakértői pályának tartották. Ugyanakkor viszonylag alacsony társadalmi státuszúnak és alacsony fizetéssel járóknak ítélték meg, és arról számoltak be, hogy a tanári pályától való társadalmi elrettentésük meglehetősen erős volt. Ez azt mutatja, hogy a

tanárképzés kezdetén a jelöltek tisztában voltak azzal, hogy a követelmények magasak, a hozamok pedig alacsonyak. Ennek ellenére a tanári pálya választásával kapcsolatos átlagos elégedettségi értékek magasak voltak.

Bár az idők során számos tanulmány készült a tanári motivációról különböző kontextusokban, nem volt olyan megbízható mérőeszköz, amelyre a kutatók támaszkodhattak volna, és amely lehetővé tette volna a különböző környezetek és minták közötti összehasonlítást, illetve a különböző eredmények időbeli előrejelzését. Ennek eredményeképpen rengeteg olyan megállapítás született, amelyek nem hasonlíthatók össze közvetlenül, illetve nem szintetizálhatók.

Ahhoz, hogy megértsük, hogy a kezdeti motivációk hogyan hatnak a tanárok felvételére, megtartására és hatékonyságára a különböző mintákon belül, először is szükségünk van egy érvényes és megbízható, átfogó tanítási motivációkat felölelő és a motivációs elméleten alapuló eszközre.

A FIT-Choice eszköz lehetőséget kínál arra, hogy mérjük és összehasonlítsuk a különböző egyének motivációit különböző környezetben, és hogy feltárjuk a motivációs dimenziók korrelációit és következményeit. A skála bizonyítottan pszichometriai szempontból megbízhatónak bizonyult ott, ahol alkalmazták, ezáltal megbízható eredményeket hozott (Watt és Richardson, 2007; Watt, Richardson és mtsai., 2012). Továbbá kimutatták, hogy a kezdő tanárok körében pozitív és negatív kimeneti változókat is előre jelez: a motivációk, amelyek a legerősebben kapcsolódtak a magas kezdeti pályaelégedettséghez, a tanárképzési szakirodalomban leggyakrabban hangsúlyozott altruista típusú motivációkat, az egyének tanításhoz kapcsolódó belső értékét és a tanítással kapcsolatos képességeik önértékelését foglalták magukban (Watt és Richardson, 2007).

Egy első, Ausztráliából, az Egyesült Államokból, Németországból és Norvégiából származó mintákat felölelő, kultúrák közötti validitási és összehasonlító vizsgálatban (Watt, Richardson és mtsai., 2012) a FIT-Choice skála jó bizonyítékot mutatott a megbízhatóságra és a konstruktum érvényességére, és olyan motivációkat tárt fel, amelyek inkább hasonlítottak, mint különböztek az említett mintákban, míg a tanári szakmával kapcsolatos vélekedések objektív országbeli különbségeket tükröztek, például a tanári fizetések tekintetében. A következő években Magyarországon is több és változatosabb környezetből származó mintákra van szükség, amelyek mélyebb feltárást tesznek lehetővé. Hazai előzmények korábban születtek (Paksi, 2015), de a kutatási céloknak megfelelő, az egyetemi hallgatók és tanárjelöltek pályamotivációs vizsgálatára irányuló kutatások száma kevés. A motivációs vizsgálat a trianguláció jegyében mélyebb (soft) ismereteket tárna fel a pedagógiai inspiráció kérdéskörében, hiszen az egyetemi hallgatókon kívül az analízis kiterjedne a kezdő pedagógusok és vezetőtanárok populációjára is.

A mérőmódszer nemzetközi használatának vizsgálata

A vizsgálat hat elméletileg is megalapozott, empirikus tanulmányt foglal magába, amelyek szerzői nyolc országból származnak. Az empirikus adatok Törökországból, az Egyesült Államokból, Kínából, Hollandiából, Horvátországból, Németországból és Svájcban származnak. A cikkek együttesen lehetőséget nyújtanak a különböző kontextusokból származó eredmények megvitatására és szembeállítására, hogy a FIT-Choice skála adatainak felhasználásával megvizsgálják, hogyan és miért hasonlóak vagy eltérőek a tanítási motivációk. Mivel a szerzők a tanítási motivációkat ugyanazon mérőeszközzel értékelték, most először lehetett összehasonlításokat végezni a vizsgált környezetek között.

