

# Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain

**Szontagh Pál**

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar főiskolai docense,  
Református Pedagógiai Intézet igazgatója  
szontagh.pal@kre.hu

*Kutatásunkban Kárpát-medencei tanító szakos hallgatók hivatás- és pályamotivációját vizsgáltuk. Eredményeink alapján a pedagóguspálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció negatívan eltér a nevelés-oktatás hivatása iránti elkötelezettség mértékétől. Tanulmányunkban kitekintünk a képzés pályaszocializációs eredményeire, illetve a nappali és levelező munkarendű hallgatók motivációjában tapasztalható különbségekre is. Kutatásunk adatai figyelemre méltó társadalmi és oktatásszervezési összefüggésekre mutatnak rá.*

*Kulcsszavak: hivatásmotiváció, pályamotiváció, pályaszocializáció, tanítóképzés*

DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02

A pedagóguspálya vonzereje, a pályára kerülők száma, képességei, motivációja évtizedek óta foglalkoztatja a nemzetközi és hazai szakmai nyilvánosságot. Mára már a szélesebb társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány és ezzel összefüggésben a pedagógus-utánpótlás kérdése. Noha azt számos széles körben ismert és elismert kutatás (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2007) bizonyítja, hogy az oktatás színvonalának szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák az elmúlt időszakban nemhogy nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

## **Hivatás- és pályamotiváció**

„Pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát értjük, melyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra készítő tényezőket egyaránt magukban foglalják, lényegében a pályafejlődés első lépésének tekinthető.” (Holecz, 2015, p. 149). Noha igaz, hogy a társadalmi megítélés és az anyagi helyzet az értelmiségi pályák perifériájára sodorta a pedagógusokat, hiba volna a pályamotivációt kizárólag az anyagi tényezőkben keresnünk. A versenyképes fizetésen kívül több olyan nem anyagi tényező is befolyásolhatja a pá-

lyaválasztást, mint az állásbiztonság, a rugalmas munkaidő, az életpálya és karrierlehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkitaljesítő munka, valamint a munkahelyi légkör és környezet (Horváth, 2020).

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagóguspálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás *hivatása* iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). Pinczésné szerint „a hivatás iránti elköteleződés a pálya művelésére való felkészülési, tanulási folyamat, melyet hivatásszocializációnak nevezünk. Ennek során a személyiség több dimenzióban gazdagodik: szakmai tudásra tesz szert, gyakorlatot szerez, értékek, eszmék között választ, s ily módon a hivatástudat egyszersmind az egyén küldetés-tudatát is jelzi, egy életútba ágyazott meghatározott feladatvállalási irányt jelöl, azaz a személyiség érettségét, értékek iránti elköteleződését tükrözi” (2017, p. 7).

Varga (2007) szerint a pedagóguspálya melletti döntéssorozat állomásai a következők: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról. Kutatásainkban mi az első két pontra és a közöttük eltelt, a képzésben eltöltött időre koncentrálnak.

A hazai kutatások elsősorban a viszonylag alacsony béreket, az előnyös konvertálhatóságot, a gyenge karrierkilátásokat, a növekvő munkaterhelést és az ezek hatására alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították a *pályaelhagyás* elsődleges okaiként. Ezek mellett az egyértelműen negatív önszelekciós, kontraszelekciós megközelítések (deficitelméletek) mellett léteznek a támogató erőkre koncentrálo nevelésszociológiai kutatások is, melyek a speciális hivatástudattal rendelkező csoportok pályára lépését és pályán maradását magyarázó tényezők feltárását helyezik vizsgálódásuk középpontjába (Pusztai, 2015). E *hivatásmotivációt* támogató tényezők egyike éppen a felekezeti fenntartású pedagógusképzés hivatásfelfogása és pályaszocializációs munkája lehet, melyet kutatásunkban külön is vizsgálunk. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében végzett vizsgálatunk fókuszában e tényezők sorrendje, aránya, illetve az egyes területekkel kapcsolatos elkötelezettség vizsgálata áll.

Paksi és munkatársai (2015a) a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik például a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak például az emberekkel való

foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg munkához köthető külső tényező például a példaképek szerepe vagy a jó munkahelyi/tantestületi légkör.

Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” (Paksi et al., 2015a, p. 65). A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásunkban az előbbiek a *hivatás*-, utóbbiak a *pályamotiváció* komponensei lehetnek.

Wyatt-Smith és munkatársai (2017) kutatása szerint Queenslandban (Ausztrália) a hallgatói motivációk közül a gyermekek jövőjének alakításához való társadalmi hozzájárulás és a pedagógusi önkép volt kiemelkedő (amelyek a mi kutatásunk terminológiája szerint *hivatásmotivációs* kérdéseknek tekinthetők), míg a másodlagos karrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésünkben ezek a *pályamotiváció* tényezői).

Mindezek alapján a hivatás- és pályamotiváció különbségét az alábbiak szerint definiáljuk. *Hivatásmotiváció* alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhívást percipálják. Idetartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás. Ez a fajta motiváció sokszor transzcendens alapokon nyugszik, de nem feltétlenül kötődik tételes vallásossághoz, ugyanakkor valamiféle belső, a racionalitáson *túli* elhívást feltételez. A hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak, a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályára állással.

A hivatásmotivációval szemben a *pályamotiváció* a pedagóguspálya mint *szakma* választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. Ahogy a hivatás-, úgy a pályamotivációban is megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokörnyezet biztatása a pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szerveze-

ti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága. A pályamotiváció gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pálya elhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad.

## A kutatás keretei

Az Oktatási Hivatal pályázatán elnyert kutatótanári pályázatunk keretében folytatott kutatásunkban tanító szakos hallgatók hivatás- és pályamotivációját vizsgáltuk. Az adatfelvétel online feleletválasztós kérdőív kitöltésével készült 2021. február 9. és 2021. március 5. között. Négy ország (Magyarország, Szlovákia, Románia és Szerbia) tizenegy felsőoktatási intézményének tizenhét telephelyén folyt az adatgyűjtés.

A kérdőívet összesen 589 fő tanító szakos hallgató töltötte ki. Közülük 391 fő (66%) jár magyarországi, 198 fő (34%) határon túli felsőoktatási intézménybe. A kitöltők döntő többsége (533 fő – 90%) nő, jelezve a tanítói szakma erőteljes elnői-esedését. A nemi megoszlás szerinti adatokat ezért a továbbiakban külön nem is vizsgáljuk.

## Hipotézisek

Kutatásunk kezdetén több hipotézist is megfogalmaztunk (Szontagh, 2021a, 2021b, 2021c), jelen közleményünk szempontjából az alábbiak relevánsak:

- a) A hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál.
- b) A végzős évfolyamokon tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb az elsőéves hallgatókénál, ami közvetett bizonyítéka lehet a felsőoktatási intézmények eredményes pályaszocializációs tevékenységének.
- c) A levelező munkarendben tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb a nappali tagozatosokénál.
- d) A nappali munkarendben tanulók körében több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról.

Ezzel kapcsolatban feltételezzük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

## Mérőeszköz

Mérőeszközünk a FIT-Choice skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale – Richardson & Watt, 2006) adaptált változata. Az ausztrál kutatók célja az volt, hogy a pedagógusok pályaválasztásának háttérében álló extrinzik (külső), intrinzik (belső) és altruisztikus (önzetlenségi) motivációkat elkülönítsék és így összehasonlíthatóvá tegyék. Módszerük és kutatásuk különös értéke, hogy azt többévi fejlesztés után egymástól különböző szervezeti és munkakultúrájú, eltérő oktatási tradíciójú országokban is kipróbálták (Watt & Richardson, 2007, 2012). A kérdőív és annak Bús-féle magyar változata megbízhatóságáról részletes adatok állnak rendelkezésre (Bús, 2018), ezért azokat jelen kutatásban részletesen nem vizsgáltuk.

A kérdőívet lerövidítettük: elhagytuk az eredeti mérőeszköz háttérkérdőívét, és csak a pályamotivációs és pályapercepciós itemeket tartottuk meg. A kérdőív elején a kitöltőkkel kapcsolatban a következő háttérinformációkat gyűjtöttük, melyek alapján az elemzés során változócsoportokat tudtunk képezni: nem, életkor, az aktuális tanulmányok munkarendje (nappali, levelező), a képzésben eltöltött évek száma, a képző intézmény fenntartója, a látogatott felsőoktatási intézmény földrajzi elhelyezkedése.

