

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek befolyásolásának lehetőségei

Mezei Tímea¹ – Fejes József Balázs²

¹ az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola doktori hallgatója,
mezei.timea@edu.u-szeged.hu

² az SZTE BTK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense,
fejesj@edpsy.u-szeged.hu

A pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei kapcsolatban állnak a gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiáikkal, hatást gyakorolnak képzésük eredményességére, és befolyásolhatják a tanulókat célzó beavatkozások hatékonyságát. Kulcsfontosságú tehát annak ismerete, milyen módon formálódnak, hogyan befolyásolhatók e nézetek. Tanulmányunk célja a nemzetközi szakirodalomban fellelhető, angol nyelven íródott, bírálati rendszerű folyóiratban megjelent azon empirikus munkáknak az összegzése, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek változására, befolyásolására fókuszálnak pedagógusok vagy pedagógusjelöltek körében.

Kulcsszavak: tanárok, tanárjelöltek, nézetek, tanulási motiváció, beavatkozások

DOI: 10.37205/TEL-hun.2023.1.01

Bevezetés

A pedagógusok gondolkodásának egyik meghatározó kutatási iránya a tanári hitek, nézetek feltárásához kötődik (például Fives & Gregoire Gill, 2015). Miközben pedagógusok és pedagógusjelöltek nagy arányban érzik felkészületlennek magukat tanulóik motiválása kapcsán, és a tanulási motivációt nehezen befolyásolható tanulói jellemzőnek tekintik (például Elam, 1989; Turner et al., 2011; Daniels et al., 2018; OECD, 2019), a tanári nézetek kutatása a tanulási motivációval összefüggésben elhanyagolt területnek tekinthető (Turner, 2010; Kaplan et al., 2012; Mezei & Fejes, 2021).

A tanári nézetek vizsgálatát a tanulási motivációval összefüggésben több tényező is indokolja. Egyrészt a nézetek szorosan kapcsolódnak a tanárok mindennapi osztálytermi gyakorlatához, szerepet játszanak a tanulók tanulási környezetének, motivációjának és eredményességének alakulásában (OECD, 2008). Másrészt a nézetek szűrőként működnek (Kagan, 1992; Chong & Low, 2009), így a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát is nagyban meghatározhatják. Emellett vélhetően a tanulók motivációját célzó beavatkozás-

sok hatékonyságában is központi szerepet játszanak (Lee et al., 2020; Yeager et al., 2021). Kulcsfontosságú tehát annak a kérdésnek a megválaszolása, hogyan befolyásolhatók a pedagógusok nézetei a tanulási motiváció kapcsán.

Korábbi szakirodalmi áttekintésünkben (Mezei & Fejes, 2021) összegyűjtöttük azokat a nemzetközi szakirodalomban fellelhető, angol nyelven írt, bírálati rendszerű folyóiratban megjelent empirikus munkákat, amelyek a tanulási motivációhoz kapcsolódó tanári nézeteket vizsgálták. Jelen írás e munkák szűkebb körére fókuszál. Tanulmányunk célja azoknak a vizsgálatoknak az összegzése, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos nézetek változására, befolyásolására fókuszáltak pedagógusok vagy pedagógusjelöltek körében. Fő kérdésünk, hogy milyen módon befolyásolható, támogatható a motivációval összefüggő tanári nézetek kedvező irányú formálódása. Munkánk elsősorban a témában érdekelt kutatók és pedagógusképzésben oktatók számára ad betekintést a tanári nézetekkel összefüggésben a motiválás területén alkalmazott intervenciók lehetőségeiről, az eredmények mellett kiemelten kezelve az alkalmazott módszertani megoldásokat.

Írásunkban definiáljuk a tanári nézeteket, bemutatjuk azok jelentőségét, majd áttekintjük a nézetek forrásait és befolyásolási lehetőségeit. Ezt követően kitérünk a tanulási motiváció fogalmának konceptualizálására, majd kifejtjük, hogy a tanulási motiváció kapcsán miért kiemelten fontos a tanári nézetek feltárásának és befolyásolási lehetőségeinek ismerete. Végül azokat a munkákat szemlézzük, amelyek empirikusan vizsgálták e lehetőségeket.

A tanári nézetek definiálása és jelentősége

A tanárok nézeteinek tanulmányozása a 20. század végén vált az oktatáskutatás egyik hangsúlyos területévé (Kagan, 1992; Richardson, 1996). A hazai szakirodalomban hiteknek, meggyőződéseknek vagy nézeteknek nevezett konstruktumot (például Nahalka, 2003; Falus, 2001b; Bárdossy & Dudás, 2011) olyan szubjektív értékelésekként, ítéletek eredményeiként határozzák meg, amelyek kritikus szerepet játszanak a tanárok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában (Pajares, 1992). A tanári nézetek az oktatással összefüggő implicit, nem tudatos feltételezéseket jelentik (Kagan, 1992), amelyek befolyásolják a tanári gyakorlatot és a tanári döntéseket a tanítási-tanulási folyamat során (Smith, 2005). A tanári nézetek nem támaszkodnak tudományosan igazolt tudásra, akár azokkal ellentétesek is lehetnek (Richardson, 1996).

A tanári nézetek konceptualizálásának egyik jellemző megközelítése a nézetek elhatárolása további pszichológiai konstruktumoktól. Turner és munkatársai (2009) a nézetek definiálásában Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodtak, amely kétfajta tudást különböztet meg: objektív és szubjektív tudást. A nézetek az egyének szubjektív tudását képviselik, és a következő szempontok szerint különböznek az objektív tudástól: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá, (2) nem konszenzuálisak, egyéni preferenciáknak tekinthetők, (3) érzelmekhez kötődnek. Richardson (1996) az attitűdök és nézetek elhatárolásakor a különbséget leginkább abban jelöli meg, hogy a nézetek kognitív, míg az attitűdök affektív jellegűek.

A nézetek egyfajta szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy hogyan értelmezik a tanárjelöltek és a tanárok az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat képzésük során és azt követően (Chong & Low, 2009), valamint hogyan látják és értelmezik mások oktatói tevékenységét (Kagan, 1992). A nézetek tehát hatással vannak a pedagógusok és pedagógusjelöltek tanulására (Huang et al., 2007; Mansfield & Volet, 2010) és eredményességére, így a képzésük során központi jelentőségű figyelembe venni meglévő nézeteiket (Falus, 2001b).

A tanári nézetek forrásai és befolyásolási lehetőségei

A tanítással kapcsolatos nézeteket a tanulóként szerzett saját oktatáshoz kötődő tapasztalatok nagymértékben meghatározzák. E tapasztalatokat jellemzően három kategóriájába sorolják, amelyek az egyén oktatási pályafutásának különböző szakaszaihoz kapcsolódnak (Richardson, 1996; Falus, 2001b): (1) személyes tapasztalatok, (2) iskolai oktatással és tanítással kapcsolatos tapasztalatok, valamint (3) formális képzésből és gyakorlati munkából származó tapasztalatok.

A személyes tapasztalatok kategória magába foglalják az egyén világnézetét, az értelmi-erkölcsi beállítottságát, önmagáról és másokról alkotott képét és azok kapcsolatát, az iskoláztatás és a társadalom kapcsolatának megértését, valamint a személyes, családi és kulturális megértését. Így az etnikai és társadalmi-gazdasági háttér, a nem, a földrajzi elhelyezkedés, a vallási neveltetés és az életre vonatkozó döntések mind-mind hatással lehetnek a tanári nézetek alakulására (Richardson, 1996; Falus, 2001a; Mansfield & Volet, 2010).

Az iskolai oktatással és tanítással kapcsolatos tapasztalatok kategóriánál kiemelendő, hogy a hallgatók a tanítás természetéről szóló, mélyen gyökerező nézetekkel érkeznek a tanárképzésbe, erőteljes koncepcióik vannak a tanári szerepekről, tanítási modellekről, amelyek saját, diákként szerzett tapasztalataikon alapul-

nak. Ezek a korábbi impulzusok feltételezhetően befolyásolják a tanárképzés hatékonyságát (Lortie, 1975; Britzman, 1991; Richardson, 1996).

A formális képzésből, illetve a gyakorlatból származó pedagógusi tudás alkotja a harmadik kategóriát. A tanítás tanulásának vizsgálata szempontjából különösen fontos, hogy a tantárgyi tudás, a tananyag ismerete, a tananyag természetéről és a tanulók tanulási módjáról alkotott elképzelések, hiedelmek, és a formális pedagógiai ismeretekkel kapcsolatos tapasztalatok felhalmozódása általában a tanárképzést megelőzően kezdődik (Richardson, 1996).

