

**Szántóné Tóth Hajnalka¹ – Bencéné Fekete
Anikó Andrea² – Kontra József³**

¹ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

² Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

³ Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

A tanítójelöltek pályaválasztását befolyásoló tényezők

Az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági folyamatainak változásai és az ebből fakadó kihívások megkerülhetetlenné teszik a pedagógusok mai szerepének és szakmai útjának átgondolását. Ebben a keretben fontos kérdés, hogy mi vonzza vagy mi inspirálja a tanítójelölteket a pedagógusi pályára. A téma nagyon gazdag és szerteágazó, s olyan kérdésköre a neveléstudományi vizsgálatoknak, amely több ország kutatóinak jelent közös problémát.

Bevezetés

Számos hazai és nemzetközi kutatásban foglalkoztak a pedagógussá válás motivációjának feltárásával, a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók pályaszocializációjával, valamint az identifikációs folyamatok vizsgálatával (Hurtik-Tóth, 2021; Kılınc és mtsai, 2012; Nesje és Berger, 2017; Paksi, 2015; Pinczésné, 2019; Richardson és Watt, 2006; Watt és mtsai, 2012). A kutatási beszámolókból kitűnik, hogy a vizsgálatokban jellemzően különböző kérdőíveket, skálákat alkalmaztak. Ami az eredményeket illeti, az elmúlt évtizedekben végzett, a tanárrá válás motivációit feltáró kutatások alapján kiemelhető, hogy a tanári pályaválasztás fő motivációi vagy okai általában belső, altruisztikus és extrinzik jellegűek (Struyven, Jacobs és Dochy 2013; Moses és mtsai, 2017).

A felsőoktatásban tanuló fiatalok pályaválasztási motivációja

A változó világunkban lezajlott oktatási expanzió hatására a felsőoktatásban tanuló fiatalok életkora emelkedett, az életútjuk jelentős változásokon ment keresztül. Egyes életszakaszok előrejttek vagy későbbre tolódtak. A diákmunka révén a fiatalok korábban lépnek be a munka világába, miközben a tanulmányi életutak is sokszínűbbé váltak. Az európai országok többségében növekszik azoknak a fiataloknak az aránya, akik 20 és 29 éves koruk között is folytatnak tanulmányokat. A felsőoktatási hallgatók életkora szempontjából egyre heterogénebbé vált a népesség. A fejlett európai országokban a 19–20 éves fiatalok 40%-a, míg a 25 év feletti 15%-a egyetemi hallgató. Magyarországon, hasonlóan az európai trendekhez, a hallgatók és a belépő fiatalok átlagéletkora szintén megnőtt. Különösen a nők aránya emelkedett a hallgatók körében, és a részdíjs képzésben még nagyobb arányban találhatók 25 év feletti (Fehérvári és Szemerszki, 2019).

Magyarországon a rendszerváltás után kialakult új munkaerő-piaci környezet hatást gyakorolt az oktatási törekvésekre. A gazdasági és társadalmi átalakulás hatására nőtt a munkanélküliség, amelynek hatására az iskolai végzettség és a magasabb képzettségi szint egyre fontosabbá vált a munkaerő-piaci versenyképesség növelése érdekében (Liskó, 2000).

Az ezredfordulót követően a felsőoktatással szembeni elvárások megváltoztak. A társadalom olyan fiatal diplomásokat igényel, akik képesek gyorsan alkalmazkodni a globális változásokhoz, és akik az élet különböző területein folyamatos tanulási vágygal rendelkeznek. A fiatalok és a felnőttek továbbtanulási terveire számos tényező gyakorol hatást. Az oktatási intézmények, a család és a barátok nyújthatnak támogatást a fiatalok döntéseiben, ugyanakkor különféle társadalmi tényezők is befolyásolhatják jövőképeket. A gyorsan változó világunkban az élethosszig tartó tanulás egyre inkább alapkövetelménnyé vált ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani a legfrissebb és legmodernebb elvárásokkal. Ma már nem elegendő csupán a diploma vagy a szakmai képesítés megléte. A munkavállalóknak folyamatosan korszerű tudásra és versenyképes ismeretekre van szükségük ahhoz, hogy magas presztízsértékű állásokat szerezhessenek meg (Hrubos és Horváth, 2012).

A középiskolásokra irányuló kutatások azt mutatják, hogy a diákokat leginkább valamilyen külső tényező ösztönzi a továbbtanulásra (Józsa, 2021). Külső motivációnak tekinthetjük a tanulást, amikor az nem önmagáért, hanem egy külső cél eléréseért történik. Ebbe a kategóriába tartozhat például a magasabb fizetés elérése, a munkanélküliség elkerülése, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés vagy az egyhangú, monoton munka elkerülése (Pires, 2009).

Az intézményválasztás célját bemutató közgazdasági modellek szerint a középiskolás diákok saját szempontjaik alapján igyekeznek maximalizálni a hasznukat és minimalizálni a kockázatot. A fiatalok akkor választanak egy adott felsőoktatási intézményt, ha úgy látják, hogy az általuk elérhető előnyök ott jelentősen nagyobbak, mint amit egy másik intézmény nyújthatna számukra. A felsőoktatási intézmény kiválasztását befolyásoló tényezők két fő kategóriába sorolhatók. A hallgatói tényezők közé tartozik a diákok társadalmi és gazdasági helyzete, szüleik iskolai végzettsége, előzetes ismereteik a várható költségekről és az igénybe vehető pénzügyi támogatásokról, valamint jövőbeni céljaik és karrierterveik. Emellett fontos szerepet játszik a család, a barátok és a középiskolai tanáraik tanácsai is. Az intézményi tényezők között meghatározó az egyetem elhelyezkedése, mérete, típusa, hírneve, helyezése az egyetemi rangsorokban, az oktatás minősége, valamint az intézményről elérhető információk (Bence-Kiss és Bencéné Fekete, 2023; Csuka és Bánász, 2014).

