

PAKSI BORBÁLA, SCHMIDT ANDREA, MAGI ANNA,
EISINGER ANDREA, FELVINCZI KATALIN

Gyakorló pedagógusok pályamotivációi

A versenyképesség, illetve a tudásalapú társadalmak fenntarthatóságában betöltött szerepe következtében hazai és nemzetközi szinten egyaránt az oktatás felértékelődése tapasztalható, s a pedagógusok egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerülnek: „Az oktatás minősége egyike azon tényezőknek, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e versenyképességét, polgárainak jólétét és jólétét a globalizálódó világban.” (OECD, 2009) Az oktatási rendszerek sikerességének pedig egyik kulcsa a pedagógus. Az oktatás minőségének visszavezetése a tanári munkára pedagóguskutatások egész sorát indította el. Az OECD nemzetközi tanárkutatásai – mint a *Teachers matter* 2005-ben, vagy a *TALIS* 2009-ben (OECD, 2005; OECD, 2009) – a tanári szakmát komplex hivatásként értelmezve igyekeztek feltárni a pedagógusok pályára vonzásának és megtartásának lehetőségeit, valamint szakmai fejlődésük biztosításának feltételeit. A szakmai fejlődés biztosítása mellett a megfelelő felkészültséggel, adottságokkal és elkötelezettséggel rendelkező pedagógusok pályára vonzását és megtartását célzó motivációs bázis kialakítása az oktatási rendszer folyamatos fejlődésének másik lényeges biztosítója.

Tanulmányunkban egy nagyobb, a pedagóguspálya különböző elemeit és állomásait megjelenítő komplex kutatás¹ részeként készült, a gyakorló pedagógusok pályamotivációinak, lelki egészségének, és az ezeket meghatározó, a pedagógusok pályán maradását segítő külső- és belső tényezőknek (mentális egészség, szakmai tapasztalatok, pedagógus szereppel kapcsolatos vélekedések és gyakorlatok stb.) feltárására irányuló kutatás pályamotivációval kapcsolatos eredményeit mutatjuk be. Az elemzés során a pályamotivációk struktúrájának leírásán, nemzetközi kontextusban való értelmezésén túl az annak háttérében álló individuális és intézményi környezetet megjelenítő mintázódások azonosítására teszünk kísérletet.

¹ A jelent tanulmányban bemutatott elemzés a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* c. kiemelt projekt keretében, *A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben* c. kutatás keretében készült.

► *Educatio* 2015/1. Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea, Felvinczi Katalin: *Gyakorló pedagógusok pályamotivációi*, 63–82. pp.

Szakirodalmi előzmények²

A pályaválasztással és pályán maradással kapcsolatos szakirodalom legtöbbször külsőleg és belsőleg meghatározott (extrinzik és intrinzik) motivációkat különböztet meg. A belső (intrinzik) motiváció olyan belső hajlam, amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg, szoros kapcsolatban van vele a hatékonyság érzése, a spontán érdeklődés vagy az exploráció. Az extrinzik motiváció esetében a viselkedés motivációjában valamilyen külső tényező, például jutalom elérése vagy büntetés, szegény elkerülése játszik szerepet. Ezt a konstellációt több országban (pl.: angol mintán: *Bastick*, 2000, ciprusi mintán: *Papanastasiou* 1997, török mintán: *Saban* 2003) és a tanárok különböző csoportjai (pl.: zenetanárok: *Parkers* 2012, matematikatanárok: *Phelps*, 2010, tornatanárok: *Ronspies*, 2011) körében készült vizsgálatok is megerősítették.

Mind a belsőleg, mind a külsőleg meghatározott motivációk között találhatóak egyéni, illetve konkrétan a tanári munkához/pályához kapcsolódó motivációk.

- I. Az individuális belső motivációk sorából kiemelkedik a sok kutatás által azonosított – egyes szerzők (pl.: *Gao és Trent*, 2009; *Richardson és Watt*, 2006; *Gu és Lai*, 2012) által altruisztikus motivációkként kategorizált – *társadalmi hozzájárulás, a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzése* (pl. *Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Barmby*, 2006; *Berger és D’Ascoli*, 2012; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *Kilinc, Watt és Richardson*, 2012;), valamint a pálya *jutalmazó karrier* jellege (művelője kifejezetten azzal a szakterülettel foglalkozhat, amit szeret) (pl. *Andrews és Hatch*, 2002; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *O’Sullivan, MacPhail és Tannehill*, 2009; *OECD*, 2005, *Chrappán*, 2012). Más kutatások jelentős szerepet tulajdonítanak az *önmegvalósításnak* (*Manuel és Hughes*, 2006); az *intellektuális kihívások és az ösztönzés szükségletének* (*Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Barmby*, 2006; *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011; *OECD*, 2005), illetve hozzá kapcsolódóan a *változatosságnak* (*Barmby*, 2006), továbbá a *tudásátadás önmagából eredő szépségének* (pl. *Barmby*, 2006), illetve annak, hogy a tanári pályán olyan tevékenységek végzésére nyílik lehetőség, ami *maradandó értékek létrehozásával jár* (*OECD*, 2005).
- II. A munkához köthető intrinzik motivációk között a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján mind a pályaválasztás, mind a pályán maradás hátterében az egyik legtöbbször megjelenő elem a *gyermekkel való foglalkozás öröme* (*Ashiedu és Scott-Ladd*, 2012; *Barmby* 2006; *Dagenhart és O’Connor*, 2005; *Manuel és Hughes*, 2006; *O’Sullivan, MacPhail és Tannehill*, 2009; *Perrachione és Petersen*, 2008; *Schultz, Crowder és White*, 2001; *OECD*, 2005; *Chrappán*, 2012; *Kocsis*, 2002). További gyermekközpontú motiváció még a pályaválasztásban a *tanulók segítése sikereik elérésében* (pl. *Barmby*, 2006; *McCray, Sindelar, Kilgore és Neal*, 2002), illetve *hatással lenni a diákok életére* (pl. *Jenkins, Reitano és Taylor*, 2011). Hasonlóképpen sok kutatásban megjelenik a *humán tevékenységhez való vonzódás*; az, hogy munkájuk során *emberekkel szeretnének foglalkozni*, általánosságban is azonosítható a pedagógusok motivációi között (pl. *Andrews és Hatch*, 2002; *Schultz, Crowder és White*, 2001).