A korábbi tanárok és a gyermekkori családi tapasztalatok (első két kategória) vélhetően erősebben befolyásolják a tanári szerepidentitást, mint maga a formális képzés (például Crow, 1987), ugyanakkor lényeges kiemelni, hogy egyes kutatók szerint a formális pedagógia képzés során végbement kognitív változások késleltetési idővel jelennek meg a tanítási gyakorlatban (Richardson, 1996).

A nézetek befolyásolási lehetőségéről megoszlanak a vélemények. Empirikusan igazolt, hogy a tanárjelöltek már meglévő tanárképpel érkeznek a képzésbe, az elgondolásaik fő forrásai a diákévekből származnak, és nézeteik mélyen gyökereznek (Dombi, 1999), a tanári identitás stabil összetevőiként értelmezhetők (például McDiarmid, 1990; Mahlios & Maxson, 1995). Az egyén számára a nézetek stabilitása egyfajta biztonságérzetet nyújthat, segíthet megérteni a körülöttünk zajló eseményeket (Köcséné, 2004). Többek között ebből a megállapításból indul ki az a megközelítés (például Lortie, 1975), mely szerint a tanárok előzetes meggyőződéseit nagyon nehéz befolyásolni (Wideen et al., 1998). Ugyanakkor más vizsgálatokból az derül ki, hogy megfelelő körülmények között jelentős mértékben módosíthatók a nézetek (például Winitzky & Kauchak, 1997; Joram & Gabriele, 1998).

Abban konszenzus mutatkozik, hogy a pedagógusnak készülő hallgatók a tanítás és tanulás kapcsán széles körű meggyőződésekkel érkeznek a felsőoktatásba (például Kagan, 1992; Anderson et al., 1995; Joram & Gabriele, 1998; Salisbury-Glennon & Stevens, 1999; Richardson, 2003; Smith, 2005). Brookhart és Freeman (1992) munkájukban pedagógusjelöltek képzésbe belépő nézeteit feltáró, illetve nézeteik változását vizsgáló empirikus tanulmányokat (44 tanulmány) elemeztek. Eredményeik szerint a nézetek megváltozására irányuló vizsgálatok eredményei inkonzisztensek. A témával foglalkozó tanulmányok arra az álláspontra jutottak leginkább, hogy a pedagógusjelöltek nézetei befolyásolhatók (például Feiman et al., 1989), ugyanakkor néhány hallgató a beavatkozás ellenére is megtartotta korábbi nézeteit (például McDiarmid, 1990). A frissebb kutatások főként azt a néző-

pontot támogatják, melyek szerint a tanári nézetek a tanárképzés, illetve továbbképzések segítségével számottevően alakíthatók (például Mansfield et al., 2010, 2014; Peterson et al., 2011). Egyetértés mutatkozik abban is, hogy a nézetek befolyásolása időigényes, rövidtávon alig befolyásolhatók (Wideen et al., 1998).

Több hazai kutatás is foglalkozott a tanárok, tanárjelöltek nézeteinek változásával és befolyásolási lehetőségével. A Bárdossy és Dudás (2011) által kidolgozott program a pedagógiai nézetek feltárását és a nézetekre való reflektálását támogató tanulási környezet kialakítását célozta. A program egy szemeszteren keresztül követte a hallgatók nézeteinek változását. A kurzus során a pedagógiai nézetek metaforák, fogalomtérképek készítésével, szövegfeldolgozási és szövegalkotási feladatokkal, valamint vitatechnikák alkalmazásával tárták fel a résztvevők nézeteit. A kutatás során főként a diákokhoz-iskolákhoz, tanuláshoz-tanításhoz, a tanári gyakorlat és a pedagógiai nézetek kapcsolatához és a tanári szakértelemhez fűződő nézeteket vizsgálták. A belépő nézetek módosulási folyamatát nem csak a kutatók, de maguk a hallgatók is nyomon követhették, reflektív portfólióban feljegyezték nézeteiknek explicitté válását, valamint személyes elméleteik kialakulási történetét.

Túri (2017) munkájának célja az volt, hogy feltérképezze a pedagógusjelöltek nézeteit a sikeres és hatékony tanári munkához szükséges szaktudásról. A kutatásba konduktor szakra járó hallgatókat vontak be, akiket keresztmetszeti (az összes évfolyam minden csoportjának egyszeri vizsgálata) és idősoros módszerekkel is (egy adott évfolyam követése) vizsgált a szerző. Túri leginkább kvalitatív módszereket alkalmazott, például fókuszcsoporthoz interjút, fogalomtérképet és metaforaelemzést. A nézetek változását fogalomtérkép segítségével követte. Az első évfolyamos résztvevők jellemzően tematikusan elrendezett, ugyanakkor egyszerűbb szerkezeti kidolgozottságú fogalomtérképeket alkottak. Végzős korokban ugyanezek a hallgatók összetettebb szerkezeti kidolgozottságú, nagyobb elemszámú és egymás közötti kapcsolódású asszociációkat tartalmazó térképeket hoztak létre. A képzés során a tanárjelöltek nézeteinek változása egyértelműen megmutatkozott. Ahogy elméleti tudásuk és gyakorlati tapasztalataik bővültek, úgy változott a tanári tevékenységről és szerepről alkotott hitrendszerük is.

A tanulási motiváció definiálása

A tanulási motiváció egy számos összetevőből álló, szerteágazó elméleti konstrukció. Egyes komponensei jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők. A témakörhöz kapcsolódó fogalmak többsége tekintetében legfeljebb adott

kutatási paradigmán belül találhatunk konszenzust (Murphy & Alexander, 2000; Józsa, 2007). A nemzetközi szakirodalomban számos szerző a következő általános meghatározással lép át a tanulási motiváció definiálási nehézségén, amikor a tanulással összefüggő viselkedést elindító, fenntartó és irányító folyamatként határozzák meg (lásd Roseman, 2008; Skinner et al., 2009). A tanulási motiváció legfrissebb eredményeit áttekintő munkák általában az aktuálisan népszerű elméleti megközelítéseket sorolják fel, és az e paradigmákon belüli értelmezéseket ismertetik. A tanulási motiváció kutatását áttekintő kurrens tanulmányok többnyire ugyanazokat a paradigmákat említik (például Patrick et al., 2016; Solomon & Anderman, 2017), amit az empirikus munkákat áttekintő metaanalízisek megerősítenek (például Lazowski & Hulleman, 2016; Toste et al., 2020), így egyetértés mutatkozik abban, hogy mely elméleti megközelítések tekinthetők széles körben elfogadottnak. E munkák alapján az attribúciós elmélet (Graham, 2020), a célorientációs elmélet (Niemivirta et al., 2019), az esély-érték elmélet (Rosenzweig et al., 2019), az énkép (Marsh et al., 2019), az önhatékony elmélete (Seon Ahn & Bong, 2019), az intrinzik motiváció (Schwartz & Wrzesniewski, 2019), az érdeklődés (Renninger & Hidi, 2019), valamint az önmeghatározási elmélete emelhető ki (Józsa, 2007; Good & Brophy, 2008; Szenczi, 2010; Fejes, 2015; Pajor, 2015). Munkánk egyik kutatási paradigmát sem kezeli kiemeltként, célunk a tanulási motivációról alkotott tanári nézetekkel foglalkozó vizsgálatoknak az elméleti megközelítéstől független szintetizálása.

A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek jelentősége

Bár a tanulási motivációról alkotott tanári nézetek vizsgálata viszonylag új kutatási területnek számít (lásd Mezei & Fejes, 2021 áttekintését), számos korábbi kutatás kínál bizonyítékot a pedagógusok nézetei és az osztálytermi gyakorlatuk, többek között a nézetek és az alkalmazott motivációs stratégiák közötti kapcsolatra. Példaként említhető a tanári elvárások és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolat (Weinstein, 2002), a sztereotípiafenyegetettség jelensége (Steele & Aronson, 1995), valamint az intelligencia természetéről való gondolkodás (Dweck, 2006).