A felsőoktatásba belépni készülő középiskolások a pedagóguspálya pozitívumait a családdal való összeegyeztethetőségben és az állásbiztonságban látják, míg a jövedelem, a karrier és a társadalmi presztízs azok a tényezők, amelyek kapcsán a pedagógus foglalkozások megítélése kedvezőtlenebb helyzetben van a többi diplomás szakmához képest (Veroszta, 2015). Veroszta kutatása azt is kimutatta, hogy a pedagóguspályát szignifikánsan nagyobb eséllyel választják azok a tanulók, akiknek jellemzően nem jeles érdemrendű a tanulmányi eredményük, és kedvezőtlenebb nyelvtudással rendelkeznek.

A pedagógusjelöltek pályaválasztáshoz kapcsolódó motívumai

A pedagógusok pályaválasztási motivációja komplex és több tényező által meghatározott terület, amelyben személyes, társadalmi és gazdasági tényezők is szerepet játszanak. Nesje és munkatársai (2017) tanulmánya szerint az oktatáspolitikai, a pedagógusképző intézmények, illetve a közvélemény is eltérően vélekedik arról, hogy mi motiválja az embereket arra, hogy pedagógusokká váljanak. A pedagógusi pályára való lépést gyakran

befolyásolják az altruista motivációk, vagyis az a vágy, hogy segítsenek másoknak, formálják a fiatal generációt, és hozzájáruljanak a társadalom fejlődéséhez. Emellett jelentős szerepe van az önmegvalósításnak, hiszen a pedagógusok számára a tanítás lehetőséget ad szakmai kihívások megoldására, kreatív gondolkodásra, és a tanítványok fejlődésének elősegítésére. Egy másik fontos tényező a pedagógusi hivatás társadalmi elismertsége, amely kulturális és gazdasági kontextustól függően változik (Lin és mtsai, 2012). A belső/önzetlen okokat, úgymint a tanítás iránti érdeklődést vagy a gyermekek személységének alakítását gyakrabban említik motivációs bázisnak a fejlett országokban, mint a fejlődő országokban, ahol a külső okok (fizetés, munkahely biztonsága) hangsúlyosabbak (Watt és mtsai, 2012). Vagyis egyes országokban a pedagóguspálya magas presztízzsel és stabilitással jár, míg másutt az alacsony fizetés és a túlterheltség miatt kevésbé vonzó.

A FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice – Tanáripálya-választást befolyásoló tényezők) skála egy nemzetközileg elismert mérőeszköz, amelyet Watt és Richardson (2008) fejlesztett ki. Arra szolgál, hogy feltárja, miért döntenek az emberek a tanári pálya mellett – vagyis a pályaválasztási motívációikat méri. A skála több dimenzióból (faktorból) áll, amelyek három fő kategóriába sorolhatók: (1) **Pályaválasztási motívációk.** Ez a legnagyobb faktorcsoport, amely további alcsoportokat tartalmaz: (a) Altruista motívumok (hozzájárulás a társadalomhoz; gyerekekkel való munka iránti vágy; a tanulók jövőjének formálása). (b) Intrinzik motívumok (érdeklődés a tanítás iránt; személyes elégedettség, önmegvalósítás). (c) Extrinzik motívumok (munkabiztonság; munka és magánélet egyensúlya; fizetés, társadalmi megbecsültség). (d) Korábbi tanulási tapasztalatok (saját iskolai élmények; tanári példaképek). (e) Karrier-átjárhatóság (a tanári diploma más területen is hasznosítható). A második kategória: (2) **A tanári pálya társadalmi megítélésével kapcsolatos attitűdök** (Társadalmi elismerés; Szakmai presztízs; Munka megbecsültsége; A tanárok iránti társadalmi elvárások). A harmadik kategória az (3) **Önértékelés és elvárt nehézségek** (Saját tanítási képességekbe vetett hit; elvárt kihívások, nehézségek a pályán; várható munkahelyi környezet).

Watt és Richardson (2008) eredményei szerint a pályakezdőket a tanári hivatás választásában a hivatáshoz kapcsolódó erős altruisztikus motíváció befolyásolja, míg a pályán lévők a hivatásukért meggett erőfeszítésüket, kitartásukat, szakmai fejlődésüket, vezetői ambícióikat, hivatásukkal való elégedettségüket jelölték meg motiváló tényezőkként

A pedagógusok pályaválasztási motívációja komplex és több tényező által meghatározott terület, amelyben személyes, társadalmi és gazdasági tényezők is szerepet játszanak. Nesje és munkatársai (2017) tanulmánya szerint az oktatáspolitikai, a pedagógusképző intézmények, illetve a közvélemény is eltérően vélekedik arról, hogy mi motiválja az embereket arra, hogy pedagógussokká váljanak. A pedagógusi pályára való lépést gyakran befolyásolják az altruista motívációk, vagyis az a vágy, hogy segítsenek másoknak, formálják a fiatal generációt, és hozzájáruljanak a társadalom fejlődéséhez. Emellett jelentős szerepe van az önmegvalósításnak, hiszen a pedagógusok számára a tanítás lehetőséget ad szakmai kihívások megoldására, kreatív gondolkodásra, és a tanítványok fejlődésének elősegítésére.

(Watt és Richardson, 2008). Ezen túlmenően számos egyéb potenciálisan befolyásoló tényezőt, mint például más emberek (pl. iskolai tanárok, mentorok, családtagok, barátok) befolyását, valamint a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatokat a szakirodalom szintén fontos befolyásoló tényezőként emeli ki (O’Sullivan, MacPhail és Tannehill, 2009; Hennessy és Lynch, 2017).

Egy hazai vizsgálatból (Paksi és mtsai, 2015) az derült ki, hogy a pedagóguspályát választók esetében fontos motivációs tényező az egyéni képességek kibontakoztatása által a közjó számára hasznos tevékenység végzése, illetve a kötetlenebb életmódra való törekvés, a külföldi munkavállalás, azonban nem opcionális. A kutatás arra is kitért, hogy a pedagóguspályán eltöltött idő előrehaladtával a vezető pozíció és a magas jövedelem elérése is cél. Egy másik hazai vizsgálat eredménye szerint a saját attitűdök is meghatározók, a pályához kapcsolódó személyiségminták sorordják a legtöbb pedagógusjelöltet a hivatás irányába (Dabóczyné, 2018).