² A kutatás szakirodalmi hátterének feltérképezése céljából szisztematikus irodalom-áttekintés készült. (*Paksi, Felvinczi, Schmidt, Magi, Eisinger, Farkas, Gregus, Kiss-Vörös, Saffer és Vörös*, 2014)

- III. Az individuális külső (extrinzik) motivációk között leginkább a *szakmai fejlődés lehetőségének* (Kilinc, Watt és Richardson, 2012; Kocsis, 2002; Hajdú, 2001) az *állásbiztonságnak* (Kilinc, Watt és Richardson, 2012), továbbá a *szabadságnak/szabadidőnek* (Chrappán, 2012; Hajdú, 2001; OECD, 2005; Varga, 2001, 2005), valamint a *fizetésnek/juttatásoknak* (pl. Ashiedu és Scott-Ladd, 2012; Varga, 2007, 2010), illetve azok valamilyen konstellációjának (Varga, 2005) tulajdonítanak motiváló szerepet. A fentiekén kívül a kutatások további kiemelt individuális extrinzik motivációs elemként azonosították az *értelmiségi karrier építésének lehetőségét*, valamint a pedagógusszakma választásában rejlő *mobilitási tényezőt* (Nagy, 1998; Hajdú, 2001; Jancsák, 2010; Jancsák, 2014). O’Sullivan és munkatársainak (O’Sullivan, MacPhail és Tannehill, 2009) vizsgálatában további individuális extrinzik motivációként jelent meg a *környezeti befolyás*, az, hogy számára fontos személyek javasolták a tanári pályát, mert úgy gondolták, jó tanár lenne belőle. A környezeti (családi és a szociális) elvárások fokozott szerepére mutatott rá több, különböző kisebbségi mintán készült vizsgálat (pl. Agbaria, 2013; Chung és Cheng, 2012; Fisher, 1999) is. További motivációk eredhetnek a *családdal, magánélettel való összeegyeztethetőségből* (pl.: gyermekvállalás, vagy tanárként elhelyezkedve tudnak azonos településen dolgozni a házastársukkal) (pl. Jenkins, Reitano és Taylor, 2011). A pályán maradás mögött a szakmai- és a magánélet egyensúlyának motivációs szerepét a hazai kutatási eredmények is alátámasztják (Chrappán, 2012).
- IV. A tanári pálya választásának munkához köthető extrinzik motivációs elemei között számos kutatás említi a *korábbi tanítással és/vagy tanulással kapcsolatos pozitív tapasztalatok* (Barmby, 2006; Berger és D’Ascoli, 2012; Kilinc, Watt és Richardson 2012; McCray, Sindelar, Kilgore és Neal, 2002), illetve a *példaképek szerepét* (pl. Draves, 2012; Hercz, 2010). A pályaválasztás során érvényesülő munkához köthető külső motivációk közé sorolhatók a *vélt munkáltatói elvárások* (Chrappán 2012), a pályakezdő időszak alatt a *munkaterhekkel, munkakörülményekkel* kapcsolatos tényezők (Manuel és Hughes, 2006; Varga, 2010; Hajdú, 2001), illetve a pályán maradók tekintetében a *jó munkahelyi/tanintézeti légkör* (Kocsis, 2002). A hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt nagy gyakorisággal megjelenik a pályaválasztással, illetve a tanári munkával kapcsolatos *elégedettség*, mint a pályán maradásal kapcsolatos motivációs elem (pl. Barmby, 2006; Perrachione és Petersen, 2008; Kocsis, 2002; Chrappán, 2012; Junghaus, 1993). Néhány kutatásban további munkához köthető, külső motivációs elemként azonosították a tanári pálya *másodlagos karrierútként* való megjelenését, azt, hogy a tanári pályát „választók” egy része nem tud máshol elhelyezkedni, váratlan és/vagy kényszerítő életeseemény vagy élethelyzet-váltás miatt kerül a tanári pályára (Andrews és Hatch, 2002; Jenkins, Reitano és Taylor, 2011).

A szakirodalom a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként főként az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (Scott, Cox és Dinham, 1999, Andrews és Hatch, 2002; Ashiedu és Scott-Ladd, 2012; Prather-Jones, 2011). Ugyanakkor más kutatók szerint az intrinzik motivációk túlhangsúlyozása sok esetben az extrinzik motivációk – pl. olyan vezetéshez kapcsolható jellemzők, mint annak minősége, a visszajelzés hatékonysága, erőfeszítések észlelése, stb. – kárára történik, például az anyagi ju-

talmak rendszerének kidolgozatlanságához vezethet (Ozcan, 1996). Ausztrál kutatók az intrinzik és az extrinzik motivációk szerepének lineáris regressziós modelleken keresztül történt vizsgálata alapján arra az eredményre jutottak, hogy az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok (pl. munkahelyi körülmények és környezet) a pályaelhagyást jelezték előre leginkább (Ashiedu, 2012). Egy jamaicai, tanár szakos hallgatók motivációnak vizsgálatára irányuló kutatás során pedig – a szerző szerint a fejlődő országokra jellemző módon – az extrinzik motivációk voltak a hangsúlyosabbak (Bastick, 2000).

Eltérően az előzőektől, *Hao és deGuzman* (2007) – egy Fülöp-szigeteki hallgatók körében készült empirikus vizsgálat alapján – a pályaválasztási motivációkat nyolc kategóriába sorolta, melyek fontossági sorrendben: idealisztikus (1), elvándorlási (2), fejlődési (3), munkahely biztonságával és stabilitásával kapcsolatos (4), altruisztikus (5), folytonosság (6), kontroll (7), illetve szabadságérzettel kapcsolatos (8) motivációk (*Hao és deGuzman*, 2007). Ezek a kategóriák némileg átfedést mutatnak az intrinzik, illetve az extrinzik motivációk fentiekben bemutatott elemeivel, ugyanakkor számos új elemet is tartalmaznak (pl. idealisztikus motivációk). Idealisztikus motivációkat talált *Weiss és Kiel* (2013) is, német hallgatók mintáján.

A kutatás módszere

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. A feladatellátási helyeken dolgozó pedagógusok száma 168176 fő volt.

A mintaválasztás kétlépcsős rétegzett mintavételi eljárással történt. Első lépcsőben a mintába kerülő feladatellátási helyeket választottuk ki, területi elhelyezkedés (Budapest, illetve vidék), fenntartó (állami/önkormányzati, illetve nem állami/nem önkormányzati) és a feladatellátási hely típusa (óvoda, általános iskola, szakiskola, gimnázium, szakközépiskola, alapfokú művészetoktatás, kollégium, pedagógiai szolgáltatások) szerint rétegzett, véletlen mintavétellel. A megkérdezendő személyek kiválasztása a mintaválasztás második lépcsőjében a helyszínen, pontosan meghatározott menet szerint, egyszerű véletlen kiválasztással történt. A mintaveszteség pótlására a főmintával azonos elvek szerint választott, rétegzési kritériumok szerint illesztett pótmintát alkalmaztunk.

Az adatfelvétel során a 224 feladatellátási helyre és 1200 pedagógusra kiterjedő, tervezett bruttó mintából, a kieső feladatellátási helyek pótlása mellett 188 feladatellátási helyen 1078 fős mintát sikerült elérni. Ez a mintanagyság az egyéni szintű elemzésekben 95%-os megbízhatósági szinten a standard hibát $\pm 3\%$ -ban maximálja.

A mintaválasztás során egyes rétegek alul-, más rétegek felülreprezentálása miatt, továbbá az intézményi és egyéni mintakiesések rétegekategóriák szerinti aránytalanságai okán a sokasági arányok helyreállítására a mintát 2 lépésben végrehajtott mátrixsúlyozással korrigáltuk.