A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek vizsgálatának jelentőségét több tényező is indokolja. Mivel korlátozott erőforrásokkal rendelkezünk, prioritásainkat szükségleteinknek, azok fontosságának és a siker valószínűségének fényében értékeljük (Fishbein & Ajzen, 2010). Ennek alapján a pedagógusok elsősorban olyan célok érdekében tesznek erőfeszítéseket, amelyekről úgy gondolják,

megfelelő stratégiák segítségével elérhetők (Reeve, 1996). Így a tanárok nagyobb eséllyel fektetnek diákjaik motiválásába energiát, ha az nézeteik szerint befolyásolható tanulói jellemző. Azonban az empirikus kutatások éppen arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok stabil, nehezen befolyásolható tulajdonságként kezelik a motivációt, miközben hangsúlyozzák a tanulásban és az osztálytermi viselkedésben játszott kiemelkedő szerepét, és aggódnak amiatt, hogy a tanulók motiválatlanok lehetnek (McDiarmid, 1990; Mahlios & Maxson, 1995; Hagger & Malmberg 2011). Tehát ha egy pedagógus nézete szerint a motiváció elsősorban a tanulótól függő személyes tényező, nagy valószínűséggel kevés energiát fog tanulói motiválásába fektetni, mint ha arra befolyásolható, a tanár által jelentősen formálható tényezőként tekintene (Deci & Flaste, 1995). A tanári felelősségérzettel kapcsolatos kutatások éppen erre utalnak: általában a tanulók motiválása terén mutatnak a legalacsonyabb felelősségét a pedagógusok és pedagógusjelöltek (Fejes et al., 2022). A nézetek így az alkalmazott motivációs stratégiák alapjai (Reeve, 1996), továbbá vélhetően a preferált, gyakorlatban alkalmazott motivációs stratégiákat is befolyásolják (Hornstra et al., 2015).

Említettük, hogy a nézetek szűrőként működnek abban a tekintetben, hogy miként értelmezik a tanárjelöltek és a tanárok az elméleti tudást, a gyakorlati tapasztalatokat és mások tanítási tevékenységét (Kagan, 1992; Chong & Low, 2009). Ebből következően a tanulási motiváció jelenségkörét érintő tanárképzés és -továbbképzés hatékonyságát is nagyban meghatározhatják a pedagógusok és a pedagógusjelöltek motivációval összefüggő nézetei.

A tanulási motivációval foglalkozó kutatások az elmúlt néhány évtizedben számos, az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható eredményt hoztak, azonban ezek csak rendkívül szűk korlátok között voltak képesek az osztálytermi gyakorlat befolyásolására. Az eredmények gyakorlati alkalmazásának korlátai közé sorolják a tanulási motivációval összefüggő tanári nézeteket is (például Kaplan et al., 2012; Turner, 2010). A pedagógusoknak általában kevés lehetőségük van arra, hogy direkt módon a tanulási motivációról tanuljanak, ezért valószínű, hogy nézeteik eltérnek, sőt bizonyos területeken akár ellent is mondhatnak a kutatók által létrehozott elméleteknek. A tanári nézetek megismerése így alapvető tényezőként jelenik meg a kutatási eredmények osztálytermi gyakorlatba való átültetését tekintve (Turner et al., 2009).

A motiváció témaköréhez közvetve kapcsolódó beavatkozások empirikus bizonyítékokkal szolgálnak a tanári nézetek jelentősége kapcsán. Yeager és munkatár-

sai (2021) arra a kérdésre keresték a választ, hogy a tanulók képesek-e az osztálytermi környezettől függetlenül a kognitív képességek kapcsán fejlődési szemléletük (growth mindset) erősítésére, vagy ehhez szükség van arra is, hogy ezt tanáruk fejlődési szemlélete is támogassa. Munkájuk igazolta, hogy a tanári nézetek a beavatkozások hatását befolyásolhatják. Lee és munkatársai (2020) a tanulási énhatékonyságát célzó beavatkozások áttekintése alapján fogalmazták meg, hogy ha a pedagógusok és szülők rögzült szemléletet (fixed mindset) közvetítenek, a tanulási énhatékonyságát célzó beavatkozások nem hozzák a várt eredményeket.

A tanulási motivációról alkotott nézetek befolyásolását célzó kutatások

Ebben a pontban azokat a kutatásokat tekintjük át, amelyek tanárjelöltek vagy tanárok körében célozták a tanulási motivációról alkotott nézetek változásának nyomon követését. Összesen kilenc releváns tanulmányt azonosítottunk. Külön alponthoz mutatjuk be a tanárookra és a tanárjelöltekre fókuszáló munkákat. Az áttekintett vizsgálatok fontosabb részleteit az 1. táblázatban foglaltuk össze, így az egyes munkák bemutatása során főként az adatgyűjtés és a megvalósítás részleteire, valamint az eredményekre fókuszálunk.

Forrás	Elméleti háttér	Módszer	Beavatkozás időtartama, intenzitása	Tanár/tanárjelölt (oktatott évfolyamok)	Ország	Minta (fő)	Tanítási tapasztalat (év)	Oktatott tantárgy
Mansfield & Volet (2010)	Célorientációs elmélet, elvárás-érték elmélet, önmeghatározási elmélet; intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Kevert: kérdőív (nyílt végű és Likert-skálás), interjú	Háromalkalmas szeminárium	Tanárjelöltek (1–12.)	Ausztrália	8	–	Nincs adat
Mansfield & Volet (2014)	Célorientációs elmélet, elvárás-érték elmélet, önmeghatározási elmélet; intrinzik/extrinzik motiváció, önszabályozó tanulás, szociálkonstruktivista tanulás, kollaboratív tanulás, élvezetes tanulási tevékenységek	Kevert: kérdőív (nyílt végű kérdések és Likert-skálás állítások), interjú	Háromalkalmas szeminárium	Tanárjelöltek (1–12.)	Ausztrália	53	–	Nincs adat
Peterson et al. (2011)	Énhatékonyság, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet	Kevert: kérdőív (nyílt végű kérdések és Likert-skálás)	Egyetemi kurzus (fél év)	Tanárjelöltek (1–12.)	USA	98	–	Nincs adat
Daniels et al. (2020)	Önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, mindset	Kvantitatív: kérdőív (Likert-skálás)	Egyalkalmas egyetemi foglalkozás	Tanárjelöltek (nincs adat)	Kanada	384	–	Nincs adat
Girardet & Berger (2018)	Intrinzik/extrinzik motiváció	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), interjú	Múltbeli és jelenlegi tapasztalatok összevetése	Tanárok (10–13.)	Svájc	71	0–19	Szakmai tárgyak (például média)

Turner et al. (2011)	Énhatékonyság, elvárás-érték elmélet, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, tanulói autonómia és önszabályozott tanulás, értelemgazdag tanulás	Kevert: interjú, megfigyelés, támogatott felidézés, megbeszélések hanganyaga	Egy tanéves (kilenc hónap) szakmai fejlesztés	Tanárok (középfok)	USA	6	1–20	Matematika
Cheon et al. (2014)	Önmeghatározási elmélet	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), megfigyelés	Fél év	Tanárok (5–12.)	Dél-Korea	27	2–10	Testnevelés
Cheon & Reeve (2015)	Önmeghatározási elmélet	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), megfigyelés	Fél év	Tanárok (5–12.)	Dél-Korea	16	2–10	Testnevelés
Seaton (2018)	Mindset	Kevert: kérdőív (Likert-skálás), strukturált megbeszélés, interjú, napló	Hat alkalomból álló képzés	Tanárok (1–12.)	Nagy-Britannia	17	Nincs adat	Nincs adat

1. táblázat: A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek változását vizsgáló tanulmányok főbb jellemzői