Az eredeti mérőeszköz által meghatározott 18 (motivációs és percepciós) faktor elnevezését megtartottuk, a „Társadalmi státusz” faktor itemei közül kettőt „Pedagógusetika” (munkaerkölc) megnevezéssel külön csoportként kezeltünk.<sup>1</sup> Mérőeszközünkben az eredeti faktorok elnevezésének megfelelő kérdéscsoportokhoz két-két itemet kapcsolunk. Így a kérdőív összesen 19 kérdéspárban 38 itemet (24 pályamotivációs és 14 pályapercepciós itemet) tartalmaz. A magyar nyelvű online kérdőív összeállításához felhasználtuk Paksi (2015) és Bús (2018) fordításait. Az eredetileg hétfokozatú Likert-skálát négyfokozatú Likert-skálává alakítottuk annak érdekében, hogy a válaszok minden esetben eltolódjanak a skála egyik vagy másik vége felé.<sup>2</sup>

Az így összeállított kérdéssor kapcsán a fent definiált pálya- illetve hivatásmotivációra vonatkozó itemek meghatározására fókuszcsoportot hoztunk létre, melynek tagja volt pedagógusképzésben részt vevő hallgató, pedagógusképzésben foglalkoztatott oktató, gyakorló pedagógus, pályaelhagyó pedagógus és nem pe-

<sup>1</sup> Jelen tanulmány egy készülő monográfia része, amelyben a pedagógusetika külön fejezetet kapott, ezért volt szükség a külön etikai faktor bevezetésére.

<sup>2</sup> A feldolgozásban nyújtott segítségért köszönet illeti Bánné Mészáros Anikót.

dagógus végzettségű értelmiségi. A besorolásnál a 80%-os vagy nagyobb egyezést vettük alapul, az ennél nagyobb szórású itemeket egyik területre sem soroltuk be. A fókuszcsoport véleményének figyelembevételével a pedagóguspálya *motivációjára* vonatkozó itemek közül 13 a hivatásmotivációra, 11 a pályamotivációra utal, a pálya *percepciójára* vonatkozó kérdéspárok itemei közül három hozható összefüggésbe a hivatás- és nyolc a pályamotivációval, három nem besorolható. Az összesen 38 itemből tehát 17-et hivatásmotivációs, 18-at pályamotivációs elemként kezelünk, 3 item nem volt besorolható (1. melléklet).

### Különbég a hivatás- és a pályamotiváció között

Kutatásunk első hipotézise szerint a hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál. Ez az előfeltevésünk a kutatás során az 1. táblázatban látható eredmények alapján igazolódott.

	Hivatásmotivációs itemek	Pályamotivációs itemek
Átlag	3,232	2,288
Szórás	,341	,362
Elemszám	589	589

1. táblázat. Hivatás- és pályamotivációs itemek eredményei az összes kitöltő körében

A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,944) magasabb a pályamotivációs itemekénél. A két kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,341 és 0,362). A hivatás- és pályamotiváció összesített megítélése között a korreláció gyenge ( $r=0,30$  – Pearson-korreláció), de szignifikáns (szignifikanciaszint: 0,01) tehát, bár az összesített átlageredmények között nagy a különbség, a válaszadóknál a kétféle motiváció összefüggést mutat. A páros mintás T-próba átlageredménye: 0,945, konfidenciaintervalluma: 0,911; 9,78.

Fenti eredményeinket összevetettük egy-egy megelőző nemzetközi és magyar kutatási eredménnyel. Mivel a vizsgálatokban alkalmazott skálák eltérőek voltak, táblázatunkban az egyes motivációs és percepciók területek sorrendiségét vetjük össze. A nyolc külföldi válaszadói csoport (*Törökország, Kína, Egyesült Államok, Hollandia, Horvátország, Németország, Német-Svájc, Francia-Svájc*)<sup>3</sup> súlyozatlan átlagát Watt és Richardson (2012) eredményei alapján Paksi és munkatársai

<sup>3</sup> A dőlttel szedett országokban a felmérés alanyai a pedagógusképzés hallgatói, a svájci és magyarországi adatok gyakorló pedagógusok válaszain alapulnak.

(2015a) összesítették, a magyarországi eredmények ugyancsak Paksi és munkatársai kutatásaiból valók.

Megfigyelhető, hogy a legnagyobb (három rangsorpozíciót meghaladó) különbségek összesen öt területen mutatkoztak. A pedagógusok társadalmi hozzájárulása a külföldi válaszadók számára sokkal nagyobb motivációs erővel bír, mint a magyarországiak esetében. A magyarországi pedagógusok és pedagógusjelöltek ugyanakkor a szakmai és gyakorlati ismeretek területén (a szakértelem kérdéspárjában) adtak szignifikánsan magasabb értékeket a külföldieknek.

A pálya nehézségét a magyarországi pedagógusok a külföldi válaszadóknál és a magyar tanítójelölteknél is sokkal magasabbra pontozták (körükben ez volt a legmagasabb értéket elérő kérdéspár), a gyermekek jövőjének alakítása pedig a külföldi válaszadók csoportjában érte el a legmagasabb pontszámot, míg a magyar hallgatók esetében a harmadik, a pedagógusok körében pedig csak az ötödik legmagasabb értéket kapta. Ugyancsak nagyon megosztó a társadalmi befolyás kérdésköre. A társadalmi környezet (család, baráti kör) a magyar pedagógusokra közepes befolyással bír, míg a hallgatók és a külföldi válaszadók számára ennél sokkal kisebb a jelentősége.

Megvizsgáltuk a kutatásunkban részt vevő hallgatók pályamotivációjának és pályapercepciójának korrelációit kérdéspáronként (2. táblázat). A legalább közepes korrelációt mutató ( $r > 0,4$ ) kérdéspárok kapcsán az alábbi összefüggések rajzolódnak ki.

Korunkban a társadalmi státusz és a fizetés között fennálló kapcsolat nyilvánvaló, és ezeknek a pedagógus munkaerőkölccsel való rejtettebb összefüggését a pedagógushallgatók is jól érzékelik.

A karrier intrinzik motivációs értéke összefügg a gyermekekkel való munka motivációs erejével, és kölcsönhatásban áll a pályaválasztással való elégedettség-érzéssel.

Az állásbiztonság motivációja összefügg a családdal töltött idővel, a munkahely (nem a pálya!) változtathatóságával és a társadalmi nyomással. Mindez a társadalmi elvárásoknak, az általánosan megszokott pedagógusképnek megfelelő szerepfelfogás (végzettségnek megfelelő, „nyugdíjas” állás, kiszámítható munkakörülmények, társadalmilag jól beazonosítható státusz stb.) megjelenésének is tekinthető.

A gyermekekkel való munka motivációja összefüggést mutat a karrier intrinzik motivációs értékével, a gyermekek jövőjének alakításával és a társadalmi

egyenlőség erősítésével. Úgy tűnik tehát, hogy a hallgatók holisztikusan tekintenek a nevelés-oktatásra: nemcsak a gyermekekkel való munkát, hanem annak társadalmi perspektíváit is összefüggéseiben szemlélik.

Erős összefüggést találtunk a társadalmi nyomás (hogy ti. a pedagógusjelöltet környezete pályamódosításra sarkallja, pályaválasztásában elbizonytalanítja), valamint az állásbiztonság között. Úgy tűnik tehát, hogy az állásbiztonság némileg ellensúlyozza a pálya választása ellen ható a társadalmi nyomást.