A hallgatók pedagógusi pályához kötődő előítéletei, elvárásai és értékei kritikus szerepet játszanak tanári identitásuk, a tanárrá válás motivációinak és jövőbeli tanári szerepük kialakításában. Bergmark és társai (2018) tanulmányukban megállapították, hogy a középiskolás diákok tanárképzés melletti döntése összefüggésben állt egyrészt a tantárgyi iránti személyes érdeklődésükkel, másrészt azzal a hittel, hogy a fiatal tanulók hasznát látják majd az adott tantárgy tanulásának.

A tanítójelöltek pályaválasztásához kapcsolódó motívumai

A korábbi kutatásokban a pedagógusi pálya választásának különböző motívumai attól is függtek, hogy a hallgató milyen szinten kíván a jövőben tanítani. A leendő általános iskolai tanítók a pályaválasztás motivációjaként a gyermekekre összpontosítottak, míg a középiskolai tanárok inkább a tantárgyra (Book és Freeman, 1986). Kimutatható, hogy az érzelmi és szociális nevelésre irányuló attitűdök erőteljesebbek a tanítójelöltek körében. A külföldi szakirodalmi források a tanárok pályaválasztási motivációjáról írnak, nem különböztetik meg az alsó és a felső tagozaton tanító pedagógusokat.

Szontagh (2020) tanítójelöltek körében végzett kutatása arra hívta fel a figyelmet, hogy a hallgatók pályaválasztása nem társul kedvező pályapercepcióval. A vizsgálat arra is ráirányította a figyelmet, hogy a hallgatók kezdeti hivatásmotivációja az évek során nem változik. Fináncz és munkatársai (2019) longitudinális vizsgálatából – amelyet egy pedagógusképző intézmény tanító, óvodapedagógus és csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakosok körében végeztek (n = 481) – az derült ki, hogy mind a kisgyermeknevelő, mind az óvodapedagógus, mind pedig a tanító szakos hallgatók saját szakmájuk társadalmi presztízsét egyre borúsabban látták. A válaszadó hallgatók pálya iránti elköteleződését az oktatók, a gyakorlatok, a csoporttársak és a családi, baráti támogatás segítette (Fináncz és mtsai, 2019). A magyar hallgatók tanítói pályaválasztását számos tényező befolyásolja, amelyek között megtalálhatók az altruista, intrinzik és extrinzik motivációk. Az altruista motivációk, mint például a gyermekekkel való munka és a gyermekek jövőjének alakítása, kiemelkedően fontosak. Kutatások szerint a tanítói pályát választó hallgatók gyakran azért döntenek e hivatás mellett, mert szeretnének hozzájárulni a társadalmi fejlődéshez és a fiatalok neveléséhez. A magyar pedagógusok körében az intrinzik motivációk dominálnak, és a pályaválasztás során a személyes érdeklődés és a korábbi tapasztalatok is meghatározóak (Paksi, 2023). A pályaszocializációs folyamatok, a gyakorlati tapasztalatok és a képzés során szerzett benyomások is befolyásolják a tanítói pálya iránti elköteleződést. A tanítójelöltek gyakorlati tapasztalatai erősítik szakmai elköteleződésüket (Szontagh, 2020). A demográfiai tényezők, a biológiai nem és az anyagi háttér is hatást gyakorolnak a pályaválasztásra. A magyar oktatásban a nők

aránya magasabb a tanítói pályán, az anyagi háttér is hatással lehet a pályaválasztásra (Dabóczyné, 2015).

A tanítói pálya egyik legfontosabb alapköve a gyerekek iránti érdeklődés és az oktatás iránti elhivatottság. A tanítók nemcsak az alapismereteket tanítják meg, hanem nagy hatással vannak a diákok személyiségének fejlődésére is. Fontos tehát, hogy a leendő tanítók motiváltak és türelmesek legyenek, valamint képesek legyenek empatikusan viszonyulni a gyermekekhez. A tanítói pálya sikerességéhez számos attitűd szükséges: az elfogadás, az együttműködés, a szakmai kompetencia, a pozitív és motiváló személyiség, valamint az empatikus és türelmes magatartás. Ezek az attitűdök segítik a tanítókat abban, hogy hatékonyan tanítsanak és neveljenek, és hogy a tanulók számára vonzó és támogató környezetet teremtsenek (Horváthné, 2006).

A kutatás célja, a vizsgálat kérdései

Vizsgálatunk célja az általunk megkérdezett, tanító szakos hallgatók pályaválasztási motívumainak feltárása, összehasonlítása és kvantitatív leírása. Az eredmények alapján célunk továbbá a jellemző motívumok kapcsolatainak és azok rendszerének vizsgálata. Így arra kerestük a választ, hogy (1) mi motiválta a megkérdezetteket a tanítói pálya választására, (2) a megjelenő motívumok milyen mértékben befolyásolták a pályaválasztást, illetve (3) milyen látens struktúra (motivációs szerkezet) tömörítheti a mért változóinkat.

Módszer (minta, kérdőív, adatfelvétel)

A vizsgálatunk eszközének az online kérdőívet választottuk a célszemélyek elérésére a területbeli eloszlás miatt, ugyanis az adatfelvételbe az ország valamennyi tanítóképző intézményét igyekeztünk bevonni. Az intézmények vezetőitől engedélyt kértünk, majd a tanító szak szakfelelőseit előzetesen e-mailen kerestük meg, s ismertettük velük a kutatás irányvonalát. Mind a 13 tanítóképző intézménytől (20 képzőhelyen) pozitív visszajelzés érkezett az online kérdőív fogadására és a tanító szakos hallgatóikhoz való eljuttatására. Az önkéntes kitöltés után a vizsgálatban végül 194 hallgató kérdőíve bizonyult értékelhetőnek, a kérdőívek 10%-a (20 db) értékelhetetlen volt. Az adatfelvételre 2021 decemberében és 2022 januárjában került sor. Úgy véljük, hogy a kapott eredményeink további vizsgálatokhoz járulhatnak hozzá, valamint segíthetik a tanítóképzésben részt vevő hallgatók pedagógusi hivatás iránti elköteleződésének megismerését és a releváns kompetenciák fejlesztését.