Pedagógusjelöltek tanulási motivációról alkotott nézetei

Mansfield és Volet (2010) pedagógusjelöltek (n = 8) osztálytermi motivációval kapcsolatos nézeteinek alakulását vizsgálta. A program során a tanárjelöltek a következő modulokat teljesítették: pedagógiai pszichológia, a tanulás értékelése, az iskolai oktatás kontextusa, tantervi ismeretek és négy szakmai gyakorlat (iskolai tanítás). A szerzők hat ponton bonyolítottak le adatgyűjtést a tíz hónapos szakasz alatt. Az első hónapban az osztálytermi motivációval kapcsolatos kezdeti gondolatokat tanulási napló segítségével térképezték fel. Ezt követően a harmadik hónapban a résztvevőknek írásban kellett megfogalmazniuk a tanításról alkotott személyes filozófiájukat. A program közepén, az ötödik hónapban az osztálytermi motivációval kapcsolatos kérdésekről megfogalmazott reflexiókat is feltárták mélyinterjúkon keresztül. A nyolcadik hónapban, az osztálytermi megfigyelést megelőzően, e-mailben kérdezték meg a résztvevőket arról, hogy milyen benyomásaik vannak a tanított osztályuk motivációjáról, milyen kihívásokat látnak a motiváció kapcsán. Ezt követően, ugyancsak a nyolcadik hónapban került sor megfigyelésekre, ami egy további mélyinterjú alapjául szolgált annak érdekében, hogy egy valós szituációra történő reflexió lehetőségét teremtsse meg. Az interjút közvetlenül egy megfigyelt tanóra után készítették, és a hallgatóktól reflexiót kértek az adott tanórát tekintve a motivációhoz kapcsolódó sikerekről és kihívásokról. A program nyolcadik hónapjában a résztvevők egy rövid beszámolót is készítettek, amelyben konkrét, az osztálytermi motivációval kapcsolatos kérdéseiket kellett leírniuk a gyakorlati órák és megfigyelések alapján. A program végén, a tizedik hónapban a témához kapcsolódó reflexióikat ismertették szintén írásos formában a hallgatók. Az eredményeket négy szempont alapján foglalták össze a szerzők: (1) a nézetek szűrő hatása, (2) a nézetek és a tapasztalatok közötti összhang vagy a köztük tapasztalható konfliktus dinamikája, (3) az önmotiváló tényezők jelentősége és (4) az érzelmek ereje.

A résztvevők osztálytermi motivációról alkotott korábbi nézeteinek szűrő hatása azonosítható volt, és kimutathatóan befolyásolta az osztálytermi motivációról való tanulást. Azok a hallgatók, akik a program kezdetekor arról számoltak be, hogy nem voltak részletes elképzeléseik az osztálytermi motivációról, fogékonyabbak voltak a tanulásra és nyitottabbak az osztálytermi motivációval kapcsolatos új felfogások kialakítására. Ezzel szemben más hallgatók arról számoltak be, hogy meglehetősen rögzült elképzeléseik voltak, ami erős szűrőt jelentett, és korlátozta a tanulásukat a program során. Körükben kisebb változást tapasztaltak.

Mindazonáltal megállapították, hogy a résztvevők többségének nézetei összhangba kerültek a tanultakkal, csak néhány esetben számoltak be ellentmondásokról a szerzők. Azonban jellemzően ezeket is sikeresen fel tudták oldani, sőt, e konfliktusok értékes tanulási lehetőségeket jelentettek.

Néhány résztvevő kezdeti válaszaik között visszatérő téma volt az osztálytermi motivációval kapcsolatos kérdésekben az önmotiváló tényezők jelentősége. A hallgatók a motivációt befolyásoló tényezők kapcsán saját preferenciáikat sorolták fel, ugyanakkor néhányan a későbbiekben olyan nézeteket alakítottak ki az osztálytermi motivációról a képzésnek köszönhetően, amely túlmutatott saját motivációs preferenciáikon. Elfogadták, hogy mindenkinek megvannak a saját motivációt kiváltó okai, és hogy a sikerhez elengedhetetlen annak megértése, hogy mi motiválja a diákokat az osztályteremben. Azonban néhányan nem változtattak azon nézeteiken, amelyek szerint a diákok tanulási motivációját ugyanazok a tényezők hajtják, amelyeket ők maguk is motiválónak találnak. Azok a diákok, akiknek erős előzetes meggyőződésük volt az osztálytermi motivációval kapcsolatban, gyakrabban teremtettek kapcsolatot a saját motivációjuk és a mások motivációját elősegítő tényezők között.

Az érzelmi tapasztalatok is meghatározónak tűntek. A résztvevők többsége olyan visszaemlékezéseket osztott meg saját iskolai élményeiről és a programon belüli tanításról, amelyek pozitív érzelmekben gazdagok voltak. Ilyen érzelmek voltak a szenvedély, az öröm, a siker és a boldogság érzése. Amennyiben a hallgatók pozitív érzéseket fejeztek ki a tanítással kapcsolatban, az megerősítette a sikeres tanítási gyakorlatról alkotott elképzeléseiket, és segített megszilárdítani a meggyőződésüket. Ugyanakkor azon résztvevők számára, akik negatív érzelmekről számoltak be a saját iskolai tapasztalataikhoz kapcsolódóan, a tanárrá válás sokkal több érzelmi befektetéssel járt, ráadásul a frusztráció, a tehetetlenség érzése és a sikertelenség veszélyeztette a tanári identitásról alkotott elképzeléseiket is. A negatív érzelmek inkább megerősítették az osztálytermi motivációról alkotott korábbi meggyőződéseiket, és ez akadályozta a tanárképzés által kínált megközelítések befogadását.

Mansfield és Volet (2014) munkájukban tanárjelöltek ($n = 53$) motivációról való gondolkodását vizsgálták, és annak fejlesztését tűzték ki a tanárképzés kezdő szakaszában. Három kollaboratív tanulási tevékenységeket magában foglaló szeminárium keretében végezték a fejlesztést. A résztvevőket 3–5 fős kis csoportokba rendezték. A kurzus a hatékony tanulással, tanítással, értékeléssel és motivációval

kapcsolatos elméleteket, kutatást és gyakorlatot tárgyalta. Az oktatók a motivációval összefüggésben hangsúlyozták az egyéni megismerés fontosságát, valamint a tanár kritikus szerepét a motiváló osztálytermi klíma kialakításában. A motivációval kapcsolatos fő témák közé tartozott az egyéni kogníciók fontossága (például a célok, a tanulás értékének megbecsülése, az önhatékonyság, a tanárokkal és a kortársakkal való pozitív kapcsolatok), valamint az önszabályozott, szociális konstruktivista tanulást elősegítő oktatási gyakorlatok (beleértve a külső jutalmakra való hagyatkozással szembeni óvatosságot, az önszabályozást elősegítő tanulási tevékenységek kialakítását és a társakkal való együttműködést). A szeminárium fő célja az volt, hogy megerősítse a kurzus tanulási célkitűzéseit a motivációval kapcsolatban azáltal, hogy lehetőséget biztosítanak a tanárjelölteknek arra, hogy az órán elhangzottak fényében reflektáljanak az előzetesen kialakított nézeteikre. A csoportos tevékenységek lehetővé tették a nézetek megosztását, mások elképzeléseinek kommentálását és a csoportos problémamegoldást. Emellett az oktatók is folyamatosan segítették a hallgatókat abban, hogy integrálják és továbbfejlesszék meggyőződésüket a motivációval összefüggésben.

A beavatkozás előtt és után kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. A kérdőíven egy nyílt végű kérdésre kellett válaszolniuk a tanárjelölteknek arra vonatkozóan, hogy mit gondolnak, mi motiválja a tanulókat a tanulásra. Majd a résztvevőket arra kérték, írjanak le három nézetet arról, hogy a tanulók mikor és miért motiváltak a tanulásra. A kérdőív emellett Likert-skálás állításokat tartalmazott motivációs stratégiák gyakorlati használata kapcsán. A beavatkozás végén egyéni interjúkat vettek fel a tanárjelöltekkel, amelynek keretében arra kérték őket, hogy magyarázzák el, szerintük milyen mértékben befolyásolta a szemináriumokon való részvétel az osztálytermi motivációról való tanulásukat.

A szerzőpáros eredményei szerint a szemináriumok segítségével a pedagógusjelöltek belépő nézetei a tanulási motivációról gazdagíthatók, elősegíthető az ön-reflexió mélyebb szintje és az autentikus problémamegoldási helyzetekben a motiváció gyakorlata az elmélettel hatékonyan összekapcsolható. Az eredmények szerint szociál-konstruktivista megközelítéssel a pedagógusjelöltek osztálytermi motivációról való gondolkodása fejleszhető. A kérdőívvel mért motivációról alkotott nézetek egyértelműen elmozdultak az egyéni tanulói jellemzők hangsúlyozásától (például kiválóság érzése, versenyhelyzet élvezete, tanulás értékelése, ön-bizalom érzése a siker kapcsán, a tanárral való jó viszony) a tanári gyakorlat fontosságának belátásáig (olyan tevékenységek, amelyek során megengedett az

osztálytársakkal való közös munka; élményszerű tanulást támogató tevékenységek; külső jutalmak körültekintő alkalmazása; a tanulás értéke; magabiztosság).