	1. Karrier intrinzik értéke	2. Állásbiztonság	3. Családdal töltött idő	4. Munkahely változtathatósága	5. Gyermekek jövőjének alakítása	6. Társadalmi egyenlőség erősítése	7. Társadalmi hozzájárulás	8. Gyermekkel való munka	9. Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	10. Társadalmi státusz	11. Pedagógusethika (munkaerkölcs)	12. Fizetés	13. Társadalmi nyomás	14. Választással való elégedettség
- Karrier intrinzik értéke								0,4						0,5
- Állásbiztonság			0,4	0,6									0,6	
- Családdal töltött idő		0,4												
- Munkahely változtathatósága		0,6												
- Gyermekek jövőjének alakítása								0,5						
- Társadalmi egyenlőség erősítése								0,4						
- Társadalmi hozzájárulás									0,4					
- Gyermekkel való munka	0,4				0,5	0,4								
- Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok							0,4							
- Társadalmi státusz											0,7	0,6		
- Pedagógusethika (munkaerkölcs)										0,7		0,5		
- Fizetés										0,6				
- Társadalmi nyomás		0,6												
- Választással való elégedettség	0,5													

2. táblázat. A hallgatók pályamotivációjának és pályapercepciójának legerősebb korrelációi ( $r \geq 0,4$ ).  
A szignifikancia szintje minden esetben  $p < 0,01$

Bár csak gyenge összefüggéseket mutatnak, de érdemes megvizsgálni a legnagyobb negatív korrelációs értékeket is (3. táblázat). Kézenfekvő összefüggés, hogy minél inkább másodlagos vagy tartalékkarrierként tekint a jelölt a pedagóguspályára, annál kevésbé elégedett a pályaválasztásával.

Szintén nem tekinthető meglepőnek az sem, hogy minél erőteljesebben tapasztalja a hallgató a pályával járó nagy munkaigényt és érzelmi megterhelést (ez a Nehézség kérdéspárja), annál kevésbé tartja motiválónak a fizetést és a pedagógusok társadalmi státuszát. Ez az összefüggés komoly pályaelhagyási kockázatokra mutat rá.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Másodlagos karrier					-,33
2. Nehézség			-,35	-,36	
3. Társadalmi státusz		-,35			
4. Fizetés		-,36			
5. Választással való elégedettség	-,33				

3. táblázat. A hallgatók pályamotivációjának és pályapercepciójának legerősebb negatív korrelációi ( $r \geq 0,3$ ). A szignifikancia szintje minden esetben  $p < 0,01$

## Elsős és végzős hallgatók közötti különbség

A szakmai pályaszocializáció összetett, személyiségfejlődésben lezajló folyamat, amely gyermekkortól egészen a karrier végéig tart (Takács, 2017). A pályaszocializáció jelentőségét aláhúzza, hogy „az oktatásban dolgozó 25 év alattiak a legelégedettebbek és összességében a legkevésbé elégedetlenek [...]. Ebből erős pályamotiváció olvasható ki [...]. Ez az elkötelezettség megnyugtató jelzés a következő pedagógusgenerációkra nézve, a kérdés csak az, hogy a pálya meg is tudja-e tartani ezeket a fiatalokat” (Chrappán, 2013, p. 256).

A pedagógusképzés pályaszocializációs elemeinek megtervezésekor fontos tisztában lennünk azzal, hogy milyen pálya- és hivatásmotivációs nézetek jellemzik a képzést megkezdő hallgatókat, illetve hogyan változik ez a motívumrendszer a képzés utolsó évére. Számos kutatás igyekezett már feltérképezni a pedagógusjelöltek kiindulási motivációját. A felsőoktatásba belépő hallgatók eltérő elsajátítási és karriermotivációval kezdik el a képzést, melyek feltérképezésével a képző intézetek képesek lennének a lehető legnagyobb mértékben fenntartani, erősíteni (netán kialakítani) a hallgatók tudatos pálya- és hivatásmotivációját, csökkentve ezáltal a lemorzsolódás és a pályaelhagyás mértékét (Bús, 2018). Pinczésné szerint „a pedagógushivatás speciális szakmai karakterjegyeket mutat, műveléséhez saját

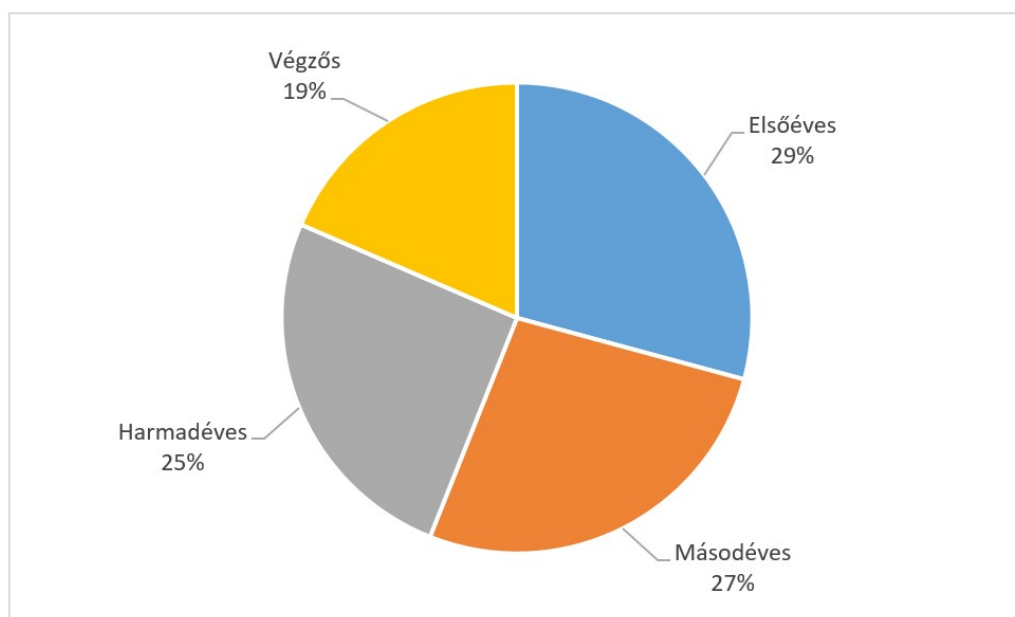
tos személyiségkonstrukció szükséges, mely körülhatárolható elméleti, módszertani felkészültséget, viselkedési attitűdöt feltételez, így adekvát képzési, pályaszocializációs folyamatot igényel” (2019, p. 46).

Pusztai és munkatársai (2015) eredményei szerint a társadalmi megbecsülés és a hatékonyság növekvő tudata területén a pálya megítélése megváltozik a képzés során. Mindez a kutatók értékelése szerint az elhivatottság jegyeinek erősödését mutatja.

Több más kutatás is igazolja, hogy az első és negyedik évfolyam tanító szakos hallgatóinak motivációs struktúrája jelentősen különbözik: míg az elsőévesek esetében a legtöbb magas érték az általános motívumok csoportjában jelentkezik, addig negyedéven már egyértelműen a speciális motívumok vannak többségben. „A különbséget valószínűsíthetően a képzés pályaszocializációs dimenziója indukálja és magyarázza: tanítójelölt hallgatóinknak a gyakorlatok során a tanítói professzióra és önmaguknak e szakmával való megfelelésükre vonatkozóan szerzett tapasztalatai, kedvező benyomásai megerősítették szakmai elköteleződésüket.” (Pinczésné, 2019, pp. 53-54). Ezzel szemben ismertek olyan eredmények is, amelyek szerint a hallgatók karriermotivációjában nincs különbség a képzésben eltöltött idő hatására (Bús, 2018).

Az intrinzik és extrinzik motivációk jelentősége és aránya a pályán töltött idővel is változhat. A Chrappán által idézett kutatások alapján „a pályakezdők motívumai között elsöprő arányban jelentkezik a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat” (2010, p. 268), de később ezt praktikusabb motivációk, mint például a családbarát időbeosztás vagy a családdal együtt töltött nyári szünet egészítheti ki vagy válthatja fel, így feltételezhető, hogy a képzésben és a gyakoronokok mentorálásában kiemelt jelentőséget kell fordítanunk a *hivatásmotiváció* megerősítésére, majd a pályán maradó gyakorló pedagógusok esetében egyre erősíteni kell az intézményi és munkaszervezési környezet adta *pályamotivációs* elemeket.

A felmérésünkben részt vevő hallgatók tanulmányaik különböző fázisában vannak: 172 fő első-, 158 fő másod-, 150 fő harmadéves, továbbá 109 végzős töltötte ki a kérdőívet – utóbbiak közé sorolva a negyedéveseket és a határon túli képzésekben részt vevő, mesterképzésben tanuló ötödik évfolyamos tanítókat is (1. ábra).