Az adatfelvétel során személyes megkereséssel zajló, kevert – azaz a face to face kérdezési módszert önkitöltős elemekkel kombináló – kérdezési technikát alkalmaztunk. A kérdés elsődlegesen személyes megkereséssel, képzett kérdezőbiztosok segítségével történt. A szenzitív témákat megjelenítő kérdések – köztük a pályamotiváció mérése-

1. táblázat A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale faktorainak leírása (Suryani, Watt és Richardson, 2013)

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma	Példák az egyes faktorokba/alfaktorokba tartozó itemekre
Tanfű/pedagógusi pálya motivációja	Személyes hasznosság	Képesség	Azt fejezi ki, hogy miként észleli a személy saját képességeit a tanításban való eredményesség szempontjából.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.
		Karrier intrinzik értéke	A pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak pályaválasztásra gyakorolt hatását méri.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert mindig is pedagógus akartam lenni.
		Másodlagos karrierút	Annak a jelenlétét és mértékét vizsgálja, hogy a pedagógusi pálya nem az elsődleges választásra volt a személynak, hanem az egyéb lehetőségek valamilyen akadályozottsága miatt történt.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert az általam preferált szakmát nem sikerült élelmem.
	Társadalmi hasznosság	Állásbiztonság	A személyes boldogulás pályaválasztásra gyakorolt szerepét méri.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert a pedagóguspálya kiszámítható karriert biztosít.
		Családdal töltött idő		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert az iskolai szünetek jól összeegyeztethetők a családi élettel.
		Munkahely változathatósága		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert a pedagógiai végzettség mindenhol elfogadott.
Tanfű/pedagógusi pálya motivációja	Társadalmi hasznosság	Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert pedagógusként hatharok a következő generációra.
		Társadalmi egyenlőség erősítése	Azt vizsgálja, hogy a pályaválasztás során mekkora szerepet játszott az azon törekvése, hogy pedagógusi munkájával pozitívan járuljon hozzá a társadalmi folyamatokhoz.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert pedagógusként a társadalmilag hátrányos helyzetűeket segíthetem.
		Társadalmi hozzájárulás		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert az oktatás révén a társadalmi javát szolgálhatom.
	Korábbi tanítási / tanulási tapasztalatok	Gyermekekkel / kamaszokkal való munka		Azért választottam a pedagógus-pályát, mert segíteni akarom a gyerekek/ fiatalok tanulását/ fejlődését.
		Társadalmi befolyás	A pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló erejét jelzi.	Azért választottam a pedagógus-pályát, mert inspiráló tanáraink voltak.

folytatás a következő oldalon

1. táblázat folytatása A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale faktorainak leírása (Suryani, Watt és Richardson, 2013)

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma	Példák az egyes faktorokba /alfaktorokba tartozó itemekre	
Tanári/pedagógusi pálya percepciója	Pálya elvárásai	Szakértelem	A pályára vonatkozó azon percepciókat írja le, melyek annak szakmai követelményeire és munkaterheire vonatkoznak.	A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel.	
		Nehézség		A pedagógusok sokat dolgoznak.	
	Pálya előnyei	Társadalmi státusz	A pedagógusi pálya észlelt anyagi és társadalmi megbecsültségét írja le.	A pedagógusok munkáját tisztelik.	
		Fizetés		A pedagógiai munkát jól megfizetik.	
	Választással való elégedettség	Társadalmi nyomás	Társadalmi nyomás	A társas környezet negatív, a pedagóguspályától eltérítő hatásait írja le.	Mondták-e Önnek mások, hogy mérlegeljen egyéb karrierlehetőségeket is?
			Választással való elégedettség	A pályaválasztással kapcsolatos döntés értékelését jeleníti meg	Ötül annak, hogy a pedagóguspálya mellett döntött.

re alkalmazott kérdéssor – felvétele pedig önkitöltős módszerrel zajlott. Az önkitöltős kérdéseket tartalmazó adatfelvételi batteria válaszait a kérdezők sem ismerhették meg, azokat lezárt borítékban adták vissza a megkérdezett személyek a kérdezőbiztosnak.

A pedagógus pályával kapcsolatos motivációkat a Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale (Richardson és Watt, 2006) kérdőívvel mértük. A kérdőív 58 itemet tartalmaz, melyek 18 faktor (alskála) mentén rendeződnek: 12 faktor a Tanári/pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos, 6 faktor pedig a Tanári/pedagógiai pálya percepcióját jeleníti meg. A teoretikusan a két főfaktor mentén rendezhető 18 alskála közül néhány – szintén csak teoretikusan – ún. közbülső skálákba (Személyes hasznosság, Társadalmi hasznosság, Pálya elvárása, Pálya előnyei) sorolható. A mérőeszköz struktúrájának és a faktorok tartalmának leírását lásd az 1. táblázatban.

Az egyes faktorokat leképező itemekkel való egyetértés/egyet nem értés mértékét a válaszadók hétfokú skálán ítélték meg. A skála kidolgozása eredetileg ausztrál vizsgálati mintán történt, de több európai országban is alkalmazták (pl. Berger és D’Ascoli, 2012, Kilinc, Watt és Richardson, 2012, Watt és Richardson, 2012, Watt és mtsai, 2012). A mérőeszköz pszichometriai sajátosságait (reliabilitás, validitás) a kutatók módszeresen ellenőrizték (Watt és Richardson, 2007).

Eredmények

Módszertani eredmények

Egy skála megbízhatóságát leggyakrabban a skálát alkotó tételek együtt járásának mértékéből becsüljük. Az ún. felezéssel eljárás (split-half) segítségével a két részre osztott teszt első felén elért pontszámot korreláltatjuk a második felére adott pontszámokkal. A számítógépek elterjedésével ennek a becslésnek az általánosítását, az összes lehetséges tesztfelezés átlagkorrelációit használjuk leggyakrabban. A kapott konzisztencia mutatót *Cronbach-alfának* nevezzük, melynek 0,60 és 0,95 közötti értéke a skála megbízhatóságát jelzi.

A FIT-Choice Scale reliabilitás mutatóit tartalmazó 2. táblázat alapján láthatjuk, hogy az alfaktorok túlnyomó része kiváló belső konzisztenciával rendelkezik. Az elvárható 0,6-os értéknél alacsonyabb alfa értéket egyedül a Munkahely változtathatósága alfaktor (0,494) esetében kaptunk. A mérőeszköz használhatóságát tehát a skála hazai mintán számított pszichometriai jellemzői megerősítik.

2. táblázat A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale reliabilitás-vizsgálata

	Valid N	Tételszám	Cronbach Alfa
FIT-Choice Összes		58	
FIT-Choice alskálák			
Képesség	1064	3	,830
Karrier intrinzik értéke	1066	3	,643
Másodlagos karrierút	1055	3	,774
Állásbiztonság	1062	3	,826
Családdal töltött idő	1062	5	,870
Munkahely változtathatósága	1064	3	,494
Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	1066	3	,842
Társadalmi egyenlőség erősítése	1049	3	,881
Társadalmi hozzájárulás	1064	3	,757
Gyermekekkel/kamaszokkal való munka	1066	3	,868
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	1065	3	,803
Társadalmi befolyás	1063	3	,827
Szakértelem	1065	3	,827
Nehézség	1065	3	,632
Társadalmi státusz	1064	6	,794
Fizetés	1063	2	-
Társadalmi nyomás	1059	3	,758
Választással való elégedettség	1060	3	,703

Negatívan korreláló tételt nem találtunk.

0,2 értéknél alacsonyabban korreláló tételek: 1 tétel („Azért választottam a pedagógusi/tanári pályát, mert szeretem a szaktárgyamat, és így ezzel a tudománnyal foglalkozhatok.”)