Valamennyi szerző először a FIT-Choice skála érvényességét vizsgálta, mielőtt a tanári motivációkat a saját fókuszaiikkal kapcsolatban elemezték volna. A vizsgálatok két „csoportra” bonthatók: azokra, amelyek a tanítás előtt álló tanárok különböző csoportjainak motivációit hasonlították össze, és azokra, amelyek azt vizsgálták, hogy a tanítási motivációk hogyan kapcsolódnak más főbb konstrukciókhoz.

A tanulmányok első csoportjában a cikkek a tanárjelöltek különböző csoportjai közötti összehasonlításokra összpontosítottak – szakterületek, kultúrák, valamint a kezdő és a végzős tanárjelöltek közötti összehasonlításokra. A Törökországból származó tanulmány a természettudományos és a nem természettudományos szakterületeket választó, kezdő tanárjelöltek tanítási motivációit hasonlította össze. Az Egyesült Államok és Kína közép- és általános iskolai tanárok motivációit állította párhuzamba, és az ellentétes kulturális dimenziók fényében értelmezte a különbségeket.

A Hollandiából származó tanulmány a kezdő és a végzős középiskolai tanári egyetemi hallgatók keresztmetszeti mintáinak tanítási motivációit hasonlította össze, hogy jelzést kapjon a motivációknak a tanárképzés során bekövetkező lehetséges változásáról, valamint összefüggéseket tárjon fel a tanári hivatás iránti önbevallás szerinti affektív elkötelezettségről.

A tanulmányok második csoportjában a tanítási motivációkról alkotott elképzeléseket más kulcsfontosságú konstrukciókkal való összefüggéseik vizsgálatával bővítették. A horvátországi tanulmány azt vizsgálta, hogy a személyiség dimenziói hogyan jelzik előre a tanárok motivációit. A Németországból származó tanulmány azt vizsgálta, hogy a motivációk hogyan kapcsolódnak az általános pedagógiai tudás növekedéséhez az általános és középiskolai matematikatanárok körében. A Svájcban származó tanulmány a szakoktatásban és szakképzésben tanító tanárokat összpontosított, és a tanítási motivációkat összekapcsolta a korábbi foglalkozásról alkotott elképzelések dimenzióival, például a munka társadalmi jelentőségével, hogy kiderítse, ezek hogyan motiválhatják a tanári pályára való átállást.

Nemzetközi vizsgálatok főbb megállapításai

A FIT-Choice skála elfogadható megbízhatóságot és konstruktumérvényességet mutatott különböző környezetben, kisebb változtatásokkal, mint például egyes alfaktorok törlése a skálák reliabilitásának növelése érdekében. A munkahelyimobilitás-motivációról kiderült, hogy nem alkalmazható ugyanolyan módon más kontextusokban, mint pl. az ausztrál környezetben, ahol a tanárok köztudottan földrajzilag áthelyeződnek az országon belül és a tengerentúlon. Az eredeti FIT-Choice skála tartalmazott olyan tételket, amelyek arra vonatkoztak, hogy a kezdő tanárokat motiválják-e az utazási és munkalehetőségek, különösen a tengerentúlon.

Ez a vizsgálati forma megfelelően működött a kínai/amerikai mérések során is, ugyanakkor a tételket a török és a horvát kontextushoz igazítani kellett (pl. „európai”, nem pedig „tengerentúli” országokra való hivatkozással), ahol kevesebb lehetőség van arra, hogy tanárként a munkavállaló az országon kívül és a tengerentúlon dolgozzon, a módosított forma viszont már elfogadható illeszkedést mutatott.