1. ábra: A felmérésben résztvevők megoszlása évfolyam szerint

Kutatásunk második hipotézise szerint a végzős évfolyamokon tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb az elsőéves hallgatókénál, ami közvetett bizonyítéka lehet a felsőoktatási intézmények eredményes pályaszocializációs tevékenységének. Az alábbiakban a hipotézisünk szempontjából releváns, a képzés során végbemenő hivatás- és pályamotivációs változások vizsgálata céljából ezúttal az első és a végzős évfolyamok adatait hasonlítjuk össze.

A hivatásmotiváció területén a legmagasabb és legalacsonyabb értékek a két válaszadói csoportban szinte azonosak (4. táblázat).

<b>Elsőévesek (átlag; szórás)</b>	<b>Végzősök (átlag; szórás)</b>
Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,756; ,506)	Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,734; ,464)
Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,744; ,523)	Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,670; ,545)
Érdekli a tanítás. (3,698; ,542)	Érdekli a tanítás (3,670; ,562)
Jó pedagóguspéldaképei voltak (2,843; ,999)	Mindig tanító akart lenni. (2,725; 1,044)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,674; ,911)	Posztív tanulási élményei voltak (2,679; ,961)
Posztív tanulási élményei voltak (2,552; ,894)	A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi (2,624; 1,007)

4. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

Megfigyelhető, hogy mindkét válaszadói csoportban a tanítás általános felfogása a leginkább motiváló, addig a pályával és a saját élményekkel kapcsolatos tényezők a legkevésbé inspirálók. Elgondolkodtató, hogy a pedagógusjelölteknek általában milyen kevéssé voltak jó pedagóguspéldaképeik, pozitív tanulási élményeik (ez utóbbi összefüggésben lehet azzal, hogy a felvételi eljárás során már közepes középiskolai eredményekkel is be lehet kerülni a pedagógusképzésbe). Noha a szakirodalom alapján feltételeztük, hogy „a pálya vonzerejét elsősorban annak társadalmi hasznossága jelenti” (Paksi et al., 2015a, p. 78), és a pedagógusok pályapercepciójában a munka társadalmi hasznossága domináns szempont (Veroszta, 2015; Bús, 2018), a kutatásunkban részt vevő pedagógushallgatók nem érzékelik érdeminek a pedagógusok társadalmi hozzájárulásának mértékét, ami részben a kedvezőtlen személyes tapasztalatnak, részben pedig a társadalmi közhangulat leképeződésének tulajdonítható.

A pályamotiváció területén a legmagasabb értékeket elért itemek között csak a sorrendiségben van változás a két válaszadói csoport között (5. táblázat), míg a legalacsonyabb átlagok között a végzősök körében hangsúlyosabban vannak jelen az alulfizetettségre vonatkozó válaszok. Mindkét válaszadói csoporttal kapcsolatban megemlíthető, hogy körükben a pedagóguspálya tartalékkarrierként való választása nem jellemző.

<b>Elsőévesek (átlag; Szórás)</b>	<b>Végzősök (átlag; szórás)</b>
A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,599; ,526)	A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,679; ,507)
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,576; ,562)	A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,587; ,565)
A tanítók munkaterhelése nagy. (3,227; ,631)	A tanítók munkaterhelése nagy. (3,486; ,618)
A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,930; ,856)	A tanítás jól fizetett szakma. (1,440; ,751)
A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,326; ,648)	A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,394; ,681)
Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,186; ,602)	Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,220; ,629)

5. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

A hivatásmotivációra vonatkozó itemek összesített eredményében a két válaszadói csoportban nincs számottevő különbség (elsőévesek: 3,233; szórás: 0,712 – végzősök: 3,201; szórás: 0,770). Az itemeket egyesével vizsgálva hat olyat találunk, ahol az eltérés a két válaszadói csoport között az egy tizedet meghaladja. Mint a 6. táblázatban látható, ezek közül háromban az elsős, háromban a végzős hallgatók értékei a magasabbak.

<b>Item</b>	<b>Elsőévesek átlaga (szórása)</b>	<b>Végzősök átlaga (szórása)</b>
Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz.	<b>3,692 (,500)</b>	3,321 (,780)
Mindig tanító akart lenni.	<b>2,942 (,935)</b>	2,725 (1,044)
A tanítás révén visszaadhat a társadalomnak abból, amit kapott.	<b>2,948 (,907)</b>	2,771 (,968)
Érzelmileg megterhelő a tanítás.	3,192 (,728)	<b>3,358 (,701)</b>
Pozitív tanulási élményei voltak.	2,552 (,894)	<b>2,679 (,961)</b>
Rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival.	3,198 (,548)	<b>3,330 (,624)</b>

6. táblázat. A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

Az eredmények arra mutatnak, hogy a végzős hallgatók körében erőteljesen alábbhagy a képzés kezdetén még tapasztalható naiv hivatásmotiváció. Különösen elgondolkodtató a tanítói pálya választásával kapcsolatos beállítódások negatív változása. A legnagyobb negatív változás a képzés során éppen a tanítói pálya választásának örömeiben tapasztalható (–0,37). Nemzetközi kutatási eredmények is felhívják a figyelmet a mi mérésünkben is adatolható jelenségre, miszerint a kép-

zés során a túlzott idealizmussal érkezők a gyakorlati tapasztalatok hatására lemorzsolódhatnak (Weiss & Kiel, 2013). Mindez arra figyelmeztet, hogy a képzés fontos feladata a hamis motivációk, pályailleség leépítése.

A végzősök már jobban érzékelik a tanítás érzelmileg megterhelő voltát is, ugyanakkor a képzés szempontjából fontos visszajelzés, hogy tanulási élményeikre pozitívabban emlékeznek vissza, professzionális önképük megerősödik az egyetem évek alatt.

Sokkal nagyobb különbséget tapasztaltunk a pályamotiváció területén. A végzős hallgatók komoly döntés előtt állnak, amikor a végzés utáni karrierjüket tervezik, ezért ezen a ponton különösen fontos, hogy mekkora a vonzereje a pedagóguspályának. Ahogy a teljes vizsgálati körben megállapítottuk, a pályamotiváció általánosságban jóval alacsonyabb a hallgatók körében, mint a hivatás iránti elkötelezettség (a teljes mintán négyes skálán közel egy egész: 0,945). Az elsőéves hallgatók pályamotivációja ennél közelebb áll hivatásmotivációjukhoz (-0,833), a végzősöknél azonban az összminta átlagánál is nagyobb a különbség (-1,001).

Két válaszadói csoportunk között a pályamotivációs itemek eredményeit vizsgálva nem ritka a három tizedet is meghaladó, markáns különbség, ahol kivétel nélkül mindig a végzősöké az alacsonyabb érték.

Az eredmények sajnos egybecsengenek a pályára állás és pályaelhagyás kedvezőtlen statisztikáival. A társadalmi és anyagi megbecsülést a végzősök még az elsőöknél is tragikusabbnak látják. A pedagógus életpályát nem látják sem kiszámíthatónak, sem vonzónak, noha a 2013-ban bevezetett életpálya-modell egyik fontos célkitűzése volt a perpektivikus szakmai karrier biztosítása a pedagóguspályán: „A pedagógusképzés megújításának, hatékonyabbá tételének egyik legfontosabb feltétele a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító »pedagóguséletpálya-modell« bevezetése.” (Thaisz, 2013). A minősítési rendszer iránti bizalmat anyagi értelemben már a bevezetést követő évben aláásta a pedagógus-bértáblának a minimálbértől való elszakítása, szakmailag és a társadalmi presztízst tekintve pedig úgy tűnik, szintén nem érte el a kívánt hatást a pedagógusjelöltek körében.

Paksi és munkatársai (2015b) kutatásai alapján a pedagógusminősítés alapvető céljait a gyakorló pedagógusok fontosnak tartják, ám az egységes minősítési szempontrendszerrel és magával az eljárással kapcsolatban jelentős kételyeik vannak. A pedagógushallgatók és pályakezdők körében végzett vizsgálata alapján ezt erősíti meg Dabóczyiné is: „a pedagógusok előmenetelének átláthatóságát, kiszámíthatóságát”

míthatóságát célzó rendszer nem tölti be pályamotivációs szerepét, éppen ellenkező hatást fejt ki a pályához vonzódók döntéseinek befolyásolásában.” (2018, p. 236).