A különböző motivációs elemek szerepe

A FIT-Choice skála tanári/pedagógusi *pálya* motivációjával kapcsolatos főkálájának 12 alfaktorából 9 alfaktor a skála elfogadási tartományában szerepel (lásd a 3. táblázat 4-es feletti átlagot kapott alskálákat), azaz a vizsgált motivációs dimenziók többsége fontos szerepet játszott a ma is a pedagóguspályán lévő, gyakorló pedagógusok pályaválasztásában, azaz a mérőeszközzel olyan motivációs dimenziókat sikerült azonosítanunk, melyek nagy fontosságot kaptak a pedagógusok pályaválasztása során.

A pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos alfaktorok többségének skálaközéppontot meghaladó értéke mellett a 12 alfaktor mentén kapott átlagértékek alapján a különböző motivációs elemek viszonylag markáns struktúrája bontakozik ki. Az egyes alfaktorok esetében kapott legnagyobb átlagérték több mint két és félszerese a legkisebb átlagnak (minimum: 2,2; maximum: 6,0), ami azt jelzi, hogy a vizsgált motivációs dimenziók – a gyakorló pedagógusok visszaemlékezései szerint – nagyon különböző fontosságot tölthettek be a pályaválasztásukban. Amennyiben az alfaktorok szintjén az átlagok alapján kirajzolódó struktúrát vizsgáljuk, akkor a leginkább meghatározó motivációs dimenziónak a „Gyermekkel/Kamaszokkal való munka” mutatkozik, de 6-oshoz közelítő átlagokkal szerepel a szintén a „Társadalmi hasznosság” faktorhoz tartozó másik, a „Gyermek/Kamaszok jövőjének alakítása” alfaktor is, azaz a gyakorló pedagógusok pályaválasztása során kiemelkedő fontosságot kapott az a törekvés, hogy munkájával pozitívan járuljon hozzá a társadalomhoz. Hasonlóan magas átlagot ért el a „Karrier intrinzik értéke”, azaz a pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak pályaválasztásra gyakorolt hatása szintén meghatározónak mutatkozik. Ezek a motivációs dimenziók nemcsak magas átlagértékükkel, hanem alacsony (1 körüli) szórásukkal is kiemelkednek, azaz a pedagógustársadalom meglehetősen egységes a tekintetben, hogy a jelenleg is pedagógusként dolgozók részben személyes érdeklődésük, részben a pedagógus-munka társadalmi hasznossága alapján hozták meg pályájuk kezdetén a pályaválasztási döntésüket. További fontos (5 fölötti átlagot elért) elemnek bizonyult a „Képességekkel”, pontosabban azok észlelésével kapcsolatos dimenzió, valamint a pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló erejét kifejező „Korábbi tapasztalatokkal”, és a „Környezeti befolyással” kapcsolatos alskála. Alacsony, a skála középpértéke (4-es) alatti értéket kaptak a pálya „Személyes hasznosságát” jelentő tényezők, mint a „Családdal töltött idő”, vagy az „Állásbiztonság”, s különösen nem jellemző a tanári pálya „Másodlagos karrierútként” való választása (a „Másodlagos karrierút” átlagértéke a legalacsonyabb: 2,2). A motivációs struktúra alacsony prioritást kifejező, hátsó tartományában elhelyezkedő értékek tekintetében – a legfontosabb motivációs dimenziókhöz képest – kevésbé tekinthető egységesnek a pedagógustársadalom (a szórások értéke 1,4 körüli).

A pedagógusi pálya percepciójával kapcsolatos, 6 alskálából felépülő főfaktor átlagértékei közül kiemelkedik a „Pálya elvárásaival kapcsolatos faktor”, melynek mindkét alfaktora esetében 6 feletti átlagértékeket kaptunk: a gyakorló pedagógusok a tanári/pedagógusi pályát magas elvárásokat támasztó, nagy szakértelmet kívánó, nehéz pályaként percipiálják. A tanári pálya percepcióját kifejező további két alfaktor, a társas környezet negatív, a pedagógus pályától eltérítő hatásait leíró, középpérték alatti átlagú (3,08)³ „Társadalmi nyomás” alfaktor, illetve a magas (5,63) átlagú, a pályaválasztással kapcsolatos döntés értékelését kifejező „Pályaválasztással való elégedettség” alfaktor a pedagóguspálya percepciójának további pozitív aspektusát írják le. A „Pálya lehetséges előnyeit” megjelenítő, „társadalmi státuszra” és „anyagi megbecsülésre” vonatkozó alfaktorok pedig nagyon alacsony, jóval a skálaközéppérték alatti átlagokat kaptak (3,9 és 2,86).

³ A társadalmi nyomás alfaktor fordított faktor, olyan itemek alkotják, mint: „ösztrönözték arra, hogy más pályát válasszon”; „Mondták, hogy nem jól döntött...”; „Mondták, hogy megleljen egyéb karrierlehetőségeket is”.

3. táblázat A pályamotiváció mérésére használt FIT-Choice Scale egyes alskáláinak átlagértékei a gyakorló pedagógusok körében

		N	átlag	szórás	Std. hiba
Tanári/pedagógusi pálya motivációja – szuperfaktor*					
Képesség		1056	5,7405	,99082	,03050
Karrier intrinzik értéke		1057	5,8467	1,06099	,03263
Másodlagos karrierút		1045	2,2384	1,38589	,04287
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	1054	3,7283	1,48782	,04582
	Családdal töltött idő	1050	3,5969	1,49540	,04614
	Munkahely változathatósága	1056	4,0631	1,22839	,03781
Társadalmi hasznosság	Gyermekek/Kamaszok jövőjének alakítása	1057	5,8132	1,08327	,03331
	Társadalmi egyenlőség erősítése	1038	4,6143	1,54869	,04807
	Társadalmi hozzájárulás	1052	4,8554	1,40040	,04317
	Gyermekekkel/Kamaszokkal való munka	1057	6,0404	1,06643	,03280
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		1056	5,2472	1,34199	,04129
Társadalmi környezet befolyása		1051	5,0889	1,48621	,04584
Tanári/pedagógusi pálya percepciója – szuperfaktor**					
Pálya elvárásai	Szakértelem	1057	6,1870	,87041	,02677
	Nehézség	1057	6,2238	,81222	,02498
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	1053	3,9184	,98290	,03030
	Fizetés	1055	2,8589	1,41527	,04356
Társadalmi nyomás		1049	3,0844	1,68320	,05197
Pályaválasztással való elégedettség		1050	5,6327	1,15103	,03552

* A megkérdezettek a pedagógusi pálya választásában szerepet játszó tényezőket 7 fokozatú skálán ítélték meg, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem volt fontos, a 7-es pedig azt, hogy nagyon fontos szempont volt