A tartalékkarrier-alskála is kis megbízhatósági hiányosságokat mutatott (a Cronbach-alfa értékek $[\alpha]$ 0,57 és 0,67 között mozogtak), ami arra utal, hogy az eredeti ausztrál környezetben kívül kevésbé alkalmazható. E sajátosságoktól eltekintve, a FIT-Choice skála általánosságban jó illeszkedést mutatott minden egyes vizsgálatban, amelyek túlnyomórészt korszerű megerősítő faktoranalitikai módszereket alkalmaztak annak vizsgálatára, hogy a skála milyen mértékben teljesít az előzetes elmélet és az empirikus bizonyítékok szerint.

A meglehetősen kis holland minta okozta kihívások feltáró faktorelemzéseket kívánnak, a holland környezetben nagyobb és változatosabb mintákat bevonó jövőbeli tanulmányok gyümölcsözően vizsgálhatják a skála szerkezetét megerősítő technikák alkalmazásával. A tanulmányok mindegyike ismertette a tanítási motivációs tényezők leíró összefoglaló statisztikáit, lehetővé téve a különböző beállítások közötti összehasonlítást. A mintán belüli különbségek értelmezéséhez fontos szem előtt tartani az egyes vizsgálatok sajátosságait:

- *tanulmány Törökországban:* 1577 elsőéves, a középiskolai, az általános iskolai és a kisgyermekkorai oktatásban részt vevő tanár (66,7% nő) három egyetemről;
- *tanulmány az Egyesült Államokban és a Kínai Népköztársaságban:* 257 amerikai (80,2% nő) és 542 kínai (63,8% nő) elsőéves, középiskolai és általános iskolai tagozaton tanító tanár egy-egy egyetemről;
- *tanulmány Hollandiában:* 151 középiskolai tanár (58% nő) egy holland egyetem egyéves képzéséből;
- *tanulmány Horvátországban:* 374 elsőéves, pályakezdő tanár, akik egy átfogó nyolcéves iskolarendszer első négy évfolyamának tanítására készülnek (> 95%-ban nők) három egyetemről;

- *tanulmány Németországban:* 1287 tanárképzésben részt vevő, középiskolában és felsőoktatásban dolgozó tanár (77,4% nő) öt egyetemről, a tanárképzés különböző szakaszaiból;
- *tanulmány Svájcban:* 483 szakoktató (327 németül beszélő, 156 franciául beszélő; 35,0% nő), akik egy svájci intézményben végeztek továbbképzést.

A válaszadási arányok magasak voltak az 1., 2., 4. és 6. tanulmányban; nem számoltak sok esetben az 5. tanulmányban, ahol a résztvevőket kötelező előadásokon kérdezték meg, és meglehetősen alacsonyak a 3. tanulmányban, amely online felmérési formátumot használt. A válaszadási arányok azt tükrözik, hogy mennyire bízhatunk abban, hogy az egyes tanulmányok eredményei megfelelően reprezentálják a célzott résztvevőket. Az egyes mintákban a szolgálatot teljesítő tanártípusok (pl. középiskola/óvodai oktatás/kora gyermekkor; egy- és többszintű tanárképzési programok) azt tükrözik, hogy az eredmények milyen mértékben reprezentálják a szolgálatot teljesítő tanárokat az egyes tanulmányi környezetekben.

Míg az 1., 2. és 5. tanulmány a képzett tanárok valamennyi csoportját vizsgálni kívánta, a 3. tanulmány csak a középiskolai tanárképzésben részt vevőket, a 4. tanulmány csak azokat vizsgálta, akik az átfogó nyolcéves rendszer első négy évfolyamának tanítására készültek, a 6. tanulmány pedig kifejezetten a szakképzésben részt vevő tanárokat.

A tanulmány több fontos elméleti hozzájárulást tett: A szerzők kiterjesztették az elvárás-érték motivációs keretrendszer értékkomponensét, a középiskolásokon túlmutatva a felnőttek pályaválasztását is vizsgálták. Az új FIT-Choice mérőeszköz elméleti és elemzési keretet biztosít ahhoz, hogy a jövőbeni vizsgálatok irányt mutassanak ezen a területen. A tanárjelöltek tanári pályaválasztási motivációinak megértése hatással van a tanárképzés tervezésére és a tantervek kialakítására, a tanárképzési központokra, valamint a kormányzati és kormányközi tervezési és szakpolitikai döntésekre, ezért fontos kutatási területté kell válnon.