Érdekes, hogy az elsőévesek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a munka és a családi élet összeegyeztethetőségének, noha feltételezhetnénk, hogy ez a tényező a családalapításhoz egyre közelebb kerülő, magasabb évfolyamos hallgatók számára válik egyre fontosabbá. A megelőző magyarországi kutatások (Halász, 2015; Paksi et al., 2015b; Veroszta, 2015) alapján a pedagóguspálya családdal való összeegyeztethetőségének jelentősége a gyakorló pedagógusok és a pedagógushallgatók körében is magas, a mi eredményeink alapján ugyanakkor úgy tűnik, ez a motivációs tényező a képzésben töltött évek során nemhogy nem erősödik, hanem inkább csökken (7. táblázat).

Item	Elsőévesek átlaga (szórása)	Végzősök átlaga (szórása)
A tanítás jól fizetett szakma.	<b>2,006 (,882)</b>	1,440 (,751)
A pedagógusok jó fizetést kapnak.	<b>1,930 (,856)</b>	1,394 (,681)
A pedagógusokat szakembernek tartják.	<b>2,802 (,762)</b>	2,349 (,798)
A tanítás egy megbecsült szakma.	<b>2,331 (,924)</b>	1,890 (,886)
A tanítás egyenletes életpályát kínál.	<b>2,657 (,861)</b>	2,266 (,939)
A pedagógusok a társadalom által megbecsültnak érzik magukat.	<b>2,145 (,877)</b>	1,771 (,728)
A tanítói munkaidő összeegyeztethető a családosi élet kötelezettségeivel.	<b>2,797 (,885)</b>	2,477 (1,015)

7. táblázat. A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

A végzős hallgatók átlageredményei mindössze három item esetén voltak magasabbak az elsőévesekénél, bár itt a különbségek messze nem olyan nagyok, mint az előbb felsorolt tényezők esetében (8. táblázat).

Az eredmények itt is ugyanabba az irányba mutatnak. A végzős hallgatók a négy év alatt megtapasztalták a pedagóguspályával járó munkaterhelést, a nagy elméleti és gyakorlati tudásigényt – ez még inkább kiemelheti a mérleg másik serpenyőjében a társadalmi és anyagi lebecsülést. A végzősök családi támogatottsága a mérés szerint magasabb az elsősökénél, ezt jelentheti azt, hogy a családok értékelve a befektetett energiákat, látva a hallgatók rátermettségét, igyekeznek támogatni őket pályára állásukban, de előfordulhat olyan eset is, amikor a család nem tudja vagy nem akarja finanszírozni a pályamódosítást, a további tanulmányokat.



<b>Item</b>	<b>Elsőévesek átlaga (szórása)</b>	<b>Végzősök átlaga (szórása)</b>
A tanítók munkaterhelése nagy.	3,227 (.631)	<b>3,486 (.618)</b>
A családja szerint tanító kell, hogy legyen.	2,035 (.898)	<b>2,193 (1,09)</b>
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük.	3,576 (.562)	<b>3,679 (.507)</b>

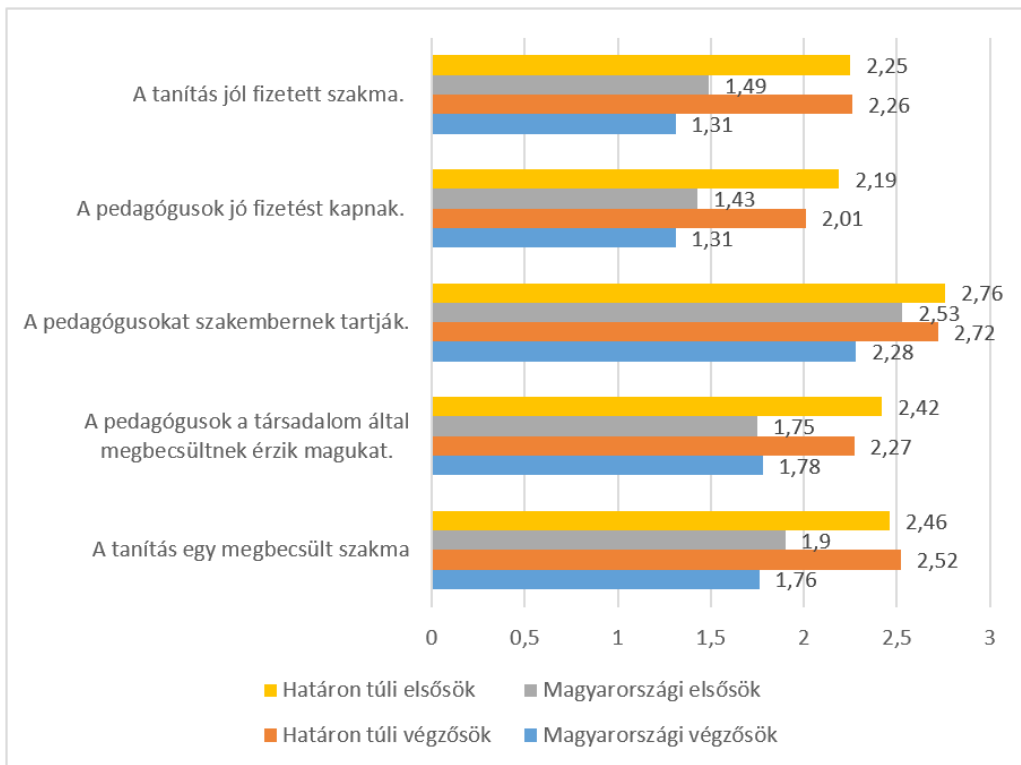
8. táblázat. A legnagyobb eltérések az elsőéves és végzős hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén – a végzősök javára. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

Az átlagok összevetése és az egyezőségvizsgálatok (lásd 2. táblázat) mellett különbözőségvizsgálatokat (ANOVA varianciaanalízis,  $df=2$ , mivel elsőévesek, második és harmadik évfolyamosok, illetve végzősök kategóriákkal dolgoztunk) is végeztünk a hallgatók válaszait évfolyamonként leválogatva. Mivel a különböző intézmények képzési struktúrája nagyon eltérő, nem összehasonlítható, hogy a képzés melyik szakaszában milyen súlyú a pályaszocializációs tevékenység. A pályaszocializáció sikerességét egyedül a bemenet és a kimenet, vagyis az elsős és végzős hallgatók eredményeinek összevetésével tudjuk értékelni. Az elsős és a végzős évfolyamok eredményei között szórás egyezés mellett a 9. táblázatban felüntetett itemekben találtunk szignifikáns különbséget. Az öt itemre a Tukey-féle HSD-próbát elvégezve az alábbi eredményeket kaptuk. A szignifikáns különbségek mind a pályamotivációra vonatkoznak, alátámasztva, hogy a képzés során elsődlegesen nem a hivatásmotivációban áll be változás, hanem a pályamotiváció (és percepció) változik, méghozzá jellemzően negatív irányba.

<b>ITEM</b>	<b>Átlag különbsége (Elsős-Végzős)</b>	<b>Szignifikancia</b>	<b>95%-os szignifikanciaszint</b>		<b>Hatásméret Cohen's d</b>
			<b>Alsó határ</b>	<b>Felső határ</b>	
Mondták neki, hogy a tanítás nem volt jó választás.	-0,536	0,000	-0,859	-0,213	0,046
A tanítói képesítést mindenhol elismerik.	0,300	0,013	0,051	0,548	0,034
A tanítás jól fizetett szakma.	0,565	0,000	0,325	0,806	0,069
A tanítók munkaterhelése nagy.	-0,260	0,002	-0,439	-0,080	0,041
A tanítás egyenletes életpályát kínál.	0,391	0,001	0,129	0,653	0,043

9. táblázat. Szignifikáns különbségek az első- és utolsó éves hallgatók kérdőíveinek varianciaanalízisében. Szignifikanciaszint  $p < 0,05$

Míg a hivatásmotivációban nem találunk nagy eltéréseket a különböző országokban (oktatási rendszerekben) tanuló és elhelyezkedni vágyó hallgatók eredményei között, a pályamotivációt nagy mértékben befolyásolja az aktuális politikai-társadalmi környezet, életpályarendszer. Éppen ezért a pályamotivációra vonatkozó itemek eredményeit megvizsgáltuk kizárólag a *magyarországi* első- és utolsó éves hallgatók körében. Azt találtuk, hogy ebben a mintában a különbségek még markánsabbak, a hivatás- és pályamotiváció különbsége még nagyobb, ennek megfelelően a pályára állás valószínűsége még kisebb lett. Mint a 2. ábrán látható, minden kérdésben a végzős magyarországi hallgatók válaszáértékei a legalacsonyabbak, a szomszédos országok és Magyarország közötti különbség legmarkánsabban a végzősök körében érzékelhető.