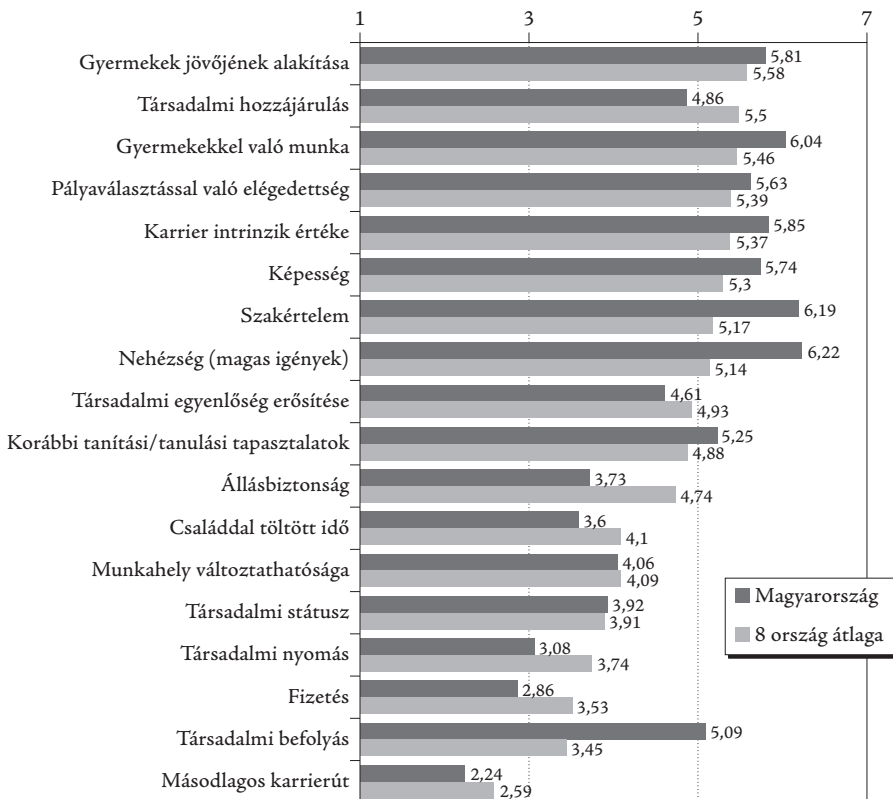
** A megkérdezettek a pálya percepciójával kapcsolatos válaszaikat szintén 7 fokozatú skálán adták meg, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet, a 7-es pedig azt, hogy teljes mértékben egyetért

A hazai adatok nemzetközi kontextusban

Amennyiben a hazai adatokat más országok adatainak kontextusában vizsgáljuk (Watt és Richardson, 2012), akkor egyrészt azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált motivációs dimenzióknak a különböző alskálák átlagértékei alapján kibontakozó magyarországi prioritás-sorrendje csak néhány ponton tér el a vizsgált nyolc ország átlagai alapján mutatkozó struktúrától (1. ábra). Ugyanakkor néhány elem esetében jelentős különbségek mutatkoznak. A legnagyobb eltérés a pályaválasztást megelőző szocializációs hatásokat

jelző „Társadalmi befolyás”⁴ alfaktor tekintetében mutatkozik, itt a magyarországi érték mintegy másfélszerese a más országokban mért érték átlagának. Ezen túlmenően a „Pálya elvárásaival” kapcsolatos, a szakmai követelményekre és munkaterhekre vonatkozó percepciók (szakértelem, a pálya nehézsége) tekintetében kaptunk a hazai pedagógusok körében viszonylag jelentősen (1 skálapontértékkal) magasabb átlagokat. Ugyanakkor az „Állásbiztonsággal”, kisebb mértékben az „Anyagi megbecsültséggel” kapcsolatos dimenziók a magyar pedagógusok körében kevésbé mutatkoznak jelentősnek. Szintén kisebb a hazai átlagértéke a magasán értékelt környezeti támogatás inverz alskálájának, a társas környezet negatív, a pedagógus pályától eltérítő hatásait leíró „Társadalmi nyomás” dimenzióknak, illetve az egyébként nálunk is viszonylag magas prioritású, társadalmi hasznosságot képviselő „Társadalmi hozzájárulás” alskáláknak.

1. ábra A FIT-Choice Scale alskáláinak nyolc országban kapott átlagértékei alapján számított súlyozatlan átlagai (Watt és Richardson, 2012 alapján saját számítás), és a magyarországi értékek



⁴ A társadalmi befolyás faktor a környezeti támogatást fejezi ki. A faktor olyan tételeket tartalmazott, mint: „...barátaim szerint a pedagóguspálya nekem való”, vagy „...mások úgy gondolták, hogy jó pedagógus lennék”.

A pedagóguspályával kapcsolatos motivációk mintázódása a pedagógusok pályán maradása szempontjából releváns jellemzők mentén

Tekintettel arra, hogy kutatásunk a pedagógusok pályán maradását segítő külső és belső tényezők feltárására irányult, így a FIT-Choice Scale egyes alskáláinak variabilitását a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából releváns jellemzők⁵ mentén vizsgáltuk.

Első lépésben a FIT-Choice Scale egyes alskálái mentén kapott átlagértékek becslésére stepwise módszerrel 18 db lineáris regressziós modellt építettünk, ahol az alskálák variabilitását a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából releváns individuális jellemzők (A bevont változók listáját a projekt összefoglaló kötet *Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös és Felvinczi, 2015/* tartalmazza) együttesével próbáltuk magyarázni. Amint azt a 4. táblázatban láthatjuk, a pályán maradás/pályaelhagyás szempontjából a szakirodalom alapján relevánsnak tekinthető individuális változókat tartalmazó változó szetten a FIT-Choice Scale különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára rendre nagyon gyenge modelleket sikerült alkotnunk. A Korrigált R² egy motivációs dimenzió, „Gyermekekkel/kamaszokkal való munka” kivételével minden esetben 0,1 alatt maradt.

4. táblázat A FIT-Choice Scale egyes alskáláinak magyarázatára a gyakorló pedagógusok pályán maradás szempontjából releváns individuális jellemzői által képezett változó szetten épített lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Alskálák		Lépések száma	R	R2	Korrigált R2	Standard hiba
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Képesség		4	0,262	0,068	0,063	0,8840
Karrier intrinzik értéke		4	0,317	0,100	0,095	0,9626
Másodlagos karrierút		5	0,266	0,071	0,064	1,3405
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	3	0,163	0,027	0,022	1,4754
	Családdal töltött idő	2	0,160	0,025	0,022	1,4696
	Munkahely változathatósága	3	0,194	0,038	0,033	1,1848
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	4	0,206	0,042	0,036	1,0114
	Társadalmi egyenlőség erősítése	5	0,226	0,051	0,044	1,5280
	Társadalmi hozzájárulás	3	0,177	0,031	0,027	1,3627
	Gyermekekkel való munka	4	0,335	0,112	0,107	0,9514
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		3	0,217	0,047	0,043	1,2817
Társadalmi befolyás		5	0,292	0,085	0,078	1,3559
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
Pálya elvárásai	Szakterelem	4	0,234	0,055	0,049	0,8425
	Nehézség	3	0,204	0,042	0,037	0,7702
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	2	0,207	0,043	0,040	0,9574
	Fizetés	5	0,222	0,049	0,043	1,3809
	Társadalmi nyomás	5	0,288	0,083	0,075	1,5770
Pályaválasztással való elégedettség		5	0,267	0,071	0,064	1,0572

⁵ A tanulmányban nincs lehetőségünk a vonatkozó szakirodalom (Paksi és mtsai, 2014) részletes bemutatására. A bevont a változók listáját a projekt összefoglaló kötet (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Felvinczi 2015) tartalmazza.