A kérdőívünk 46 állítást tartalmazott, amelyek bázisát Hegyiné Ferch Gabriella és Rostás Rita (2001) *Lépések a siker felé* című munkája adta. A hallgatóknak az egyes tételekkel való „egyetértésük” differenciált kifejezésére az általuk is jól ismert 5-fokozatú Likert-típusú skálát biztosítottuk. Az adatokat első megközelítésben a leíró statisztika (gyakoriság, f%; medián, Me; alsó és felső kvartilisek, Q1 és Q3; IQR = Q3-Q1), alkalmazásával elemeztük. A tételek belső struktúrájának feltárásához exploratív faktorelemzést (EFA) végeztünk el. A statisztikai számításokat a *jamovi* (2.5) program segítségével hajtottuk végre (The jamovi project, 2024; R Core Team, 2023; Revelle, W. 2023).

Eredmények

A 46 válogatott motívum vizsgálata

Mielőtt bemutatjuk elemzésünk főbb eredményeit, röviden írunk a vizsgált minta néhány általános jellemzőjéről. A vizsgálatban részt vett hallgatók ($n = 194$) többsége, 127 fő (66%) nappali tagozaton tanult, s a II. évfolyamos hallgatók voltak a legtöbben ($n = 72$, 37%). Az I. évfolyamon 33 fő (17%), míg a III. és IV évfolyamon egyaránt 44 fő (23% és 23%) tanult. Egy válaszadó nem jelölte meg a tagozatát. Az általunk megkérdezett válaszadók 86%-a nő ($n = 167$), 24%-a férfi ($n = 27$) volt. A teljes minta átlagéletkora 27 év.

Kérdőívünk 46 állítása a pedagóguspályához való viszonyulásra, a pedagóguspálya választását befolyásoló tényezőkre vonatkozott. A résztvevők ötfokozatú skálán rangsorolhatták, hogy milyen mértékben értenek egyet azokkal. Az 1. táblázatban látható, hogy a válaszadók jelentős mértékben a gyermekek iránti szeretetből (i08; $Me = 5,0$, $IQR = 0,0$), valamint a gyermekektől kapott pozitív töltet miatt (i37; $Me = 5,0$, $IQR = 1,0$) választották a tanító szakot. További fontos tényező a pályaválasztásnál, hogy a választott hivatás örömet okozzon (i38; $Me = 5,0$, $IQR = 0,0$). Az adatok elemzése kapcsán kiderült az is, hogy a megadott 46 állításból 10 item esetén a pályaválasztást befolyásoló hatás elenyésző (i9; i14; i15; i17; i40; i41; i43; i44; i45; i46; minden itemre nézve $Me = 1,0$; $IQR = 1,0$). Ezek az állítások a párválasztással, a család, a barátok befolyásoló erejével, illetve a jobb beosztás elérésével hozhatók összefüggésbe.

1. táblázat: A pályaválasztás motívumaira adott válaszok mutatói (gyakoriság, medián, kvartilisek) ($n = 194$)

Sor-szám	Motívumok	A rangsorolt válaszok száma (f%)					Me	Q1	Q3
		egyáltalán nem	talán egy kicsit	átlagosan	átlagosnál jobban	teljes mértékben			
i01	érdekes foglalkozás	2	4	8	48	38	4,0	4,0	5,0
i02	másokat lehet segíteni	0	2	5	32	61	4,0	3,0	4,0
i03	tiszta munka	9	9	25	32	24	4,0	3,0	4,0
i04	társadalmilag megbecsült pálya	32	29	16	14	9	2,0	1,0	3,0
i05	önállóan lehet dolgozni	8	18	21	32	21	4,0	2,0	4,0
i06	alkalmat ad az elmélyülésre	12	10	22	33	23	4,0	3,0	4,0
i07	szervezéssel lehet foglalkozni	6	7	13	39	35	4,0	3,3	5,0
i08	szeretem a gyerekeket	1	1	3	16	79	5,0	5,0	5,0
i09	szüleim kívánságára jöttem ide	72	15	5	4	4	1,0	1,0	2,0
i10	szeretek emberek között lenni	4	5	11	34	46	4,0	4,0	5,0

Sor- szám	Motívumok	A rangsorolt válaszok száma (f%)					Me	Q1	Q3
		egyál- talan nem	talán egy- kicsit	átla- gosan	átla- gosnál jobban	teljes mérték- ben			
i11	jól érvényesülhet saját elgondolásom	6	11	15	38	30	4,0	4,0	5,0
i12	szeretem a szaktárgyaimat	5	4	16	32	43	4,0	3,5	5,0
i13	szeretek magyarázni és előadni	2	8	15	33	42	4,0	3,8	5,0
i14	nálunk ez már családi hagyomány	68	7	9	8	8	1,0	1,0	2,0
i15	nem vettek fel máshová	81	9	3	4	3	1,0	1,0	1,0
i16	diplomát akarok szerezni	35	12	9	16	28	3,0	1,0	5,0
i17	barátaim is ezt választották	84	8	5	2	1	1,0	1,0	1,0
i18	a tudományos érdeklődés vezetett ide	36	15	19	20	10	2,0	1,0	4,0
i19	szeretem a közösséget	7	4	14	33	42	4,0	4,0	5,0
i20	kényelmes pálya	38	24	19	13	6	2,0	1,0	3,0
i21	gyakran korrepetáltam kisebbeket	28	16	11	21	24	3,0	1,0	4,0
i22	biztos megélhetést nyújt	41	22	21	9	7	2,0	1,0	3,0
i23	osztálytársaimat gyakran tanítottam	28	21	10	20	21	3,0	1,0	4,0
i24	jó eszköz műveltségem gyarapítására	12	8	16	32	32	4,0	3,0	5,0
i25	csinosan lehet járni	51	20	15	9	5	1,0	1,0	3,0
i26	jó a nyári szabadság	25	13	20	22	20	3,0	1,0	4,0
i27	felelősséggel jár	6	6	14	33	41	4,0	3,0	5,0
i28	nem annyira kötött	26	21	26	19	8	3,0	1,0	4,0
i29	a pedagógust megbecsülik	34	23	25	14	4	2,0	1,0	3,0
i30	változatos tevékenység	3	2	16	30	49	4,0	4,0	5,0
i31	meleg, védett helyen lehet dolgozni	25	13	27	21	14	3,0	2,0	4,0
i32	szeretek másokat az álláspontomról meggyőzni	25	20	23	21	11	3,0	1,8	4,0