A tanítási motivációk és más tényezők összefüggései

Az első tanulmány, a „*Factors Influencing Teaching Choice in Turkey*” (Kılınç, Watt és Richardson, 2012), 1577 pályakezdő kisgyermekkor, általános iskolai és középiskolai tanár motivációit és meglátásait vizsgálta. A természettudományokkal foglalkozó tanárjelöltek magasabb pontszámot értek el a tartalékkarrier kérdésében. Az eredményeket a gazdasági fejlődés és a tanári szakma szerepének fényében értelmezték Törökországban. A tudományos területeken dolgozó tanárjelöltek kevésbé adaptív motivációi rávilágítanak a potenciális kockázatokra és a felvételi stratégiákra, hogy optimalizálják a tanárok minőségét ezeken a kiemelt területeken.

A második tanulmány „*A tanítással kapcsolatos kezdeti motivációk: összehasonlítás a tanárjelöltek között*” címmel az USA-ban és Kínában (Lin, Shi,

Wang, Zhang és Hui, 2012) hasonló szempontokat vizsgált, az eltérő kezdeti motivációkat a tanítással kapcsolatban egy 257 tanárjelöltből álló minta (amerikai egyetem) és egy 542 tanulóból álló (kínai egyetem) minta között. Az amerikai tanárok szignifikánsan magasabb társadalmi hasznossági értékekből, tanítási képességekből származó motivációkról számoltak be, belső karrierérték, valamint a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok révén; a kínai mintát magasabb visszaesési motiváció jellemezte, közös megállapításként szerepelt a tanítással járó alacsony fizetés és státusz, melynek intenzitása a kínai minta esetében magasabb volt. Az amerikai résztvevők elégedettebbek voltak pályaválasztásukkal. A hasonlóságokat és különbségeket a társadalmi és kulturális értékkülönbségekkel kapcsolatban sikerült magyarázni.

A harmadik tanulmány, „*A tanítást befolyásoló tényezők (FIT) skála alapján*”, egy hollandiai tanárképzési programot vizsgált (Fokkens-Bruinsma és Canrinus, 2012) két keresztmetszeti mintacsoporttal, kezdő (N = 62) és végzős (N = 89) pedagógusjelöltek esetében. A képzés végén a társadalmi hatások és a tanítási képesség is befolyásolták a motivációt, és jövőbeni kutatási célként longitudinális vizsgálatok során mélyebb információkat tárnának fel. A szakma iránti affektív elkötelezettség jelentős motivációs előre jelző tényezők voltak a tanári képességek, a gyerekekkel való munka, a korábbi tanári munka, a tanítás és a tanítás iránti elkötelezettség.

A negyedik tanulmányban, a „*Horvátországi tanárok motivációja és személyisége*” (Jugović, Marušić, Ivanec, és Vidović, 2012) az ötfaktoros modell személyiségdimenziójának vizsgálatával elméletileg értelmezhető kapcsolatokat mutattak ki a tanári hivatás választását meghatározó konkrét motivációs tényezőkre egy 374 elsőéves tanárjelöltből álló mintában. Az intrinzik motivációk nagyobb korrelációt mutattak a személyiségjegyekkel, mint az extrinzik motivációs tényezők. Az extravertió és az elfogadhatóság interperszonális dimenziók előre jelezték az intrinzik pálya értékét és elégedettségét, a tanítással való elégedettséget.

Az ötödik tanulmány, „*A tanári pályaválasztás motivációi: Hatások az általános pedagógiai ismeretekre a tanári alapképzés során*” (König és Rothland 2011), először azt a kérdést tette fel, hogy egy 1287 fős németországi tanári minta esetén milyen mértékben támogatta a tanítással kapcsolatos motivációkat a FIT-Choice skála értelmében. Másodszor a tanítási motivációk és a pedagógusképesség növekedése közötti kapcsolatot vizsgálták, melyet egy 130 matematikatanárjelöltből álló almintán keresztül vizsgáltak. Az intrinzik motivációk pozitívan, az extrinzik motivációk pedig negatívan korreláltak a tanítási motivációval.