A gyenge magyarázóerejű modellek ellenére talán érdemes kiemelnünk, hogy a pályaelhagyás/pályán maradás kutatásunkban alkalmazott közvetlen indikátora, a *pályával kapcsolatos várakozások* változó nagy számban és egyértelmű irányultsággal jelenik meg a modellekben: kilenc motivációs dimenzióval mutatott szignifikáns kapcsolatot, s a társas környezet negatív, a pedagóguspályától eltérítő hatásait leíró „*Társadalmi nyomás*” dimenzió kivételével minden alkálán pozitív előjellel. Azoknál a pedagógusoknál, akiknek motivációi között nagyobb fontosságot kaptak a tanári pálya képzettséggel, állásbiztonsággal, társadalmi egyenlőség erősítésével kapcsolatos dimenziói, akiknél inkább megjelent a gyermekekkel való munka, a társadalmi befolyás, a szakértelem és a fizetés fontossága, s kevésbé tapasztaltak pályaválasztásuk során negatív környezeti reakciókat, illetve akik ma is inkább elégedettek a pályaválasztásukkal, azoknak a jövőbeni tervei között nagyobb arányban szerepel a pedagóguspályán maradás.

A fenti összefüggésen kívül még néhány, a modellekben rendre megjelenő individuális jellemzőt érdemes megemlítenünk.

- A vizsgált 18 motivációs dimenzió közül 11 magyarázatában megjelenik a *képzettségi szint* szerepe. Ugyan a szakirodalomban a kvalifikációs szint és a pályán maradás kapcsolata messze nem egyértelmű, negatív és pozitív kapcsolatot alátámasztó eredményeket egyaránt említene (Allen és mtsai, 2005), eredményeink meglehetősen egybehangzón (11 szignifikáns kapcsolatból 10 esetben) a kvalifikációs szint és a pedagóguspályával kapcsolatos motiváció közötti negatív kapcsolatot támasztják alá.
- Kutatásunk során hét dimenzió magyarázatában kapott szerepet pozitív irányultsággal a *végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat*, ami megerősíti Beaudin (Beaudin, 1993) kutatási eredményeit, melyek szerint a kvalifikációs szint szerepét a tanítási tapasztalat, mint mediátor tényező árnyalni tudja.⁶
- A fentiekén túl meg kell említenünk a *nemi mintázódás* szerepét. A megkérdezettek neme nyolc motivációs dimenzió varianciájának magyarázatában kapott szignifikáns szerepet, ebből öt dimenzióban – a szakirodalmi adatokkal (pl. Cha és Cohen-Vogel; 2011, Sass és mtsai, 2012) harmonizálva – a nők erősebb motivációit fejezik ki az együtthatók (Képesség, Karrier intrinzik értéke, Gyerekekkel való munka, Pálya nehézségei/kihívásai, és a Választással való elégedettség esetében), három dimenzióban (Másodlagos karrierút, Munkahely változtathatósága, illetve a Társadalmi nyomás/lebeszélés esetében) azonban negatív előjel jelenik meg.

Az individuális modellek alacsony magyarázóereje okán, a FIT-Choice Scale egyes alkáláinak variabilitását második lépésben egy, a szervezeti jellemzőkkel kiegészített változó együttesen próbáltuk magyarázni, szintén stepwise módszerrel épített lineáris regressziós modellek segítségével.

⁶ Az előzetes tanítási tapasztalat öt modellben a képzettségi szintet kifejező változóval együtt jelent meg, mindegyik esetben ellentétes előjellel.

Amint azt a 5. és az 6. táblázatban láthatjuk, az egyéni és szervezeti változókat⁷ is tartalmazó komplex változó szetten (a bevont változók listáját a projekt összefoglaló kötete /*Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös és Felvinczi, 2015/* tartalmazza) a FIT-Choice Scale különböző alskáláin kapott értékek magyarázatára a csak individuális változókból építkező modellekhez képest többnyire magasabb magyarázó erejű modelleket sikerült alkotnunk: az alskálák egyharmada esetében a magyarázóerő növekedése meghaladja a 10%-ot (lásd a 6. táblázatban kiemelt dimenziókat), azonban a modellek többsége így is gyengének mondható.

5. táblázat A FIT-Choice Scale egyes alskáláinak magyarázatára épített komplex lineáris regressziós modellek összefoglaló adatai

Alskálák		Lépések száma	R	R2	Korrigált R2	Standard hiba
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Képesség		2	0,245	0,060	0,053	0,9936
Karrier intrinzik értéke		5	0,351	0,123	0,106	1,0573
Másodlagos karrierút		14	0,556	0,309	0,275	1,1535
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	6	0,373	0,139	0,119	1,3564
	Családdal töltött idő	7	0,456	0,208	0,186	1,2841
	Munkahely változathatósága	6	0,464	0,215	0,197	1,0410
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	5	0,365	0,133	0,116	1,0566
	Társadalmi egyenlőség erősítése	5	0,396	0,157	0,140	1,4952
	Társadalmi hozzájárulás	7	0,421	0,177	0,154	1,3087
	Gyermekekkel való munka	3	0,294	0,086	0,079	1,0134
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		6	0,384	0,147	0,127	1,2045
Társadalmi befolyás		7	0,421	0,177	0,154	1,3637
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
Pálya elvárásai	Szaktelem	3	0,233	0,054	0,043	0,7543
	Nehézség	8	0,394	0,155	0,128	0,7379
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	5	0,437	0,191	0,175	0,8953
	Fizetés	7	0,487	0,237	0,216	1,2414
Társadalmi nyomás		6	0,400	0,160	0,140	1,4758
Pályaválasztással való elégedettség		4	0,327	0,107	0,093	1,0357

⁷ A szervezeti változókat a következő változócsoportok jelenítették meg: 1.) az intézményi támogató rendszer mutatójaként az intézményi támogatás különböző dimenzióira vonatkozó pedagógusi percepciók feladatellátási helyekre aggregált értékei. 2.) Az Országos kompetenciamérésből, illetve a KIR statisztikából származó formális szervezeti jellemzők. 3.) Az Országos kompetenciamérés különböző, feladatellátási helyre aggregált tanulói teljesítmény adatai. 4.) Az informális szervezeti jellemzők a szervezeti légkör és a szervezeti bizalom (*Sass, 2005*) különböző mutatói.