Sor- szám	Motívumok	A rangsorolt válaszok száma (f%)					Me	Q1	Q3
		egyál- talan nem	talán egy kicsit	átla- gosan	átla- gosnál jobban	teljes mérték- ben			
i33	meg lehet követelni az utasítás végrehajtását	47	23	15	13	2	2,0	1,0	3,0
i34	több mint foglalkozás, hivatás	3	4	9	19	65	5,0	4,0	5,0
i35	mások problémáival lehet foglalkozni	9	10	28	29	24	4,0	3,0	4,0
i36	nyugodt munka	31	23	32	9	5	2,0	1,0	3,0
i37	jólesik a gyerekek ragaszkodása, szeretete	3	3	7	21	66	5,0	4,0	5,0
i38	sok örömet nyújt a pálya	2	1	10	24	63	5,0	4,0	5,0
i39	kedvenc tanárim pozitív példáját követem	10	7	10	32	41	4,0	3,0	5,0
i40	alkalom van az udvarlásra/férjhez menésre	81	10	7	1	1	1,0	1,0	1,0
i41	jó ugródeszka egy jobb beosztás eléréséhez	58	19	12	7	4	1,0	1,0	2,0
i42	a társadalom építésében jelentős pálya	17	6	16	17	44	4,0	3,0	5,0
i43	már tanítottam egy iskolánál	75	9	4	4	8	1,0	1,0	1,0
i44	tanárim rábeszéltek	79	9	6	4	2	1,0	1,0	1,0
i45	nincs állandó ellenőrzés	66	14	14	4	2	1,0	1,0	2,0
i46	az 50 órás közösségi munka alkalmával tetszett meg ez a pálya	78	8	5	6	3	1,0	1,0	1,0

A 46 item és 194 személy faktorelemzése (EFA)

A 46 item (i01-től i46-ig) és 194 személy adatrendszerének a belső struktúráját feltáró, exploratív faktorelemzéssel (EFA) is vizsgáltuk a *jamovi* (2.5) programmal (The jamovi project, 2024; R Core Team, 2023; Revelle, W. 2023). Célunk a változók rendszerének az egyszerűsítése, a látens dimenziók feltárása volt. A feltárt látens változók aztán további célzott vizsgálatok alapjait teremthetik meg.

A faktorkiszűrési technikák közül a minimum reziduális módszert (*minimum residual* vagy MinRes) alkalmaztuk. Megjegyezzük, hogy itt nem fontos feltétel a normalitás. A végső faktorokat ferde (Oblimin) rotálással igyekeztünk interpretálhatóbbakká tenni, ugyanis belegondolva a lehetséges faktorok tartalmi jelentésébe, nem tartottuk indokoltnak azt a követelményt, hogy a faktorok korrelálatlanok legyenek. Később, ha eredményeinkben (ld. a 3. táblázatot) a ferde rotáció alkalmazásával a faktorok között a szokásos küszöbértéket meghaladó korrelációkat ($|r| > 0,3$) találunk, akkor az megerősíti a kezdeti intuíciónkat, miszerint a ferde rotáció a célszerű választás (Navarro és Foxcroft, 2022).

Az elemzésünk során azokat az eredeti változókat tartottuk meg, amelyek mindegyike a kibontható faktorstruktúrában elfogadható faktorsúllyal ($> 0,3$) csak egy faktoron ült (ld. a 4. táblázatot). A 46-ból a következő itemeket hagytuk el: i01 *érdekes foglalkozás*, i07 *szervezéssel lehet foglalkozni*, i11 *saját elgondolás érvényesülése*, i12 *saját szaktárgyak szeretete*, i15 *máshová nem vették fel*, i18 *a tudományos érdeklődés vezetett ide*, i28 *nem annyira kötött*, i29 *megbecsülik a pedagógust*, i30 *változatos tevékenység*, i35 *mások problémáival lehet foglalkozni*, i41 *jó ugródeszka egy jobb beosztáshoz* és i42 *jelentős pálya a társadalom építésében*.

Ennek megfelelően az eredményeinket a következőkben a kérdőív – kirostálás után megmaradt – 34 itemére szűkítve fogalmazzuk meg (az itemeket ld. az 1. táblázatban). Itt figyelembe vettük azt a minimális kikötést is (Mundfrom, Shaw és Ke, 2005), hogy a személyek száma (194 fő) legalább 3-5-szöröse legyen a változók számának (34 db). A 34 item megbízhatósága jó ($\approx 0,9$): Cronbach-alfa = 0,882 és McDonald-omega = 0,886 (Navarro és Foxcroft, 2022).

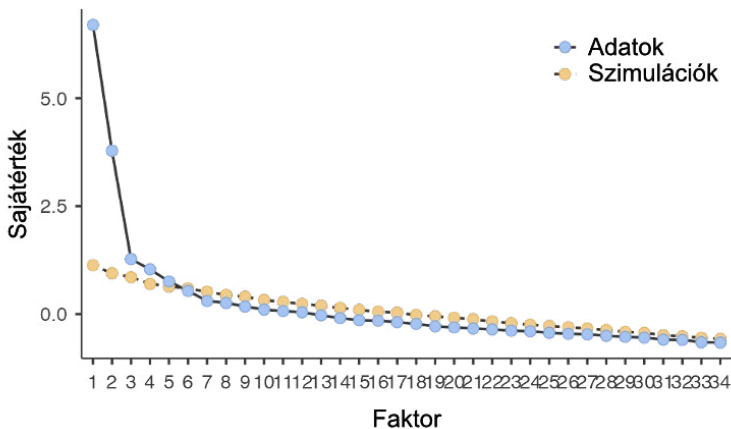
Mindenekelőtt ellenőrizzük az EFA alkalmazhatóságához szükséges két alapvető feltétel teljesülését.