2. ábra: A pedagóguspálya társadalmi és egzisztenciális presztízsére vonatkozó kérdések megítélése az elsős és végzős hallgatók körében (a magyarországi és a határon túli minta összevetésében)

Kutatásunk második hipotézise összességében tehát nem igazolódott. Bár vannak olyan részeredmények, amelyek visszaigazolják a képző intézmények pályaszocializációs eredményeit (pl. a „rendelkezik a jó tanító tulajdonságaival”, illetve

a „pozitív tanulási élményei voltak” itemek eredményei), a pedagóguspálya társadalmi presztízsvesztése és anyagi ellehetetlenülése a képzés előrehaladtával – és a pályára állási döntés meghozatalának közeledésével – egyre inkább elbizonytalanítják a pedagógushallgatókat. Ezeket a külső, a pedagógusképzéstől független tényezőket, úgy tűnik, hogy a képző intézmények pályaszocializációs törekvései nem tudják ellensúlyozni.

A hallgatók kezdeti hivatásmotivációja az évek során nem változik, mintegy ellensúlyként szolgál a gyakorlatok során megismert és a tényleges pályaválasztás kapcsán mérlegelt negatív jelenségekkel szemben. Ezeket a hivatásukban elkötelezett pedagógusjelölteket csak markáns, azonnal tapasztalható és távlatilag is kiszámítható szakpolitikai intézkedések, valamint a társadalmi megbecsülés ennek nyomán fokozatosan kialakuló, széles körben érzékelhető javulása tudná a pályára vezetni és ott is tartani.

## **A nappali és levelező munkarendű hallgatók közötti különbség**

Közismert, hogy a levelező munkarendű képzés kapcsán minden gyakorlatorientált képzés, így a pedagógusképzés is komoly kihívásokkal néz szembe. Noha a követelmények a nappali és a levelező munkarendű képzésben ugyanazok, hiszen a megszerzett oklevelek egyenértékűek, „mégis kérdésként merül fel, hogy a nappali és a levelező képzésben ugyanúgy formálódnak-e a képzési követelményben megfogalmazott pedagógusi képességek, személyiségvonások” (Kelemen, 2007, p. 78). Különösen releváns kérdés ez a képzésnek a pedagógusattitűdöt, hivatás- és pályamotivációt érintő szegmensében.

Engler szerint „a felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett szerepet játszhat az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség” (2014, p. 26). Kutatási eredményei alapján a nem hagyományos korú hallgatók kognitív motivációja sokkal erősebbnek bizonyult a nappalisokénál. A diploma presztízse a hallgatóknak csak mintegy felét terelte a felsőoktatás felé, ennél sokkal meghatározóbb a belső motiváció: az érdeklődés, a szellemi frissesség megtartása, a meglévő ismeretek gyarapítása és a tanulás szeretete. A munkával összefüggő külső motivációkat alacsonyabbra értékelték a hallgatók: a magasabb pozíció, a munkahely megtartása, magasabb jövedelem egyaránt kevesebb mint 60%-uknak fontos. A motivációs készletre vonatkozó eredmények megerősítik a felnőttkori tanulás

átgondoltságát, amely magyarázza a levelező tagozaton tanulók motiváltságát (Engler, 2014).

Tőzsér (2014a) öt faktort azonosított a felnőttkori felsőoktatási részvétel motivációjaként. Kutatási eredményei alapján az öt faktor közül a legmagasabb értéket az önmegvalósítás kapta, ezt követte a karrierépítés, a munkakeresés, a szociális tényezők és a munkahelyi nyomás. Doktori disszertációja szerint „megcáfolható a kutatási feltételezés, mely szerint a részidős hallgatók felsőoktatási részvétele munkaerőpiaci adaptációként értelmezhető, mivel a legerősebb hajtóerőt nem a karrierépítés a munkakeresés vagy a munkahelyi elvárás jelenti, hanem az önmegvalósítás” (Tőzsér, 2014b, p. 144). Különösen igaz ez a részidős (levelező munkarendű) pedagógusjelöltekre: a kutatásába bevont hallgatók a terminológiánk alapján a *hivatásmotivációnak* megfeleltethető önmegvalósítási motivációjukat 100-as skálán 69 míg a *pályamotivációval* párhuzamba hozható karrierépítési motivációjukat 44, munkakeresési motivációjukat 46-ra értékelték (Tőzsér, 2014b).

A már említett Richardson és Watt azt is vizsgálták, hogy miért váltanak át többen a társadalmilag magas státuszúnak számító állásokról a tanításra (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2012). Kutatási eredményeik cáfolják azt a médiában is hangsúlyos sztereotípiát, hogy a tanítás visszaesés az egyéni karrierben.

A részidős hallgatók erősebb pályamotivációjára utal Kocsis megállapítása is: „a levelező tagozaton [...] az újabb diplomákat szerzők egyre nagyobb valószínűséggel maradtak a tanári pályán.” (2002, p. 69).

Kutatásunk harmadik hipotézise szerint a levelező munkarendben tanuló hallgatók pályamotivációja erősebb a nappalisokénál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról. Ezzel kapcsolatban feltételezzük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Vizsgálatunkban a hallgatók 65%-a (383 fő) nappali, 35%-a (206 fő) levelező munkarendben folytatja tanulmányait. A legfiatalabb kitöltő 19, a legidősebb 56 éves volt.

A hivatásmotiváció területén a nappali, illetve levelező munkarendű hallgatók körében a legmagasabb és legalacsonyabb átlagok egy kivétellel azonos itemek esetében születtek (10. táblázat).

<b>Nappalisok (átlag; szórás)</b>	<b>Levelezősök (átlag; szórás)</b>
Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,775; ,487)	Érdekli a tanítás. (3,757; ,483)
Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,765; ,493)	Szeret gyerekekkel dolgozni. (3,718; ,502)
Érdekli a tanítás. (3,648; ,578)	Szeretne segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (3,704; ,468)
Jó pedagóguspéldaképei voltak. (2,864; ,991)	Mindig tanító akart lenni. (2,723; ,986)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi. (2,742; ,920)	Pozitív tanulási élményei voltak. (2,704; ,919)
Pozitív tanulási élményei voltak. (2,556; ,884)	A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi. (2,631; ,978)

10. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén

Érdekesség, hogy a levelező munkarendű hallgatók eredményei erősen hasonlítanak az előző leválogatás végzős hallgatói eredményeihez. Ez az élet- és munkatapasztalat, valamint a motivációs struktúra közötti összefüggést mutatja.

A pályamotiváció területén a legmagasabb és legalacsonyabb átlagokat elért itemek mindkét válaszadói csoportban azonosak (11. táblázat). Ebben a leválogatásban is igazolódott, hogy a mai tanítójelöltek között egyáltalán nem jellemző, hogy a pedagóguspályát másodlagos karrierként, az eredeti pályaválasztási elképzelés kudarca miatt választották volna. Értelemszerűen ez a levelező munkarendű hallgatókra, akik munka mellett, pályakorrekciós céllal választották a képzést, a legkevésbé jellemző.

<b>Nappalisok (átlag; szórás)</b>	<b>Levelezősök (átlag; szórás)</b>
A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,640; ,566)	A tanítóknak magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük. (3,718; ,4720)
A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,601; ,551)	A tanítás magas szintű szaktudást igényel. (3,670; ,482)
A tanítók munkaterhelése nagy. (3,360; ,606)	A tanítók munkaterhelése nagy. (3,296; ,673)
A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,781; ,837)	A pedagógusok jó fizetést kapnak. (1,655; ,816)
A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,379; ,759)	A pedagógusképzést végső megoldásként választottam. (1,335; ,670)
Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,204; ,614)	Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre. (1,131; ,471)

11. táblázat. A legmagasabb és legalacsonyabb értékeket elért itemek a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén

A hivatásmotiváció területén a két válaszadói csoport között viszonylag kis különbséget tapasztaltunk a nappali tagozatos hallgatók javára (nappalisok átlaga: 3,239, szórás: 0,733; levelezősök átlaga: 3,220, szórás: 0,719). Az itemeket egyesével vizsgálva hat olyat találunk, ahol az eltérés a két válaszadói csoport között az egy tizedet meghaladja (12. táblázat). Ezek közül háromban a nappalisok, háromban a levelezősök értékei a magasabbak.