6. táblázat A FIT-Choice Scale egyes alskáláinak magyarázatára épített individuális és komplex lineáris regressziós modellek erejének összehasonlítása

Alskálák		Individuális modell		Komplex modell		Változás
		Korrigált R2	Standard hiba	Korrigált R2	Standard hiba	
Tanári/pedagógusi pálya motivációja						
Képesség		0,063	0,8840	0,053	0,9936	-0,010
Karrier intrinzik értéke		0,095	0,9626	0,106	1,0573	0,011
Másodlagos karrierút		0,064	1,3405	0,275	1,1535	0,211
Személyes hasznosság	Állásbiztonság	0,022	1,4754	0,119	1,3564	0,097
	Családdal töltött idő	0,022	1,4696	0,186	1,2841	0,164
	Munkahely változtathatósága	0,033	1,1848	0,197	1,0410	0,164
Társadalmi hasznosság	Gyermekek jövőjének alakítása	0,036	1,0114	0,116	1,0566	0,080
	Társadalmi egyenlőség erősítése	0,044	1,5280	0,140	1,4952	0,096
	Társadalmi hozzájárulás	0,027	1,3627	0,154	1,3087	0,127
	Gyermekekkel való munka	0,107	0,9514	0,079	1,0134	-0,028
Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok		0,043	1,2817	0,127	1,2045	0,084
Társadalmi befolyás		0,078	1,3559	0,154	1,3637	0,076
Tanári/pedagógusi pálya percepciója						
Pálya elvárásai	Szakértelem	0,049	0,8425	0,043	0,7543	-0,006
	Nehézség	0,037	0,7702	0,128	0,7379	0,091
Pálya előnyei	Társadalmi státusz	0,040	0,9574	0,175	0,8953	0,135
	Fizetés	0,043	1,3809	0,216	1,2414	0,173
Társadalmi nyomás		0,075	1,5770	0,140	1,4758	0,065
Pályaválasztással való elégedettség		0,064	1,0572	0,093	1,0357	0,029

Amennyiben a különböző alskálák esetében kirajzolódó 18 modell összetételét vizsgáljuk, akkor a szervezeti jellemzők közül legtöbb alkalommal (6-6 modellben), az *intézmény szülőkkel való kapcsolattartásának minősége*, illetve *gyermekközpontúsága* jelenik meg szignifikáns elemként. Többször (összesen 22 esetben) előfordulnak még a *szervezeti légkör*, illetve a *szervezeti bizalom* különböző dimenziói, azonban ezek egyenként kevesebb, mint öt alskála magyarázatában kapnak szerepet. Az individuális jellemzők közül legtöbb esetben (hat modellben) a kérdezett szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatok ellátása, illetve különböző életkorral, munkában töltött évekkal kapcsolatos változók jelennek meg (összesen hét esetben). Ugyanilyen számban fordulnak elő a tanulók összetételével kapcsolatos változók is. A szervezeti változók kontroll alatt tartása mellett a nem, a legmagasabb végzettség megszerzése előtti tanítási tapasztalat, illetve a pályával kapcsolatos várakozások mindössze 3-3 modellben kaptak szerepet.

Összefoglalás

Tanulmányunkban egy, a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 *Pedagógusképzés támogatása* című kiemelt projekt keretében megvalósult, *A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben* című kutatás keretében, a gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének kvantitatív vizsgálatára irányuló rész kutatás pályamotivációval kapcsolatos eredményeit mutattuk be.

A vizsgálat a magyarországi közoktatási intézmények, illetve az intézményekben főmunkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok bruttó 1200, nettó 1078 fős, területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint rétegzett országos reprezentatív mintáján készült, kevert (face to face + önkitöltős elemeket is tartalmazó) adatfelvételi technikával.

A pedagóguspályával kapcsolatos motivációkat egy, a szakirodalomban megjelenő különböző motivációs elemeket széleskörűen lefedő, több országban sikerrel alkalmazott, *Factors Influencing Teaching Choice Scale – FIT-Choice Scale* (Richardson és Watt, 2006) kérdőívvel mértük. A mérőeszközt magyarországi mintán eddig nem alkalmazták. A mérőeszköz használhatóságát a skála hazai mintán számított pszichometriai jellemzői megerősítik.

Az eredmények alapján a skála által vizsgált dimenziók többsége fontos szerepet játszott a ma is a pedagóguspályán lévő, gyakorló pedagógusok pályaválasztásában, azaz a mérőeszközzel olyan motivációs dimenziókat sikerült azonosítanunk, melyek nagy fontosságot kapnak a pedagógusok pályaválasztása során.

A FIT-Choice skála pedagógusok pályamotivációival kapcsolatos alskáláin kapott átlagok alapján a leginkább meghatározó motivációs dimenzióknak két Társadalmi hasznossággal kapcsolatos tényező, a „Gyermekekkel/Kamaszokkal való munka” és a „Gyermekek/Kamaszok jövőjének alakítása”, valamint a „Karrier intrinzik értéke” alfaktor mutatkozott. A pedagóguspálya percepciójával kapcsolatos alskálák alapján pedig azt láthattuk, hogy a gyakorló pedagógusok a tanári/pedagógusi pályát magas elvárásokat támasztó, nagy szakértelmet kívánó, nehéz pályaként percipiálják. A pálya lehetséges előnyeit megjelenítő, társadalmi státuszra és anyagi megbecsültségre vonatkozó értékek viszont azt jelzik, hogy ezek az elemek nem jutnak szerephez a motivációs térben. A pedagóguspályát tehát elsősorban azok választják, akikben megvan a pedagóguspálya iránti személyes érdeklődés, s a pálya vonzerejét elsősorban annak társadalmi hasznossága jelenti. A kutatás arra is rámutatott, hogy azok, akik a pedagóguspályát választják, tisztában vannak a pálya alacsony anyagi és társadalmi megbecsültségével, így ezek a dimenziók kevésbé tudnak, illetve a pályaválasztás során kevésbé tudtak motiváló hatást kifejteni.

A szakirodalomban az intrinzik és az extrinzik motivációk szerepével kapcsolatban megfogalmazódó dilemmák kapcsán kutatásunk inkább az intrinzik motivációk nagyobb szerepét mutatja. Ugyan nincs nagy eltérés a fontosnak tekintett intrinzik és extrinzik motivációk száma között (öt intrinzik, és négy extrinzik elem ért el a vizsgált populációban ötnél nagyobb átlagértéket), azonban összességében az intrinzik motivációkat megjelenítő alskálák átlagértéke magasabb. Ezzel kutatásunk eredményei a szakirodalom azon szegmensét erősítik, amely a pályaválasztás és a pályán maradás meghatározó tényezőiként inkább az intrinzik motivációk meglétét hangsúlyozza (pl. Scott, Cox és Dinham, 1999; Andrews és Hatch, 2002; Ashiedu és Scott-Ladd, 2012; Prather-Jones, 2011). Amennyiben

az individuális és a munkával kapcsolatos motivációk szerepét vizsgáljuk, akkor pedig inkább a munkával kapcsolatos elemek dominanciája mutatkozik meg.

A motivációk mintázódásának vizsgálata alapján pedig a kutatás a pedagógusok egyéni tulajdonságaival szemben az intézmény belső világával, az intézményi támogató rendszerrel, a tantestületben uralkodó légkörrel, bizalmi viszonyokkal kapcsolatos tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet.

Amennyiben a hazai adatokat más országok adatainak kontextusában vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, összességében a FIT-Choice Scale által vizsgált motivációs dimenziók prioritási sorrendje a hazai pedagógusok körében kevésbé tér el a más országokban mutatkozó motivációs struktúrától. Néhány dimenzióban azonban megjelennek a hazai pedagógusokra inkább jellemző motivációk: a pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló ereje (Társadalmi befolyás), illetve a szakmai követelményeire és munkaterheire vonatkozó percepciók (Pálya elvárásai) nagyobb szerepet kapnak a magyarországi pedagógusok pályaválasztásában, ugyanakkor kevésbé érzik az „Állásbiztonsággal”, és az „Anyagi megbecsültséggel” kapcsolatos dimenziók motiváló hatását.