- (1) A Bartlett-féle szfericitási próba (khi-négzet próba) a kiindulási változók korrelációs mátrixát veti össze a változók páronkénti lineáris függetlenségét jelentő egységmátrixszal. Faktorstruktúra szignifikáns eltérés esetén várható ($p < 0,05$). Adataink alapján ez a követelmény teljesült: $\chi^2 = 2439$, $df = 561$, $p < 0,001$.
- (2) A Kaiser-Meyer-Olkin-mutató (KMO) arra a kérdésre válaszol, hogy a parciális korrelációk nem túl magasak-e a faktorok kereséséhez, hiszen akkor a páronkénti együtt járások lennének a jellemzőbbek. Minél közelebb van a KMO értéke a maximális 1-hez, annál jobb, mert annál nagyobb a változók közös része. A struktúrákereséshez legalább a 0,5 érték szükséges (Székelyi és Barna, 2002). A változószettünkre a KMO = 0,822, amely tehát jó eredmény (a KMO általában megfelelőnek ítéltető 0,5 és 0,7 között, jónak 0,7 és 0,9 között, végül kiválónak 0,9 és 1 között). A KMO tehát az összes változóra vonatkozik (overall MSA). Azt pedig, hogy egy kiválasztott változó milyen szoros kapcsolatban van az összes többivel, az adott változó MSA értéke mutatja (minta-alkalmassági mérték; *Measure of Sampling Adequacy*), amely 0 és 1 között változhat. Azokat a változókat, amelyek MSA értéke 0,5 alatti, érdemes kihagyni az elemzésből, de a 34 változónk között ilyen nincs (Ketskeméty és Izsó, 2005; Csallner, 2015). Az előzetes elvárásoknak megfelelő eredményeinket az 2. táblázat összegzi.

2. táblázat. Az itemek minta-alkalmassági mértékei (MSA)

Item	MSA	Item	MSA
Valamennyi (KMO, overall MSA)	0,822	i23	osztálytársait tanította már
		i24	művelődni lehet
i02	0,735	i25	csinosan lehet járni
i03	0,907	i26	nyári szabadság
i04	0,818	i27	felelősség
i05	0,730	i31	meleg, védett munkahely
i06	0,786	i32	másokat meggyőzni lehet
i08	0,797	i33	utasításokat végrehajtani lehet
i09	0,871	i34	hivatástudat
i10	0,822	i36	nyugodt munka
i13	0,887	i37	gyerekek ragaszkodása
i14	0,725	i38	örömteli munka
i16	0,727	i39	kedvenc tanárainak példája
i17	0,825	i40	párkapcsolat lehetősége
i19	0,862	i43	tanított már iskolában
i20	0,847	i44	tanárai rábeszéltek
i21	0,715	i45	nincs állandó ellenőrzés
i22	0,828	i46	50 órás közösségi munka hatása

A feltételek teljesülésének ismeretében már meghatározható a látens dimenziók száma, a faktorszám. A *jamovi* programban elérhető parallel-elemzés módszerével (szimulált adatok felhasználásával) kapott ún. lejtődiagram (*Scree Plot*) szerint ötfaktoros modellel számolhatunk (2. ábra). Az 2. ábrán az y tengely a sajátértékeket, az x tengely a faktorok számát tünteti fel, ahol az utóbbi természetesen legfeljebb a kiinduló változók száma lehet. Könnyen látható, hogy a kezdetben meredeken lejtő görbe az 5 értéknél kezd ellaposodni, azaz a további faktorok kezdeti sajátértékei nem nagyobbak, mint amiket random, véletlenszerű adatokkal kapnánk (Navarro és Foxcroft, 2022).



1. ábra. Lejtődiagram. Forrás: Scree Plot, The jamovi project, 2024

A következő lépésben nézzük meg, miként testesül meg az információtartalom a végső, rotálás után keletkezett öt faktorban. A 3. táblázat utolsó oszlopában, amely a kumulatív százalékokat tartalmazza, látható, hogy az öt faktor az elemzésbe bevont 34 változó teljes varianciájának a 44%-át megőrzi. Ez jó eredménynek mondható, hiszen az 56% elveszített információtartalom az ára annak, hogy a 34 mért változó helyett mindössze öt változóval (faktorral) dolgozunk. Elfogadhatónak tekinthető még az is, ha a faktorok által megőrzött információ mennyiség a 33%-ot meghaladja (Barna és Székelyi, 2008). Az első faktor a variancia 11,44%-át, az utolsó ötödik faktor pedig a 6,41%-át teszi ki (ld. harmadik oszlop). A 3. táblázat második oszlopában a sajátértékek (*SS Loadings*, *Sum of Squared Loadings*) az egyes faktorokban rejlő információtartalmat számszerűsítik. Lát-hatjuk, hogy mindegyik faktoron két egységnél is nagyobb információ őrződött meg. Egy faktortól minimális elvárás az egy egységnyi információ, különben kevesebb információt hordozna, mint egy változó.

3. táblázat. A faktorok sajátértékei és a megmagyarázott variancia százaléka

Faktor	Sajátérték	Variancia %-a	Kumulatív %
Pedagógusmunka	3,89	11,44	11,4
Munkakörülmény	3,63	10,69	22,1
Külső hatás	2,93	8,62	30,8
Érvényesülés	2,31	6,79	37,5
Mentorálás	2,18	6,41	44,0

Ami a ferde rotáció alkalmazását illeti, az öt rotált faktor korrelációs mátrixában (4. táblázat) négy olyan pozitív érték is szerepel, amelyek a már említett küszöbértéknél nagyobbak ($|r| > 0,3$). Ezzel igazolódott az Oblimin ferde forgatás előnyben részesítésekor megfogalmazott kiindulási feltevésünk a faktorok közötti lehetséges kapcsolatokról. Esetünkben tehát igaz, hogy a ferde forgatás jobb becslést ad a valódi faktorokra és egyszerűbb struktúrát eredményez, mint az ortogonális forgatás. Tegyük hozzá, amennyiben közel nulla korrelációk adódtak volna, akkor újra nekirugaszkodva az ortogonális forgatás elvégzésével körülbelül ugyanezt a megoldást kapnánk (Navarro és Foxcroft, 2022).