Item	Nappalisok átlaga (szórása)	Levelezősök átlaga (szórása)
Mindig tanító akart lenni.	<b>2,935 (,999)</b>	2,723 (,986)
A pedagógusok magas munkaerőkölccsel rendelkeznek.	<b>3,248 (,604)</b>	3,068 (,629)
A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi.	<b>2,742 (,920)</b>	2,631 (,973)
Érzelmileg megterhelő a tanítás.	3,164 (,714)	<b>3,437 (,687)</b>
Pozitív tanulási élményei voltak.	2,556 (,884)	<b>2,704 (,919)</b>
Érdeklő a tanítás.	3,648 (,578)	<b>3,757 (,483)</b>

12. táblázat. A legnagyobb eltérések a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a hivatásmotiváció területén. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

Érthetően a levelező hallgatók esetében kevésbé jellemző, hogy mindig tanítók akartak lenni, hiszen esetükben túlnyomórészt a tanítóképzés pályakorrekciós szándékot takar. Tudatos választásukat alátámasztja az is, hogy körükben még a nappalisok magas értékénél is számottevőbb motivációs tényező az, hogy érdekli őket a tanítás. Ez az erős és tudatos motiváció ugyanakkor nem felelteti el a levelezős hallgatókkal személyes tapasztalatukat, ők a pedagógusok munkaerőkölccse és társadalmi hozzájárulása kapcsán szkeptikusabbak, a tanítás érzelmileg megterhelő voltát illetően realiztikusabbak a nappalisoknál.

A két válaszadói csoport között a pályamotivációs itemek eredményeit vizsgálva nagyobbak, több esetben két tizedet meghaladóak a különbségek (13. táblázat). Ezen a területen jellemzően a nappalis értékek a magasabbak, a levelezős hallgatók javára mért legnagyobb különbség értéke mindössze 0,079.

Item	Nappalisok átlaga (szórása)	Levelezősök átlaga (szórása)
A tanítói végzettség lehetővé teszi, hogy eldönthesse, hol szeretne élni.	2,044 (,971)	1,752 (,868)
A tanítás megbecsült szakma.	2,206 (,899)	1,966 (,858)
A pedagógusok a társadalom által megbecsültnak érzik magukat.	2,078 (,802)	1,840 (,802)
A tanítás egyenletes életpályát kínál.	2,577 (,883)	2,364 (,967)
A tanítás biztos állás lesz.	1,204 (,614)	1,131 (,471)

13. táblázat. A legnagyobb eltérések a nappali és levelező munkarendű hallgatók eredményei között a pályamotiváció területén. (Félkövérrel kiemelve az adott item magasabb értéke.)

A hivatás- és pályamotivációs eredmények összehasonlítása kapcsán, valamint az óvodapedagógusok körében végzett megelőző kutatásaink alapján (Szontagh, 2021a) megállapíthatjuk, hogy a levelező munkarendű hallgatók nem elsősorban a társadalmi vagy egzisztenciális előrelépés szándékával vállalkoznak a pedagógusképzésben való részvételre. Nem remélnék biztos állást, egyenletes életpályát, társadalmi megbecsülést vagy jó fizetést a pályakorrekciótól. Nem ezekért, hanem éppen ezek ellenére, a fent részletezett hivatásmotivációs késztetések miatt vállalkoznak a felnőttkori tanulásra, az (újabb) oklevél megszerzésére.

Nemzetközi és hazai kutatási eredmények alapján (Chrappán, 2010; Wyatt-Smith et al., 2017; Bús, 2018; Szontagh, 2021a) feltételeztük, hogy a pedagóguspálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családossal, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír. Ez az előfeltevésünk nem igazolódott: mint az a 14. táblázatban látható, a kérdőív vonatkozó itemére adott válaszok értékei várakozásunkkal ellentétesen alakultak.

Item	Nappalisok átlaga (szórása)	Levelezősök átlaga (szórása)
A tanítói munkaidő összeegyeztethető a családossal élet kötelezettségeivel.	2,674 (,943)	2,655 (,979)

14. táblázat. A pedagóguspálya családbarát időbeosztására vonatkozó értékek a nappali és levelező munkarendű hallgatók körében

Úgy tűnik tehát, hogy a levelezős hallgatók – a társadalmi sztereotípiákkal ellentétben – nem táplálnak különösebb illúziókat a tanítói pályára családbarát időbeosztásával kapcsolatban.

Összességében megállapítható, hogy kutatásunk harmadik hipotézise csak részben igazolódott. A levelező munkarendben tanuló hallgatók hivatás- és pályamotivációja gyengébb nemcsak a nappalisokénál, de a teljes mintánál is. Bár az igazolható, hogy a levelezős hallgatók hivatásmotivációjában kevesebb a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagóguspályáról és több a realisabb mérlegelés alapján álló pályakorrekciós elhatározás, a pályával kapcsolatos szépszis körükben még erősebb, mint a nappali tagozaton tanuló hallgatók között.

## Összegzés

Eredményeink alapján igazolást nyert, hogy a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsültségének hiánya súlyos kockázatokat rejt a pálya rekrutációja és retenciója szempontjából is. Továbbra is igaz, hogy „a leggyakrabban hallott ellenérv a pedagóguspályával kapcsolatban a megbecsültség hiánya; a társadalmi megbecsültségnek nevezett komplex, társadalmi attitűdöket, szakmai elemeket is magába foglaló kategória mellett vagy azon belül, többnyire a pálya anyagi »előnytelenségét« emlegetik” (Chrappán, 2013, p. 236).

Úgy találtuk, hogy ezek a hátrányok hosszú távon felülírnak szinte minden belső motivációt és nagyban megnehezítik (ha ugyan el nem lehetetlenítik) a pedagógusképzés pályaszocializációs küldetését is, hiszen – több más kutatással (például Veroszta, 2015) egybecsengően – a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a hallgatók számára a pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval. A szakirodalom szerint a pedagógusképzés választása jelentős részben csak a felsőfokú tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntés, és nem elkötelezett életpálya-választás (Hajdú, 2001; Kállai & Szemerszki, 2015). Napjainkban is igaz lehet, hogy „a hallgatók jelentős része jól motiváltan, de csekély tudatossággal iratkozik be a főiskolára. Motiváltságukat iskolai élményeiknek, tanáraik személyes hatásának és – nem kevésszer – téves elképzeléseknek köszönhetik” (Hajdú, 2001, p. 35). Eredményeink alapján ez a naiv hivatásmotiváció a képzés és a gyakorlatok során részben átalakul tudatos pályapercepcióvá, ezzel párhuzamosan ugyanakkor a pedagóguspálya munka- és életkörülményeinek megtapasztalása sokszor el is bizonytalanítja a hallgatókat.