IRODALOM

- AGBARIA, Q. A. 2013. Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 18.
- ANDREWS, PAUL–HATCH, GILLIAN 2002. Initial Motivations of Serving Teachers of Secondary Mathematics. *Evaluation and Research in Education*, 16(4), 185-201.
- ASHIEDU, JENNIFER A.–SCOTT-LADD, BRENDA D. 2012. Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 20.
- BARMBY, P. (2006): Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*. No. 48(3) pp. 247-265.
- BASTICK, T. (2000): Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. No. 46(3/4). pp. 343-349.
- BERGER, J-L. & D'ASCOLI, Y. (2012): Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 40(3). pp. 317-341.
- CHUNG, I. F. & YI-CHENG, H. (2012): Still Seeking for an „Iron Bowl”? Pre-service Teachers' Journeys of Career Choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila). vol. 21. No.2. pp. 315-324.
- CHRAPPÁN M. (2012): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai O. & Veroszta Zs. (Szerk.): *Friszdíplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. pp. 267–286.
- DAGENHART, D. B., O'CONNOR, K. A., PETTY, T. M. & DAY, B. D. (2005): Giving Teachers a Voice. *Kappa Delta Pi Record*. vol. 41. No. 3. pp. 108-111.
- DRAVES, T. (2012): Teaching Ambition: A Case Study of High School Music Students. *Music Education Research*. No. 14(3). pp. 347-364.
- FISHER, T. A., & PADMAWIDJAJA, I. (1999): Parental Influences on Career Development Perceived by African American and Mexican American College Students. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, No. 27(3). p. 136.

- GAO, X., & TRENT, J. (2009): Understanding Mainland Chinese Students' Motivations for Choosing Teacher Education Programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), pp. 145-159.
- GU, M., & LAI, C. (2012): Motivation and Commitment: Pre-Service Teachers from Hong Kong and Mainland China at a Training Institute in Hong Kong. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 46-61.
- HAJDÚ E. (2001): A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 25-35.
- HAO, A. B. & DE GUZMAN, A. B. (2007): Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education. *KEDI Journal of Educational Policy*. No. 4(2). pp. 115-135.
- HERCZ M. (2010) „A tanárok számításnak”, avagy honnan származik a pedagógiai tudás? A formális, non-formális és informális hatások. In: Csíkos Csaba & Kinyó László (Szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban* 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, p. 308.
- JANCSÁK CS. (2010): Értékváltás és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában. In: Csíkos Csaba & Kinyó László (Szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság Budapest. p.222.
- JANCSÁK CS. (2014) A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélíg. *Iskolakultúra*. No. 5. pp. 18-27.
- JENKINS, K., REITANO, P. & TAYLOR, N. (2011): Teachers in the Bush: Supports, Challenges and Professional Learning. *Education in Rural Australia*, No. 21(2). pp. 71-85.
- JUNGHAUS I. (1993): Tallózás a pedagógus közvélemény-kutatásokban. *Educatio*. No. 2. 4. pp. 731-746.
- KILINC, A., W., H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2012): Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 40(3). pp. 199-226.
- KOCSIS M. (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*. No. 2.5. pp. 66-78.
- MANUEL, J. & HUGHES, J. (2006): „It Has Always Been My Dream”: Exploring Pre-Service Teachers' Motivations for Choosing to Teach. *Teacher Development*. No. 10(1). pp. 5-24.
- MCCRAY, A. D., SINDELAR, P. T., KILGORE, K. K. & NEAL, L. I. (2002): African-American women's decisions to become teachers: sociocultural perspectives. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*. No.15(3). pp. 269-290.
- NAGY M. (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*. No. 3. pp. 527-542.
- OECD 2005. *A tanárok számításnak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Budapest, Oktatási Minisztérium [angol nyelven: OECD 2004. *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, OECD-Education Committee]. http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html#MS, ill. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/21/34991138.pdf>
- OECD 2009. *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS, 2009*. OECD, Paris.
- O'SULLIVAN, M. MACPHAIL, A., TANNEHILL, D. (2009): A career in teaching: decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies* No. 28(2). pp. 177-191.
- OZCAN, M. (1996): Improving teacher performance: towards a theory of teacher motivation.
- PAKSI B., FELVINCZI K., SCHMIDT A., MAGI A., EISINGER A., FARKAS J., GREGUS J., KISS-VÖRÖS E., SAFFER ZS., és VÖRÖS A. (2004): *Szakirodalmi áttekintés (systematic review) – a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása c. kiemelt projekt*

- keretében; A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben c. kutatáshoz. Kézirat
- PAPANASTASIOU, C. & PAPANASTASIOU, E. (1997): Factors that Influence Students To Become Teachers. *Educational Research and Evaluation (An International Journal on Theory and Practice)*. No. 3(4). pp. 305-316.
- PARKES, K. A., & JONES, B. D. 2012. Motivational Constructs Influencing Undergraduate Students' Choices to Become Classroom Music Teachers or Music Performers. *Journal of Research in Music Education* No. 60(1). pp. 101-123.
- PERRACHIONE, B. A., PETERSEN, G. J. & ROSSER, V. J. (2008): Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*. No. 32(2). pp. 25-41.
- PHELPS, C. M. (2010): Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. No. 75(3). pp. 293-309.
- PRATHER-JONES, B. (2011): Some People Aren't Cut Out for It: The Role of Personality Factors in the Careers of Teachers of Students with EBD. *Remedial and Special Education*. 32. pp. 179-191.
- RICHARDSON, P.W. & Watt, H.M.G. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 34(1). pp. 27-56.
- RONSPIES, S. (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. No. 16(6). pp. 1669-1687.
- SABAN, A. (2003): A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. No. 19(8). pp. 829-846.
- SCOTT, C. S., COX, S. & DINHAM, S. (1999): The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology*. No. 19(3). pp. 287-308.
- SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C. & WHITE, V. E. (2001): The Development of a Goal To Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*. No. 93(2). pp. 299-308.
- SURYANI, A., WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P. W. (2013): Teaching as a career: perspectives of Indonesian future teachers. *Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide 2013* <http://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Suryani13.pdf>
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, vol. LIV., No. július–augusztus. pp. 609-627.
- VARGA J. (2001): A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*. vol. XLVIII. évf 7–8. szám. pp. 615–640.
- VARGA J. (2005): A pedagógus szakokra jelentkezők és a pedagóguspályán elhelyezkedő pályakezdők jellemzői. In: Szerk:Hermann Zoltán (Szerk): *Hatékony-sági problémák a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 2005. .
- VARGA J. (2010): *A pedagógusok munka- és munkaidő terhelése életkori kohorszok mentén*. Kézirat. Társi-Tudok Zrt., Budapest.
- WATT, H. M. G, RICHARDSON, P. W., KLUSMANN, U., KUNTER, M., BEYER B., TRAUTWEIN, U. & BAUMERT, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*. No. 28(6). pp. 791-805.
- WATT, H. M. G. & RICHARDSON, P.W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*. No. 75(3). pp.167-202.

WATT, H.M.G. & RICHARDSON, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. No. 40(3). pp. 185-197.

WEISS, S., & Kiel, E. (2013): Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*. No. 23(3). pp. 415-433.