A hatodik tanulmány, „*A szakoktatóvá válás mint második karrier*” (Berger és D'Ascoli, 2012), a tanári motivációkat vizsgálta a tanítással kapcsolatos elképzelésekkel összefüggésben.

A német és francia nyelvű (N = 483) svájci szakoktatók körében aktuális kérdésként fogalmazódott meg az előregezés és a fenyegető munkaerőhiány. Érdekes módon azok, akiket társadalmi hasznossági okok motiváltak arra, hogy a

tanári pályára váltsanak, értékékként tekintettek a társadalmilag magasabb presztízsű korábbi foglalkozásuk elhagyására. Hasonlóképpen azok, akik a tanításra motiváltak, a családra szánt idővel kapcsolatos okok miatt váltottak a tanításra.

Következtetések, ajánlások és prioritások a jövőbeli kutatásokra vonatkozóan

A politikai döntéshozók és a közvélemény részéről is gyakran hangoztatott az a nézet, hogy tudjuk, miért akarnak az emberek tanárok lenni. Néha ezek a sztereotípiák olyan negatív képeket közvetítenek, amelyek kevésbé járulnak hozzá a tanárok vonzásához és megtartásához. Mostanában kezdjük megérteni azokat az alapvető értékeket, meggyőződéseket és elvárásokat, amelyek hatást gyakorolhatnak a tanárképzésre, valamint azokat, amelyek a pedagógusképzést mint egészséges és hatékony hivatást tartják fenn az adott szociokulturális környezetben. A tanári motivációk azért fontosak, mert ha ezek nem tudnak megvalósulni az adott iskolai környezetben, akkor valószínűleg romlik a szakmai elégedettség és kiteljesedés. Kutatási céljaim közé tartozik, hogy megvilágítsam azokat a támogató struktúrákat, amelyek fenntartják a tanárképzést, és lehetővé teszik számukra a boldogulást, világos jeleket keresve arra, hogy a tanárok hogyan és miért válnak motiválatlanná vagy veszítik el a munkájuk iránti elkötelezettségüket. Emellett szeretném feltérképezni azokat a tényezőket, amelyek előre jelzik a munkahelyi kiégést, illetve a pszichológiai és fiziológiai jóllét hiányának okait.

A FIT-Choice skála általában jó konstruktív érvényességet és megbízhatóságot mutat különböző mintákban. Néhány tényező, a munkahelyi mobilitás és a tanítás mint „tartalékkarrier” nem minden környezetben egyformán releváns, ami kulturális és szakmai sajátosságokra utalhat. A FIT-Choice skála pszichometriai és elméleti keretet biztosít, amely hasznosnak bizonyulhat további vizsgálataim elvégzéséhez. Szisztematikus és integrált megközelítést biztosít, amely megkönnyíti az összehasonlítást a minták és a különböző helyszínek között, és a tanárok felvételére és megtartására vonatkozó következtetések esetében gazdag eredményeket hoz. A korábbi nemzetközi mérések rávilágítottak arra, hogy az országok közötti különbségek valószínűsíthetőek, például az általános és középiskolai tanárok, a középiskolai szakterületek és a szakképzésből eredő változó körülmények miatt. Lényegi kérdés számomra, hogy a tanítással kapcsolatos motivációk és felfogások lehetséges előzményeikkel és következményeikkel együtt hogyan változhatnak a tanári pályára lépést követően és a különböző iskolai kontextusok függvényében.