## Irodalom

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/> (2021. 03. 08.)
- Bús, E. (2018). *Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. DOI: 10.14232/phd.9795
- Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010* (pp. 267–286). Educatio. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267\\_286\\_Chrappan.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf) (2021. 04. 12.)
- Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai, O. & Veroszta, Zs. (Eds.), *Frissdiplomások, 2011* (pp. 231–263). Educatio.
- Dabóczyné Lenkefi, É. (2018). A pedagóguspálya választásának motivációi. In Kovács, G. (Ed.), *Pannon Tanulmányok V., A Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tudományos Diákköri dolgozatai 2017–2018* (pp. 211–238). Pannon Egyetem. [https://tdk.mftk.uni-pannon.hu/images/10\\_Lenkefi\\_Eva.pdf](https://tdk.mftk.uni-pannon.hu/images/10_Lenkefi_Eva.pdf) (2021. 04. 12.)
- Engler, Á. (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. <https://core.ac.uk/download/pdf/42926996.pdf> (2021. 04. 12.)
- Hajdú, E. (2001). A harmadik évezred első nevelői lesznek. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(9), 25–35.
- Halász, G. (2015). *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Oktatási Hivatal. [http://halaszg.elte.hu/download/OH\\_Palyamotivacio-2\\_Halasz\\_V01\\_net.pdf](http://halaszg.elte.hu/download/OH_Palyamotivacio-2_Halasz_V01_net.pdf) (2021. 04. 12.)
- Holecz, A. (2015). A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In Kispálné Horváth, M. (Ed.), *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez* (pp. 145–164). Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. [http://publicatio.nyme.hu/547/1/Tanulmányok\\_a\\_pedagoguskepzes\\_21\\_szazadi\\_fejlesztesehez\\_Konferenciakotet.145\\_164\\_u.pdf](http://publicatio.nyme.hu/547/1/Tanulmányok_a_pedagoguskepzes_21_szazadi_fejlesztesehez_Konferenciakotet.145_164_u.pdf) (2021. 04. 12.)
- Horváth, Sz. (2020). *A pedagógus életpályamodell vizsgálata*. PhD-értekezés, Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=21616> (2021. 04. 12.)

- Kállai, G. & Szemerszki, M. (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *Educatio*, 24(1), 123–129.
- Kelemen, L. (2007). *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=3502> (2021. 04. 12.)
- Kocsis, M. (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- OECD (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers\\_9789638739940-hu#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1) (2021. 03. 08.)
- Paksi, B. (2015). *A megmaradás mozgatói. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop315/palyamotivacio\\_konferencia/Paksi.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Paksi.pdf) (2021. 03. 08.)
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015a). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/2406> (2021. 04. 12.)
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endródi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015b). *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal. [https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com\\_attachments&task=download&id=51&lang=hu](https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=51&lang=hu) (2021. 03. 08.)
- Pinczésné Palásthy, I. (2017). A pedagógusok hivatásszemélyisége. *Magyar Református Nevelés*, 17(1), 5–14. <http://refpedi.hu/mrn2017/01/> (2021. 04. 12.)
- Pinczésné Palásthy, I. (2019). Tanítójelöltek pályamotivációs sajátosságai. In Tóth, P., Horváth K., Maior, E., Barta, M. & Duchon, J. (Eds.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben* (pp. 46–55.). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ – Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar – Selye János Egyetem Tanárképző Kar. [https://www.researchgate.net/profile/Peter-Toth-12/publication/338149346\\_Neveléstudományi\\_kutatások\\_a\\_Kárpát-medencei\\_oktatási\\_térben\\_Pedagogical\\_Research\\_in\\_the\\_Carpathian\\_Basin\\_Educational\\_Space/links/5e025957299bf10bc37731c1/Neveléstudományi-kutatások-a-Kárpát-medencei-oktatási-terben-Pedagogical-Research-in-the-Carpathian-Basin-Educational-Space.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Peter-Toth-12/publication/338149346_Neveléstudományi_kutatások_a_Kárpát-medencei_oktatási_térben_Pedagogical_Research_in_the_Carpathian_Basin_Educational_Space/links/5e025957299bf10bc37731c1/Neveléstudományi-kutatások-a-Kárpát-medencei-oktatási-terben-Pedagogical-Research-in-the-Carpathian-Basin-Educational-Space.pdf) (2021. 04. 12.)
- Pusztai, G. (2015). Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In Pusztai, G. & Morvai, L. (Eds.), *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 195–206.). Partium Kiadó.

- Richardson, P.W. & Watt, H. M. G. (2016). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Szontagh, P. (2021a). Hivatás- és pályamotivációs tényezők elsőéves óvodapedagógus hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 31(1), 26–44. DOI: 10.14232/isk-kult.2021.01.26
- Szontagh, P. (2021b). Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában. *Magyar Református Nevelés*, 21(2), 36–45. <http://www.refpedi.hu/mrn2021/2/#page=36> (2021. 11. 03.)
- Szontagh, P. (2021c). Hivatás- és pályamotiváció a Kárpát-medencei magyar tanítójelöltek körében. *Magiszter*, 19(1), 3–16.
- Takács, N. (2017). A gyakorlati képzés mint a pályaszocializáció alappillére a tanítóképzők és a „képzettek” szemével. *Gradus*, 4(2), 27–34.
- Thaisz, M. (2013). *Elkötelezettség és elhivatottság. Pedagógus életpálya*. [https://www.katped.hu/sites/default/files/eletut/eletpalya\\_modell.ppt](https://www.katped.hu/sites/default/files/eletut/eletpalya_modell.ppt) (Letöltve: 2021. 04. 10.)
- Tőzsér, Z. (2014a). Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? *Képzés és Gyakorlat*, 12(5), 57–72.
- Tőzsér, Z. (2014b). *Részidősek a felsőoktatásban – Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=14785> (2021. 04. 10.)
- Varga, J. (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 56(7-8), 609–627.
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- 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*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700049> (Letöltve: 2021. 04. 10.)
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.3.167-202> (2021. 04. 10.)

Weiss, S. & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433. <http://iier.org.au/iier23/weiss.pdf> (2021. 04. 10.)

Wyatt-Smith, C., Wang, J., Alexander, C., Du Plessis, A., Hand, K. & Colbert, P. (2017). *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Learning Science Institute. <https://cdn.qct.edu.au/pdf/WhyChooseTeachingReport.pdf> (2021. 04. 10.)

### **Professional and career motivation of teacher candidates at different stages of training**

In our research, we examined the professional and career motivation of teacher candidates in the Carpathian Basin. Our results suggest that motivation for a teaching career (including its existential, organizational, and infrastructural conditions) differs negatively from the degree of commitment to the teaching profession. In our study, we also look at the results of the career socialization of the training, as well as the differences in the motivation of full-time and correspondence students. The data of our research indicate remarkable social and education-organizational interdependences.

Keywords: *professional motivation, career motivation, career socialization, teacher training*

## 1. számú melléklet: A mérőeszköz itemjei és besorolásuk (dőlttel jelölve a hivatásmotivációs itemek)

### MOTIVÁCIÓS ITEMEK:

#### **Azért választottam, hogy tanító leszek, mert...**

- *rendelkezem a jó tanító tulajdonságaival*
- *jó tanítási képességeim vannak*
- *érdekel a tanítás*
- *mindig tanító akartam lenni*
- *nem vettem fel az első helyen megjelölt helyre*
- *a pedagógusképzést végső megoldásként választottam*
- *a tanítás egyenletes életpályát kínál*
- *a tanítás biztos állás lesz*
- *a tanítói munkaidő összeegyeztethető a családos élet kötelezettségeivel*
- *tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek*
- *a tanítói képesítést mindenhol elismerik*
- *a tanítói végzettség lehetővé teszi számomra, hogy eldönthessem, hol szeretnék élni*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy formáljam a gyermekek értékeit*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy hatással legyek a következő generációra*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásoljam a hátrányos helyzetű gyerekek jövőképét*
- *a tanítás lehetővé teszi, hogy segítsen a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket*
- *a tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi*
- *Bátorították arra, hogy más pályát válasszon, mint a tanítás?*
- *Mondták Önnek, hogy a tanítás nem volt jó választás?*

- *a tanítás révén visszaadhatok a társadalomnak abból, amit kaptam*
- *szeretek gyerekekkel dolgozni*
- *szeretnék segíteni a gyerekeknek a tanulásban*
- *jó pedagóguspéldaképeim voltak*
- *pozitív tanulási élményeim voltak*
- *a barátaim szerint tanító kell, hogy legyek*
- *a családom szerint tanító kell, hogy legyek*

### PERCEPCIÓS ITEMEK

- *Megítélése szerint a tanítás magas szintű szaktudást igényel?*
- *Ön szerint magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük a tanítóknak?*
- *Ön szerint a tanítók munkaterhelése nagy?*
- *Ön szerint érzelmileg megterhelő a tanítás?*
- *Megítélése szerint a pedagógusokat szakembernek tartják?*
- *Ön szerint a tanítás egy megbecsült szakma?*
- *Ön szerint a pedagógusok magas munkakerölccsel rendelkeznek?*
- *Ön szerint a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat?*
- *Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma?*
- *Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak?*