4. táblázat. A faktorkorrelációk mátrixa

	Munkakörülmény	Külső hatás	Érvényesülés	Mentorálás
Pedagógusmunka	0,180	-0,0958	0,3387	0,3542
Munkakörülmény		0,3554	0,3331	0,1916
Külső hatás			0,0808	0,0518
Érvényesülés				0,1517

A faktorok interpretálhatóságához tekintjük az öt faktor mintázatmátrixát, azaz a ferde forgatás után kapott factorsúlymátrixot (5. táblázat). Az interpretált faktorok, motívumok elnevezése, melyek lefedik a hozzá tartozó itemek jelentését: (1) **Pedagógusmunka**, (2) **Munkakörülmény**, (3) **Külső hatás**, (4) **Érvényesülés** és (5) **Mentorálás**. Az 5. táblázat tartalmazza a változók unicitását (reziduális varianciaarányát) is, amely a komunalitásaikat 1-re egészíti ki. Így, ha az unicitás közel van az 1-hez, akkor a faktorok nem jól magyarázzák, írják le az adott változót. Mindösszesen három item (i14, i43, i46) unicitása haladja meg a 0,75-öt, s ezek a harmadik **Külső hatás** faktoron ülnek. Érdemes

megjegyezni, hogy ezeknek kicsi a faktorsúlya is ($< 0,5$), de az elfogadhatósági küszöböt ($> 0,3$) meghaladják, vagyis nem elhanyagolható súllyal alakítják a **Külső hatás** faktort (ezért maradtak a modellben).

5. táblázat. A mintázatmátrix és az itemek unicitása

Item	Faktor					Unicitás
	Pedagógusmunka	Munkakörülmény	Külső hatás	Érvényesülés	Mentorálás	
i38	örömteli munka	0,820				0,367
i37	gyerekek ragaszkodása	0,761				0,441
i19	közösségben lehet lenni	0,634				0,473
i08	gyerekszeretet	0,625				0,567
i10	emberek közt lehet lenni	0,618				0,498
i34	hivatástudat	0,570				0,446
i39	kedvenc tanárainak példája	0,498				0,553
i02	másokat lehet segíteni	0,478				0,688
i03	tiszta munka	0,417				0,563
i31	meleg, védett munkahely		0,674			0,549
i20	kényelmes pálya		0,644			0,450
i26	nyári szabadság		0,643			0,618
i25	csinosan lehet járni		0,563			0,527
i33	utasításokat végrehajtatni lehet		0,549			0,581
i16	diploma		0,503			0,694
i32	másokat meggyőzni lehet		0,487			0,587
i22	biztos megélhetés		0,401			0,697
i36	nyugodt munka		0,340			0,580
i17	barátai is választották			0,755		0,435
i40	párkapcsolat lehetősége			0,613		0,488

Item		Faktor					Unicitás
		Pedagógusmunka	Munkakörülmény	Külső hatás	Érvényesülés	Mentorálás	
i44	tanárai rábeszélétek			0,592			0,654
i09	szülei kívánságára			0,571			0,549
i46	50 órás közösségi munka hatása			0,456			0,768
i45	nincs állandó ellenőrzés			0,385			0,668
i14	családi hagyomány			0,369			0,772
i43	tanított már iskolában			0,336			0,871
i05	önállóan lehet dolgozni				0,794		0,393
i06	elmélyülni lehet				0,794		0,328
i04	megbecsült pálya				0,446		0,630
i23	osztálytársait tanította már					0,776	0,404
i21	kisebbséget korrepetált					0,677	0,513
i27	felelősség					0,476	0,591
i13	magyarázni, előadni lehet					0,439	0,560
i24	művelődni lehet					0,417	0,553

Megjegyzés. MinRes módszer és Oblimin ferde forgatás (faktorsúly > 0,3)

Ami a feltárt 5-faktoros faktormodell kiértékelését illeti, az adekvációs (illeszkedési) mutatókat az 6. táblázat tartalmazza. A mutatók megfelelését tekintve jónak minősíthetők: (1) az RMSEA < 0,06 (*Root Mean Square Error of Approximation*), valamint (2) a C90 (RMSEA), azaz a 90%-os intervallumbecslés az elméleti RMSEA értékre, mert tartalmazza a 0,05 értéket, egyszersmind az intervallum legnagyobb értéke 0,08-nál kisebb. Továbbá elfogadható (3) a TLI > 0,85 (Tucker Lewis Index) (Vargha, 2023). Ezek alapján a modellünk megfelelő. Ugyanakkor azt látjuk, hogy az illeszkedést tesztelő khi-négyzet-próba szignifikanciája a faktormodell nem megfelelő voltát jelzi. Ehhez azonban tegyük hozzá, hogy ez a szignifikancia erősen függ a minta nagyságától. Éppen ezért érdemes még (4) az ún. takarékosági mutatót (χ^2 / df), azaz a khi-négyzet statisztika és a vonatkozó szabadsági fokok arányát is kiszámolni, amely akkor jó, ha 3,5-nél kisebb, de még 3,5 és 5 között elfogadható (Vargha, 2023). Kifejezetten jó ez az érték, ha 2-nél kisebb (Cole, 1987: idézi: Alavi és mtsai, 2020). Esetünkben pedig ez utóbbi teljesült: $\chi^2 / df = 1,474$ (5. táblázat), a modellünk elfogadható.

A gyakorlatban a modell komplex kiértékelésében az adekvációs mutatók döntő jelentőséggel bírnak. Azt a modellt fogadjuk el, amelyik a modelltesztelés során a legkevésbé

bizonyul rossznak (a legkevésbé szignifikáns), de az adekvációs mutatói a legjobbak (Vargha, 2023). Tegyük hozzá: gyakran megelégszünk azzal, ha a khi-négyzet értékéhez tartozó szignifikancia elmozdul a 0,000-ról (Székelyi és Barna, 2002). Mindezek alapján ebben az EFA elemzésben a modellünket elfogadhatónak tartjuk. Végül megjegyezzük, hogy ezeknek a mutatóknak egy későbbi másik mintán történő konfirmatív faktoranalízis (CFA) végrehajtásakor lesz igazán jelentősége, amikor tesztelhető az itt feltárt faktorstruktúra elfogadhatósága.