Fit Choice skála Magyarországon

Több hazai kutató is foglalkozott már a percepció kérdésével, a tanítási gyakorlat előtt álló hallgatók tanári elgondolásáról. Többek között *Köcséné Szabó Ildikó* (2002), aki a kutatásában megállapította, hogy az iskolai neveléssel, a diákokkal és a tanítással kapcsolatos nézetekben az intézmény tevékenységei mutatkoznak meg. Ide tartozik akár az ember személyiségének a fejlesztése. *Paksi és munkatársai* (2015) kutatásukban megállapították, hogy a leginkább azok a személyek jelentkeznek erre a pályára, akikben megvan a megfelelő érdeklődés, illetve a tanítás legfőbb vonzerejét elsődlegesen a pálya társadalmi hasznossága képezi. A vizsgálat célpopulációját a magyarországi közoktatási intézmények, illetve az intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok képezték. A mintakeretbe az OSAP 1410 2013 adatbázis 2013. október 1-i adatai alapján 6343 intézmény, illetve 14052 feladatellátási hely tartozott.

Egy tanulmány (*Bakk, 2017*) alkalmazta már korábban egy szűk vizsgálati populációra a kérdőívet (Nyíregyházi Egyetem tanár és tanító szakos hallgatói: 233 fő), ugyanakkor országos lefedettségű vizsgálat az egyetemi hallgatók (tanárjelöltek) pályamotivációjának feltérképezésére – kiegészülve a kezdő pedagógusok tapasztalataival és a mentor-, vezetőtanárok észrevételeivel – még nem született meg.

Az egyes konstellációk tanulmányozását több országban (pl.: angol mintán: *Bastick, 2000*, ciprusi mintán: *Papanastasiou, 1997*, török mintán: *Saban 2003*) és a tanárok különböző csoportjainak (pl.: zenetanárok: *Parker 2012*, matematikatanárok: *Phelps, 2010*, tornatanárok: *Ronspies, 2011*) körében készült vizsgálatok is megerősítették korábban.

Doktori tanulmányaim során egy nagyobb, a pedagóguspálya különböző elemeit és állomásait megjelenítő komplex kutatást szeretnék elvégezni, egy eddig nem vizsgált célcsoportrendszer (tanárjelöltek, kezdő pedagógusok, vezetőtanárok) pályamotivációinak, lelki egészségének és az ezeket meghatározó, a pedagógusok pályán maradását segítő külső és belső tényezőknek (mentális egészség, szakmai tapasztalatok, pedagógusszereppel kapcsolatos vélekedések és gyakorlatok stb.) a feltárására fókuszálva, nemzetközi kontextusban való értelmezésén túl az annak háttérben álló individuális és intézményi környezetet megjelenítő mintázódások azonosításával együtt.

Irodalom

- Ahmet, S. (2003). *A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching*, Teaching and Teacher Education, **19**, 8. 829–846.
- Bakk Dániel, Borbély Szilvia és Oláh Dávid (2017): *Tanár és tanító szakos hallgatók véleményei a pedagógus pálya megítéléséről*. Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet, Nyíregyháza.
- Bastick, T. (1999). *A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica*. Paper presented at the biannual conference of the International Study Association in Teachers and Teaching, Dublin, Ireland.
- Bastick, T. (2000). *Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries*. International Review of Education, **46**, 3-4. 343–349.
- Berger, J.-L. és D'Ascoli, Y. (2012). *Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**, 3. 319–343.
- Book, C., Freeman, D. és Brousseau, B. (1985). *Comparing academic backgrounds and career aspirations of education and non-education majors*. Journal of Teacher Education, **36**, 27–30.
- Book, C. L. és Freeman, D. J. (1986). *Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates*. Journal of Teacher Education, **37**(2). 47–51.
- Brookhart, S. M., és Freeman, D. J. (1992). *Characteristics of entering teacher candidates*. Review of Educational Research, **62**, 37–60.
- Brown, M. M. (1992). *Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career*. Journal of Education for Teaching, **18**, 185–195.
- Eccles, J. S. (2005). *Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology*. New Directions in Child and Adolescent Development, **110**(Winter). 7–14.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence (szerk.). *Achievement and achievement motivation* 75-146. San Francisco, CA: Freeman.
- Fielstra, C. (1955). *An analysis of factors influencing the decision to become a teacher*. Journal of Educational Research, **48**, 659–667.
- Fokkens-Bruinsma, M. és Canrinus, E. T. (2012). *The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale in a Dutch Teacher Education Program*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**, 249–269.
- Fox, R. B. (1961). *Factors influencing the career choice of prospective teachers*. Journal of Teacher Education, **7**, 427–432.
- Haubrich, V. F. (1960). *The motives of prospective teachers*. Journal of Teacher Education, **11**, 381–386.
- Jantzen, J. M. (1981). *Why college students choose to teach: A longitudinal study*. Journal of Teacher Education, **32**(2). 45–59.
- Joseph, P. B. és Green, N. (1986). *Perspectives on reasons for becoming teachers*. Journal of Teacher Education, **37**(6). 28–33.
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P. és Vidović, V. V. (2012). *Motivation and personality of preservice teachers in Croatia*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**, 3. 271–287.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2012). *Factors Influencing Teaching Choice in Turkey*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education., **40**, 3. 199–226.