Peterson és munkatársainak (2011) célja egy pedagógiai pszichológia kurzus-hoz kapcsolódóan az volt, hogy a tanárjelöltek ($n = 98$) tanulási motivációval összefüggő nézeteit feltárják, és a képzés keretei között alakítsák. A kurzus során olyan szisztematikus és célzott tanulási folyamatot alkalmaztak, amely a tanárjelöltek mögöttes nézeteinek feltárására és megkérdőjelezésére irányultak kutatás-alapú információk segítségével. A vizsgálatban részt vevő tanárjelölteknek egy olyan projektet kellett kidolgozniuk, amely az oktatással kapcsolatos elméleti és kutatási eredményeken alapszik. Először egy áttekintést kellett írniuk, amelyben megjelölik a célcsoportot, a tanulási célokat, a főbb tanulási tevékenységeket, valamint a tanulási célok elérésének értékelésére használt eszközöket és/vagy produktumokat. A félév során a hallgatók elméleteket és kutatási eredményeket használtak fel projektjeik elemzéséhez és finomításához. Három tanulási projekt-elemzést kellett benyújtaniuk, amelyek a fejlődésre, a tanulásra és a motivációra összpontosítottak. A résztvevők emellett kérdőívet töltettek ki a kurzus első és utolsó alkalmával.

A kurzus folyamán a tanulás és a motiváció azon kulcsfontosságú alapelveit foglalták össze és szintetizálták a résztvevők számára, amelyek a kérdőívvel mért motivációs stratégiákról alkotott nézeteiket befolyásolhatják. Az alábbi elveket emelték ki: (1) a példaképek elérhetősége és jellemzői befolyásolják a tanulók tanulását és motivációját, (2) az énhatékonyság és az önszabályozás fejlődik, ha a tanulók saját maguk határozzák meg céljaikat, figyelemmel kísérik saját fejlődésüket, és értékelik saját teljesítményüket, (3) a hatékony tanárok olyan tanulási környezetet teremtenek, amely minden tanulóban elősegíti a belső motiváció kialakulását. Az oktatás során a következő elméletekre támaszkodtak: Bandura szociokognitív elmélete, szociálkonstruktivizmus, önhatékonyság, önmeghatározási elmélet, célorientációs elmélet, személyes és szituációs érdeklődés, attribúciós elmélet. Minden egyes tanulási projekt elemzése során arra kérték a hallgatókat, hogy a kulcsfontosságú alapelvek alapjául szolgáló elméleti koncepciókat és kutatásokat használják fel a tanulási projektjeikben hozott gyakorlati döntések elemzésére. A következő lépésben az volt a követelmény, hogy tárják fel és vizsgálják meg az új tanulásuk eredményeként felfedett feltételezéseiket; mérlegeljék e feltételezések érvényességét; vitassák meg, hogy konkrétan hogyan tudnák az elméletet és a kutatási eredményeket felhasználni a projektjeikben hozott döntések in-

doklásához; és indokolt esetben változtassák meg ezeket a döntéseket, hogy projektjüket elméletileg megalapozottabbá és kutatásalapúvá tegyék. A harmadik tanulási projektelemezés kifejezetten a motiváció kulcsfontosságú elveire összpontosított. A félév végén a hallgatók egy összefoglaló munkát nyújtottak be, amelyben leírták tanulási projektjeiket az elmélet és a kutatás felhasználásával, hogy alátámasszák döntéseiket.

Minél több órán vettek részt a hallgatók, annál inkább támogatták az elméleten alapuló motivációs stratégiákat, úgy mint az együttműködés elősegítése, a választási lehetőségek felkínálása, ösztönző feladatok nyújtása, a tanulás ösztönzése, érdeklődés és felelősségvállalás, valamint a tanulók gondolkodásának és erőfeszítéseinek elismerése. A kérdőívek elemzése alapján a hallgatók nem csökkentették jelentősen egyik motivációs stratégia támogatottságát sem. Ez arra enged következtetni, hogy az elméleti keretrendszerüket alkalmazó egy félévnyi oktatás során a tanárjelöltek nagyobb valószínűséggel erősítik meg meglévő meggyőződéseiket, mint hogy elhagyják azokat.

Daniels és munkatársai (2020) olyan beavatkozást valósítottak meg tanárjelöltek (n = 384) körében, amely egyetlen online alkalomból és egy ehhez kapcsolódó feladatból állt. Céljuk az volt, hogy a résztvevők tanítással kapcsolatos nézeteit és tervezett jövőbeni motivációs stratégiáikat befolyásolják kedvező irányba. A hallgatók a kísérlet előtt és után Likert-skálás kérdőívet töltöttek ki. A motivációval kapcsolatos nézetek esetében a résztvevők fejlődési (growth-mindset) és rögzült (fixed mindset) gondolkodásmóddal összefüggő meggyőződéseit és a diákok motivációjért való személyes felelősségüket vizsgálták, továbbá a résztvevők elsajátítási és viszonyító célstruktúrárt támogató tervezett gyakorlatát. A résztvevők videókat tekintettek meg két tanárról, akik a diákok motivációjával kapcsolatos magas vagy alacsony felelősségérzetüket írták le. A videóban szereplő pedagógusok számára úgy írták meg forgatókönyveket, hogy személyes nézőpontjukat olyan átiratokkal kombinálták, amelyek más tanárok gondolatait dokumentálják a tanulói motivációért való személyes felelősségről. A vizsgálatba bevont tanárjelölteket a videó megtekintését követően megkérték, hogy válasszák ki, mely szereplőhöz tudtak jobban kapcsolódni, és döntésük mellé indoklást kértek. A felkészítést követően a hallgatók minimális elméletet tartalmazó képzési üzenetek négy változatából egyet kaptak: (1) csak a nézetekre irányuló üzenetek, (2) csak a gyakorlati munkára irányuló üzenetek, (3) a nézetekre és a gyakorlati munkára egyaránt irányuló üzenetek, valamint (4) a motiváció szempontjából nem releváns üzenetek. Ez utóbbi szolgált kont-

rollcsoportként. A csak a nézetekre épülő üzenetet kapó csoport esetében a tanárjelöltek elolvastak egy álcikket, amely azt hangsúlyozta, hogy a tanárok erősíthetik a tanulók motivációját és gondolkodásmódját. A második csoportba tartozók egy interaktív vizualizációs eszközön dolgoztak, amely hat, a motivációt támogató oktatási stratégiát mutat be: autonómia támogatása, elsajátítás célstruktúra kialakítása, kapcsolatok kiépítése, viselkedés modellezése, feladatok tervezésének megfontolása és a jutalmazás alkalmazása. A kombinált csoport résztvevői elolvasták az első csoportnak kínált írást és elvégezték a második csoportba tartozók feladatát is. A kontrollcsoport tagjai az iskolai formatív és szummatív értékelésről szóló cikket olvastak. Ezután egy aktív megerősítő gyakorlatot is beiktattak a fejlesztés üzenetének megerősítésére: a résztvevők levelet írtak egy új, kifejezetten a diákok motivációjának támogatására épített iskola igazgatójának, amelyben jelzik, hogyan tudnak hozzájárulni a munkához, és miért szeretnék ott dolgozni. Végül a tanárjelöltek jelezhetették, ha kiegészítő anyagokat szerettek volna, amelyeket emailben küldtek el számukra a foglalkozást követően.

Az elemzések szignifikáns különbséget mutattak a négy csoport között. A csak a nézetek befolyásolására irányuló csoportban nőtt a tanárjelöltek motivációval kapcsolatos felelősségérzete, és csökkent a rögzült szemlélet követése. A tervezett gyakorlat (elsajátítási és viszonyító célstruktúra kialakításának preferálása) kapcsán nem találtak különbséget a csoportok között. A csak a gyakorlatban alkalmazható stratégiákra és a kombinált, a gyakorlatban alkalmazható stratégiákra és a nézetekre is fókuszáló csoportokban sem azonosítottak változást. Az eredmények szerint tehát egy rövid, célzott üzenet (a diákok motivációja alakítható, és a pedagógusok felelőssége, hogy mennyire lesznek motiváltak leendő tanítványaik) segíthet növelni a tanárjelöltek motivációért való felelősségvállalását, legalábbis egy azonnali utóteszten.

Pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei

Cheon és munkatársai (Cheon et al., 2014; Cheon & Reeve, 2015) az önmeghatározási elméletre támaszkodva szerveztek kontrollcsoportos beavatkozásokat testnevelőtanárok autonómiatámogató és kontrolláló tanítással összefüggő nézeteire fókuszálva. Céljuk az volt, hogy segítsék a tanárokat egy olyan motivációs stílus kialakításában, amely növeli a diákok pszichológiai szükségleteinek kielégítését és csökkenti frusztrációját, mely a demotiváció kialakulásának egyik alapvető oka. Ennek érdekében a pedagógusokat abban támogatták, hogy többet támaszkodjanak autonómiatámogató és kevesebbet ellenőrző stratégiákra.

Az egyik vizsgálatban (Cheon et al., 2014) a résztvevőket ($n = 27$) véletlenszerűen osztották be egy kísérleti és egy kontrollcsoportba. Az autonómiát támogató beavatkozási program három részből állt. Az első szakaszban egy workshopot szerveztek, mely azt a célt szolgálta, hogy a tanárok át tudják gondolni saját, a tanulókkal szemben tanúsított motivációs stílusukat. Ennek keretében a következő tevékenységek valósultak meg: (1) egy autonómiát támogató és egy kontrolláló tanári magatartásra vonatkozó forgatókönyvnek az olvasása/értékelése/összehasonlítása a saját motivációs stílussal, (2) önértékelés a specifikus kontrolláló tanítási stratégiákkal összefüggésben, (3) előadás a tanulói motiváció természetéről, a tanárok motivációs stílusairól, a tanári autonómiátámogatás előnyeiről és a tanári kontroll hátrányairól, valamint a tanári autonómiátámogatás testnevelés-specifikus lehetőségeiről.

A beavatkozás második része egy csoportos megbeszélés köré szerveződött. Az eseményen bemelegítő tevékenységként esettanulmányokat ismertettek, amelyek a demotivált tanulók példáit mutatták be a testnevelés tantárgyhoz kötődően. Ezt egy megbeszélés követte, amelyet kérdésekkel ösztönöztek (például Hogyan tudják a testnevelőtanárok a demotivált tanulókat autonómiát támogató módon motiválni és bevonni a tevékenységekbe?). A résztvevőknek alkalmat biztosítottak kifejezni aggodalmaikat, azonosítani az autonómiát támogató oktatás megvalósításának lehetséges gátló tényezőit, valamint kritizálni és fejleszteni azokat a konkrét autonómiát támogató oktatási stratégiákat, amelyekről a képzés során hallottak. A második szakasz után, és a harmadik előtt arra kérték a tanárokat, hogy munkájuk során próbálják beépíteni az eddig tanultakat a tanulói autonómia elősegítése érdekében. Konkrét instrukciókat nem kaptak a résztvevők.

Az utolsó egységben a résztvevők elméleti tudását bővítették tovább előadások segítségével. A tanárok ezt követően leírták az autonómiát támogató tanítási magatartásformáikat, beszámoltak a diákjaik reakcióiról az autonómiát támogató tanításra, és megosztották egymással, hogy mi vált be a leginkább. A kísérleti csoportban résztvevőknél megfigyeléssel is kiegészült a vizsgálat. A programot sikeresnek ítélték a megfigyelések alapján, és maguk a tanárok is érzékelték önmagukon az autonómia támogatásával összefüggő nézeteiknek a változását. Emellett a tanulói kérdőívek is azt bizonyították, hogy a kontrollcsoporthoz képest a kísérleti csoport tanulói szükségleteik kielégítése kapcsán növekvő elégedettségről, frusztrációjuk kapcsán csökkenésről számoltak be.

Cheon és Revee (2015) később egy másik mintán ($n = 16$) megerősítette a program hatékonyságát. A független értékelők megfigyelései szerint a kontrollcsoport tanárai semleges motivációs stílust mutattak (nem erősen autonómiátámogató, de nem is erősen irányító jellegűt) a tanításuk során, míg a kísérleti csoport résztvevői erősen autonómiátámogató stílussal voltak jellemezhetőek a program végére. A tanárok tehát sikeresen elsajátították, hogyan kell alkalmazni az autonómiát támogató tanítási stratégiát a testnevelésoktatás során, és ebben a nézetek formálásának fontos szerepe volt.

Girardet és Berger (2018) kutatásában szakképzésben oktató, közben tanárképzésben részt vevő svájci pedagógusok ($n = 71$) percepcióját vizsgálta saját osztálytermi gyakorlatukat illetően a tanárképzés hatásával összekötve, kiemelten kezelve a demotivált tanulók témáját. Svájcban a szakképzésben oktatók kizárólag szakmai ismeretek birtokában is megkezdhetik a tanári munkát, elegendő, ha később kapcsolódnak be a tanárképzésbe. A munka kiindulópontja, hogy a nem szakmai tárgyak kapcsán a demotiváltság általánosan jellemző a tanulók körében, így a tanulási motiváció erősítése kiemelt célként jelenik meg a tanárok munkájában. A tanulási motivációval összefüggő nézetek kapcsán azt vizsgálták, hogy melyek azok a tényezők, amelyek ösztönözték vagy akadályozták a tanári nézetek változását, valamint hogy a tanárok fejlődési ütemében milyen eltérések voltak tapasztalhatóak.

A Likert-skálás kérdőív segítségével végzett bemeneti és kimeneti mérések eredményei szerint a konstruktivista nézetek vonatkozásában növekedés, a közvetlen tudásátadással kapcsolatos nézetek, az extrinzik motiváció alkalmazásával összefüggő nézetek és a kontrolálló gyakorlatok esetében csökkenés volt tapasztalható. Félig strukturált interjúk keretében a résztvevők egy részét jelenlegi és múltbeli gyakorlataik közötti különbségekről és a változást befolyásoló okokról kérdezték. A motiváció kapcsán kiemelhető, hogy a tanárok nézetei fejlődtek, és az autonómia támogatásának irányába tolódtak el. Ennek forrásaként a tanárképzés hatása és tanári szerepmoდეlek egyaránt megjelentek az interjúkban.

Turner és munkatársai (2011) pedagógusok motivációs stratégiáinak fejlesztésére fókuszáló kilenc hónapos beavatkozásuk során azt tűzték ki célul, hogy feltárják és nyomon kövessék három matematikatanár tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását. A tanárokat úgy választották ki, hogy a tárgyi tudás és az énhatékonyság szempontjából különbözzenek egymástól annak érdekében, hogy az egyéni és a kontextuális tényezők szerepét egyaránt vizsgálhassák. A kutatók és pedagógusok közötti kollaboráción alapuló beavatkozást négy motivációs

alapelvre (tanulói kompetenciaérzés, kötődés, autonómia támogatása, tanulás értelemgazdaggá tétele) és a kapcsolódó stratégiákra építették.

A rendszeres találkozókat során bemutatták az alapelveket, a résztvevők megvitták a stratégiákat, azok motivációhoz és matematikaoktatáshoz való kapcsolódását, majd egy felkínált listáról kiválasztották azokat a stratégiákat, amelyeket a következő hónapban a gyakorlatban is megvalósítottak. A megvalósítást rendszeres tapasztalat-megbeszélő alkalmak és egyéni támogatás kísérte. A vizsgálat egyrészt a megbeszélések rögzített hanganyagára épült, másrészt a pedagógusok részt vettek egy kezdeti és egy záró interjúban. A vizsgálatot emellett osztálytermi megfigyelésekkel is kiegészítették, amelyekre három-négy alkalommal került sor. A megfigyeléseket követően támogatott felidézéssel megvalósított interjúkra került sor. A kutatás eredményeként megfogalmazható volt, hogy a pedagógusok éhhatékonyasága általában a tanítás és a matematikaoktatás kapcsán befolyásolta fejlődési mintázatukat. Az éhhatékonyaságukról alkotott nézeteiktől függően eltérően éhhezékelték a változás kockázatát, felelősségüket a tanulók motiválása terén, emellett az új információk befogadását és a nézetek változását tekintve is eltérések voltak kimutathatók a résztvevők között. Az iskolai kontextus, vagyis a kollégák és az iskolát körülölelő közösség általános nézetei az iskola diákjainak tanulmányi sikerességéről ugyan csak befolyásoló tényezőként merült fel a nézetek változása kapcsán.

Növekvő számú kutatás foglalkozik azzal, hogy az intelligenciáról való gondolkodás szorosán kapcsolódik a diákok tanulási motivációjához. Több kutatás is rámutat arra, hogy az önészlelés e konstruktumának alakulásában kulcsszerepe van annak, hogy a pedagógusok fejlődési vagy rögzült szemlélettel rendelkeznek-e (Dweck, 2000; Donohoe et al., 2012; Hochanadel & Finamore, 2015). Seaton (2017) azt vizsgálta, hogy megváltoztathatók-e a pedagógusok nézetei az intelligencia fejleszthetőségéről. A résztvevők (n = 17) számára hat tréningből álló beavatkozást szerveztek, amelyek a problémaalapú tanuláson alapultak. A beavatkozás hatékonyságát egyrészt kérdőívek segítségével vizsgálták. Másrészt arra kérték a résztvevőket, hogy töltsenek ki egy rövid „napi mindset” naplót, amelyben részletesen leírják az osztálytermi tanítással összefüggően három pozitív gondolatot. A pozitív pszichológiából merítve feltételezték, hogy a napi három pozitív gondolatra való összpontosítás bővítheti az egyén viselkedési repertoárját, támogatva készségeiket és erőforrásaikat. Olyan írásbeli kikérdezést is alkalmaztak, amely a pedagógusok reflektivitását támogatta, és a következő egységekből állt: (1) események leírása, (2) éhhezések értékelése, (3) esemény értékelése, (4) történetek elemzése,

(5) következő lépések elemzése, (6) személyes következő lépések. Az első és a második egységet szóban is megvitatták. A fennmaradó egységekre építve a képzés végén négy kérdés megbeszélésén keresztül folytatták le a változás értékelését: „Mi volt a két leghasznosabb dolog a képzéssel kapcsolatban? Mi volt a két legkevésbé hasznos dolog ezen a képzésen? Mi volt a leglényegesebb dolog, amit megtanultam? Hogyan fogom ezt használni a jövőben?” A reflexiós eszköz ciklikus jellege lehetőséget biztosított a résztvevők számára, hogy azonosítsák a képzés során szerzett legfontosabb tanulási tapasztalatokat, elemezzék ezeket, és általános következtetéseket vonjanak le a megvitatott tapasztalatokból, valamint meghatározzák a fejlődési folyamat további lépéseit.

Az eredményekből úgy tűnik, hogy az összes résztvevő esetében változást tapasztaltak a gondolkodásmód területén. A kutatók szerint a korábbi vizsgálatokból kiindulva ez várható eredmény volt, mivel amikor a bemutatott szemlélet a résztvevők gondolkodásának előterében áll, és nem kapnak ellentmondó bizonyítékokat a gyakorlatban, akkor várhatóan igazodni fognak a bemutatott koncepcióhoz, és elkezdik a szemléletet önállóan beágyazni a gyakorlatukba. Utóbbi tekintetében a változás erőssége már ingadozhat (erősödhet vagy gyengülhet) attól függően, hogy a gyakorlatban milyen helyzetekkel találkoznak. A naplók elemzéséből arra a következtetésre jutottak, hogy a három pozitív gondolat napi rögzítésével a résztvevők személyes erőforrásokat halmoztak fel, amelyek egy felfelé ívelő folyamatot indítottak el, és egy pozitív visszacsatolási ciklust alakítottak ki. Ugyanakkor nem volt megfigyelhető szignifikáns különbség a kimeneti és késleltetett kérdőív eredményei között. Ez azt sugallja, hogy nem folytatódott a felfelé ívelő tendencia, de stabilizálódott a képzés után a résztvevők szemlélete. Összességében tehát a pedagógusok intelligenciáról alkotott nézetei jelentősen befolyásolhatók.

Összegzés, következtetések

A tanulási motivációval kapcsolatos tanári nézetek változásának, befolyásolási lehetőségeinek mélyreható ismerete fontos mérőföldkőnek tűnik a tanulási motiváció területén felhalmozódott kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetése felé vezető úton. Jelen munka azon korábbi vizsgálatok tapasztalatainak összegzését célozza, amelyekben nyomon követték pedagógusok vagy pedagógusjelöltek tanulási motivációval kapcsolatos nézeteinek változását. Szakirodalmi áttekintésünk alapján kilenc ilyen empirikus munkát azonosítottunk, amelyek többsége a formális pedagógusképzéshez kapcsolódik. A beszámolók szerint ezek mindegyike sikeres volt,

azaz a résztvevők többségénél jellemzően kedvező irányba változtak a motivációról alkotott nézetek. A beavatkozások hatékonysága ugyanakkor nehezen megítélhető vagy összehasonlítható. Az általánosítható következtetések levonásában az eltérő módszertani megközelítések mellett jelentős akadályt képvisel az elméleti kiindulópontok különbözősége, valamint az, hogy a bemutatott vizsgálatokban a pedagógusok számára kínált képzések és körülmények is jelentősen eltérnek. A szemlézett tanulmányok alapján tehát nem adható egyértelmű válasz arra a kérdésre, hogy milyen módon befolyásolható, támogatható a motivációval összefüggő tanári nézetek kedvező irányú formálódása. Vélhetően számos módon elősegíthető a motivációról alkotott nézetek fejlődése, és nem létezik egyetlen kitüntetett út. Az áttekintett munkák több olyan követhető mintát, elérhető eszközt ismertetnek, amelyek a tanulási motivációval kapcsolatos reflexiók támogatására alkalmazhatók a tanárképzés és tanártovábbképzés keretei között. A pontosabb hatásmechanizmusok megértése és a jövőbeni a beavatkozások tervezése érdekében fontos feladatnak tűnik olyan beavatkozások szervezése, amelynek keretei között a nézetek formálását célzó különféle megközelítések összehasonlíthatók lehetnek.

Az áttekintett munkák módszertana kapcsán lényeges megjegyezni, hogy egyetlenegy munka kivételével (Daniels et al., 2020) mindegyik kevert, azaz egyszerre kvalitatív és kvantitatív módszertant is alkalmazott. Ebben központi szerepet játszik, hogy az adatgyűjtés eszközei gyakran a beavatkozás szerves részeinek tekinthetők, amelyek a fejlődést láthatóvá teszik a résztvevők számára, valamint a reflexió elősegítésén keresztül támogatják a beavatkozások sikerét.

Az eredmények szerint már viszonylag rövid távon is befolyásolhatók a pedagógusok és pedagógusjelöltek motivációról alkotott nézetei. A legrövidebb beavatkozást Daniels és munkatársai (2020) végezték, amely mindössze egyetlen online alkalomból és egy azt kiegészítő feladatból állt. Az elméleti alapokat tekintve az összefoglalt munkák rendkívül heterogének voltak, ugyanakkor az önmeghatározási elmélet a beavatkozások többségében megjelent. Úgy tűnik tehát, hogy az önmeghatározási elmélet kereteit a terület kutatói különösen hasznosak tartják a pedagógusok és pedagógusjelöltek motivációról alkotott nézeteinek formálásában, az elméleti tudás és a gyakorlati tapasztalatok szinkronizálásában.

A nemzetközi szakirodalomban elérhető kutatások szerint mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek nagy arányban érzik felkészületlennek magukat tanulóik motiválása kapcsán, és a tanulók motivációs sajátosságait nehezen befolyásolható jellemzőként tartják számon (például Elam, 1989; Turner et al., 2011;

Daniels et al., 2018; OECD, 2019). E jelenségekkel a hazai szakirodalomban is találkozhatunk (például Réthyné, 2001; Nagy, 2002; Fejes et al., 2022). Ennek alapján megfogalmazható, hogy a pedagógusképzésben érdemes kiemelt teret biztosítani a tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek formálásának. E folyamat elősegítésében kulcsfontosságúnak tűnik, hogy a tanulással kapcsolatos motivációs tapasztalatokat különféle tanulási kontextusokhoz kapcsolódóan a tanárjelöltek explicit módon is feltárják azzal a céllal, hogy ezeket a tapasztalatokat kognitív és érzelmi szempontból egyaránt feldolgozzák.

A motivációról alkotott nézetek és az osztálytermi gyakorlat közötti kapcsolat ismert (például Hornstra et al., 2015), és a motivációról alkotott tanári nézetek és a tanulók motivációja közötti kapcsolat is empirikusan igazolt (Yeager et al., 2021), ugyanakkor ezek együttes mérésére, befolyásolására nem találunk példát. A jövőben nagyban segíthetné az említett konstruktumok közötti összefüggések és a beavatkozások hatásmechanizmusának mélyebb megértését, valamint az eredmények gyakorlati alkalmazását olyan beavatkozások tervezése, amelyek a pedagógusok nézeteire, vagy egyszerre a nézeteire és a gyakorlati motivációs stratégiáira hatnak, és ennek eredményességét a tanulók motivációja tekintetében is értékelik. Ennek feltárására csak Cheon és munkatársai (2014) tettek kísérletet.