- Köcséné Szabó Ildikó (2002). *A pedagógusok pedagógiája*. Iskolakultúra, **12**. 2. 109–112.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, B. és Hsieh, F.-J. (2011). *Generalpedagogical knowledge of future middle school teachers: on the complexecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan*. Journal of Teacher Education, **62**. 2. 188–201.
- Lent, R. W., Lopez, F. G. és Bieschke, K. J. (1993). *Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model*. Journal of Vocational Behavior, **42**, 223–236.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. és Hui, L. (2012). *Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**. 3. 227–248.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallatt, J. és McClune, B. (2001). *Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment*. Evaluation and Research in Education, **15**, 17–32.
- Nuttall, J., Murray, S., Seddon, T. és Mitchell, J. (2006). *Changing research contexts in teacher education in Australia: Charting new directions*. Asia Pacific Journal of Teacher Education, **34**, 321–332.
- Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. és Felvinczi K. (2015). *Gyakorló pedagógusok pályamotivációi*. Educatio. **I**. 63–82.
- Papanastasiou, T. C. és A. G. Boudouvis (1997). *Flows of viscoplastic materials: Models and computations*. Computers & Structures, **64**. 1-4. 677–694.
- Parker, P. D. (2012). *Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout*. Teaching and Teacher Education **28**. 4. 503–513.
- Phelps, C. M. (2010). *Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics*. Educational Studies in Mathematics, **75**. 293–309.
- Richards, R. (1960). *Prospective students' attitudes toward teaching*. Journal of Teacher Education, **11**. 37–380.
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. G. (2005). *'I've decided to become a teacher': Influences on career change*. Teaching and Teacher Education, **21**. 475–489.
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. G. (2006). *Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **34**. 27–56.
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In Urdan, T. C. és Karabenick, S.A. (szerk.). *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Advances in Motivation and Achievement, Volume 16B. 139–173.
- Robertson, S., Keith, T. és Page, E. (1983). *Now who aspires to teach?* Educational Researcher, **12**. 6. 13–21.
- Scott, R. (2011). *Who Wants to Be a Physical Education Teacher? A Case Study of a Non-Traditional Undergraduate Student in a Physical Education*. Teacher Education Program Qualitative Report, **16**. 6. 1669–1687.
- Serow, R. C., Eaker, D. és Ciechalski, J. (1992). *Calling, service, and legitimacy: Professional orientations and career commitment among prospective teachers*. Journal of Research & Development in Education, **25**. 3. 136–141.

- Serow, R. C. és Forrest, K. D. (1994). *Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers*. *Teaching and Teacher Education*, **10**, 5. 555–563.
- Tudhope, W. B. (1944). *Motives for choice of the teaching profession by training college students*. *British Journal of Educational Psychology*, **14**. 129–141.
- Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale*. *Journal of Experimental Education*, **75**. 167–202.
- Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2008). *Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers*. *Learning and Instruction*, **18**. 408–428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. és Baumert, J. (2012). *Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale*. *Teaching and Teacher Education*, **28**. 791–805.
- Watt, H. M. G., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). *Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada and the United States*. *Developmental Psychology*, advance online publication.