További lényeges, jövőbeni kutatások által megválaszolendő kérdés lehet, hogy a beavatkozások által elért változások mennyire tartósak. Az áttekintett munkák közül ezt egyedül Seaton (2017) vizsgálta. E kérdéskör jelentősége kiemelt a pedagógusjelöltek esetében, hiszen – mint Turner és munkatársai (2011) rámutattak – az iskola jellemzői is befolyásolhatják a motivációval kapcsolatos nézetek alakulását. Vagyis a pedagógusjelöltek jövőbeni iskolai környezete kulcsfontosságú lehet nézeteik alakulásában. E gondolatmeneten továbbhaladva a tanári nézetek változását befolyásoló egyéni jellemzők feltárására is érdemes nagyobb figyelmet fordítani a jövőben. A szemlézett tanulmányokban e jellemzők közül a belépő nézetek (Mansfield & Volet, 2010) és az énhatékonyság jelent meg (Turner et al., 2011).

Támogatás

A 138 400 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az FK_21 „OTKA” Fiatal kutatói kiválósági pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Anderson, K. O., Dowds, B. N., Pelletz, R. E., Edwards, T. W. & Peeters-Asdourian, C. (1995). Development and initial validation of a scale to measure self-efficacy beliefs in patients with chronic pain. *Pain*, 63(1), 77–83. [https://doi.org/10.1016/0304-3959\(95\)00021-j](https://doi.org/10.1016/0304-3959(95)00021-j)
- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem.
- Britzman, D. P. & Greene, M. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.2307/1170715>
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331–346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>
- Chong, S. & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 1570–2081. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Crow, E. D. (1987). Preset-vice teachers' biography: A case study. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*.

- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I. & Dueck, B. S. (2020). Supporting pre-service teachers' motivation beliefs and approaches to instruction through an online intervention. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12393>
- Daniels, L. M., Poth, C. & Goegan, L. D. (2018). Enhancing Our Understanding of Teachers' Personal Responsibility for Student Motivation: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Education*, 3, 91. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091>
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. G P Putnam's Sons.
- Dombi, A. (1999). *Tanári minta – mintatanár*. APC Stúdió.
- Dudás, M. (2006). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–120). Gondolat Kiadó.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elam, S. M. (1989). The second Gallup/Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 70, 785–798.
- Falus, I. (2001a). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G., Melnick, S. & Parker, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course*. Research Report 89-1. National Center for Research on Teacher Education, College of Education, Michigan State University.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó
- Fejes, J. B., Mezei, T., Vigh, T., Szenczi, B. & Rausch, A. (2022). A Tanári Felelősség Kérdőív és a Tanári Hatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 3–26. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.3>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Fives, H. & Gregoire Gill, M. (Eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In Leder, G., Pehkonen, E. & Törner, G. (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 39–57). Kluwer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Girardet, C. & Berger, J. (2018). Factors influencing the evolution of vocational teachers' beliefs and practices related to classroom management during

- teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 138–158. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.8>
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Nyissunk be a tanterembe!* Educatio Kht.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4), 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Hagger, H. & Malmberg, L.-E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 598–608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.014>
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392.
- Huang, X., Liu, M. & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 707–715. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.707>
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Pre-service teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175–191.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kaplan, A., Katz, I. & Flum, H. (2012). Motivation theory in educational practice: Knowledge claims, challenges, and future directions. In Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer J. M. & Zeidner, M. (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 165–194). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-007>
- Köcséné Szabó, I. (2004). A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2, 45–54.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 121–155). Gondolat Kiadó.
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602–640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lee H. J., Shin D. D., & Bong M. (2020). “Strengthening adolescents’ confidence to learn: Considering sociocultural influences,” In Liem, G. A. D. & McInerney, D. (Eds.), *Promoting motivation and learning in contexts: Sociocultural perspectives on educational interventions* (pp. 37–61). Information Age.

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mahijos, M., & Maxson, M. (1995). Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life, and childhood. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 192–199. <https://doi.org/10.1177/0022487195046003005>
- Mansfield, C. F. & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1404–1415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.005>
- Mansfield, C. F. & Volet, S. E. (2014). Impact of structured group activities on preservice teachers' beliefs about classroom motivation: an exploratory study. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869967>
- Marsh, H., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P. & Horwood, M. (2019). The centrality of academic self-concept to motivation and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 36–62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.004>
- McDiarmid, W. (1990). Challenging Prospective Teachers' Beliefs During Early Field Experience: A Quixotic Undertaking? *Journal of Teacher Education* 41(3), 12–20.
- Mezei, T. & Fejes, J. B. (2021). A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései – szakirodalmi áttekintés. *Magyar Pedagógia*, 121(4), 361–394. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.4.361>
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Nagy, M. (2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301–331.
- Nahalka, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 13(5), 69–75.
- Niemivirta, M., Pulkka, A., Tapola, A. & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 566–616). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Pajor, G. (2015). „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – de hogyan? *Teljesítmény-motiváció az iskolai környezetben*. ELTE PPK, Eötvös Kiadó.
- Patrick, H., Turner, J. C. & Strati, A. (2016). Classroom and school-level influences on student motivation. In Wentzel, K. & Ramani, G. B. (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 241–257). Routledge.
- Peterson, S., Schreiber, J. B. & Moss, C. M. (2011). Changing preservice teachers' beliefs about motivating students. *Teaching Educational Psychology*, 7(1), 27–39.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Allyn & Bacon.
- Renninger, K. & Hidi, S. (2019). Interest development and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265–290). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.013>
- Réthy, E-né (2001): Motivációs elképzelések. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *Pedagógusok pedagógiája*. (pp. 177–201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559–586.
<https://doi.org/10.3102/00028312028003559>
- Roseman, I. J. (2008). Motivations and emotivations: Approach, avoidance, and other tendencies in motivated and emotional behavior. In Elliot, A. J. (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 343–366). Psychology Press.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A. & Eccles, J. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 617–644). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.026>
- Salisbury-Glennon, J. D. & J. Stevens, R. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 741–752.
[https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00023-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00023-2)
- Schwartz, B. & Wrzesniewski, A. (2019). Reconceptualizing intrinsic motivation: Excellence as goal. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 373–394). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.017>

- Seaton, F. S. (2017). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Seon Ahn, H. & Bong, M. (2019). Self-efficacy in learning: Past, present, and future. In Renninger, K. & Hidi, S. (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 63–86). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316823279.005>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In Wenzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, L. K. (2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching*, 11(1), 5–36. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337075>
- Solomon, H. & Anderman (2017). Learning with motivation. In Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 258–282). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839089.ch11>
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
<https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Túri, I. (2017). Konduktori szakértelem a hallgatói nézetek tükrében. *Tudomány és Hivatás*, 2, 46–56.
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting motivation theory to the “classroom test”. In Urdan, T. & Karabenick, S. A. (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 109–138). Emerald.
[https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016b007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016b007)
- Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In Saha, L. J. & Dworkin, G. (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361–383). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_23

- Turner, J. C., Warzon, K. B. & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 718–762.
<https://doi.org/10.3102/0002831210385103>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674045040>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Winitzky, N. & Kauchak, D. (1997). *Constructivism in Teacher Education: Applying Cognitive Theory to Teacher Learning*. Routledge.
- Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M. & Dweck, C. S. (2022). Teacher Mindsets Help Explain Where a Growth-Mindset Intervention Does and Doesn't Work. *Psychological Science*, 33(1), 18–32.
<https://doi.org/10.1177/09567976211028984>

Findings on influencing teachers' beliefs about learning motivation

Teachers' beliefs about learning motivation are linked to their motivational strategies, may have an impact on the success of their teacher training, and may even influence the success of interventions which are targeted at their own students. It seems crucial to explore how these beliefs are formed and how they can be shaped. This study provides a comprehensive overview of empirical, English-language, peer-reviewed journal articles which focus on how beliefs about learning motivation change over time and how they can be influenced in pre-service or in-service teachers.

Keywords: *pre-service teachers, in-service teachers, beliefs, learning motivation, interventions*