6. táblázat. Illeszkedésvizsgálat és az adekvációs mutatók

RMSEA	C90 (RMSEA)		TLI	Modelltesztelés			χ^2 /df
	Alsó	Felső		χ^2	df	p	
0,0525	0,0436	0,0618	0,854	591	401	< 0,001	1,474

Összegzés

Ez a tanulmány a leendő tanítók pályaválasztási motivációit, a tanítással mint pályaválasztással kapcsolatos felfogásait, vélekedéseit vizsgálta. A pedagógusi pályára lépés motivációiról szóló szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy vannak egyrészt objektív, közvetlenül mérhető (FIT-Choice), számszerűsíthető vizsgálatok (lásd: Kılınc és mtsai, 2012; Watt és mtsai, 2012), másrészt a tanítás szubjektív nézőpontjaihoz és értelmezéseikhez kapcsolódó eredmények (ld. Struyven és mtsai, 2012). Mindkét vizsgálat típus hozzájárulhat a tanítás melletti pályaválasztási döntést befolyásoló tényezők feltárásához, megértéséhez. Fontos kiemelni, hogy a pedagóguspálya választása összetett döntési folyamat, amelyet altruista értékek, önmegvalósítási vágy, társadalmi elismerés, valamint környezeti és családi tényezők befolyásolnak. A tanítójelölt hallgatók pályához kötődő előítéletei, elvárásai és értékei meghatározó szerepet játszanak identitásuk, tanítói válásuk, tanítói szerepük kialakításában.

A tanítói pálya választását befolyásoló tényezők feltárására irányuló faktoranalízis eredményeként megállapítottuk, hogy a 34 item öt különböző faktorokhoz rendelhető: (1) **Pedagógusmunka**, (2) **Munkakörülmény**, (3) **Külső hatás**, (4) **Érvényesülés** és (5) **Mentorálás**, ami arra utal, hogy a pályát választók komplex motivációs háttérrel rendelkeznek. Az elvégzett elemzésünk alkalmasnak bizonyult a motivációs szerkezet megismerésére.

A vizsgálatunkba bevont hallgatók véleménye alapján jól elkülöníthető a **Pedagógusmunka**, vagyis az „örömteli munka” és a „gyermekhez ragaszkodás” mint erős belső motivációs tényezők (FIT-Choice), valamint a „biztos megélhetés” vagy a „szülők kívánsága”, amelyek külső hatásként (FIT-Choice) értelmezhetők. A szakirodalom fontos befolyásoló tényezőként emeli ki a pályaválasztást megelőző szocializációs hatásokat (a barátok pályaválasztása, párkapcsolatok jelentősége, szülők, tanárok befolyásoló ereje). A mi eredményeink is mutatják a **Külső hatás** szerepét, s ebben a családban, a pedagógusok, a társak hatását. Érdemes megjegyezni azonban, hogy a mi vizsgálatunkban a megadott itemek között például a párválasztás lehetősége, valamint a társas kapcsolatok befolyásoló hatása jórészt elenyésző (mindkettőre $Me = 1,0$).

A **Mentorálás**, az oktatási tapasztalatokkal kapcsolatos tényezők (pl. „tanított már iskolában”) külön dimenziót alkotnak, ami azt sugallja, hogy a pályaválasztást megelőző, oktatási-nevelési tevékenységhez köthető feladatok végzése is fontos szerepet játszik a döntésben.

A nehezített karrier-építési lehetőség a mi vizsgálatunkban is kimutatható. A karrier-építés Magyarországon számos kihívással jár, beleértve az anyagi helyzetet a többi diplomához képest, a magas munkaterhelést, a pályaelhagyást, a továbbképzési kötelezettségeket, valamint a presztízszt és társadalmi megbecsültséget.

Online kérdőíves vizsgálatunk eredményei megerősítik a szakirodalomban olvasottakat, miszerint a legtöbb tanítójelöltet erősen vezérelte a pályaválasztásban a gyermekkel való közös munka, a nevelés-oktatás által támogatott segítségnyújtás, a tanulók képességére irányuló fejlesztés. A pedagóguspálya (koragyermekkorai nevelő, tanító, tanár egyaránt) motivációs tényezőit feltáró kérdőívvel (FIT-Choice) végzett vizsgálatok eredményeit összevetettük saját vizsgálatunk (tanítók) eredményeivel. Arra a megállapításra jutottunk, hogy a **belső motiváció (Intrinzik – Pedagógusmunka)** erősen jelen van mindkét vizsgálatban. Watt és Richardson (2008) kutatása konkrétabban kiemeli az **altruista dimenziók** befolyásoló hatását (pl. társadalmi szerepvállalás), míg a mások általi ösztönzés (**Külső hatások**) határozottabb motivációként szerepel a mi vizsgálatunk eredményeiben. A korábbi tanítási tapasztalat motívumot mindkét vizsgálat megerősíti, hogy fontos faktor, de nem központi motiváció. A biztonság és stabilitás szintén jelen van, de másodlagos motivációként.

Úgy véljük, hogy a motívumokat feltáró vizsgálatok értékes információkkal szolgálhatnak a tanítójelöltek lemorzsolódásának visszaszorítására, illetve a pályaelhagyók arányának csökkenésére. Az ilyen és hasonló motivációfeltáró vizsgálatok kulcsszerepet játszhatnak abban, hogy megértsük a tanítójelöltek döntéseinek a hátterét, és ennek

megfelelően alakítsunk ki olyan stratégiákat a képzőhelyeken, amelyek csökkentik a pályaelhagyást. Hogyan segíthetnek ezek a vizsgálatok? Ha tudjuk, hogy a tanítójelöltek milyen motivációval érkeznek a pályára, célzott támogatási rendszereket alakíthatunk ki. (1) Elsősorban egyénre szabott támogatást nyújthatunk a tanulmányok alatt. A képzés kezdetén egyéni konzultáció vagy pályaaorientációs foglalkozás segíthetne abban, hogy ki-ki megértse, miért választotta a tanítói pályát, és hogy hogyan lehet ezt hosszú távon fenntartani. A **pedagógusmunka** iránti érdeklődés szempontjából fontos lehet a pedagógiai elhivatottság megerősítése, a gyakorlati élmények biztosítása. A praktikus szempontok mérlegeléséhez (pl. biztos megélhetés, kényelmes munka, vagyis a

*Online kérdőíves vizsgálatunk eredményei megerősítik a szakirodalomban olvasottakat, miszerint a legtöbb tanítójelöltet erősen vezérelte a pályaválasztásban a gyermekkel való közös munka, a nevelés-oktatás által támogatott segítségnyújtás, a tanulók képességére irányuló fejlesztés. A pedagóguspálya (koragyermekkorai nevelő, tanító, tanár egyaránt) motivációs tényezőit feltáró kérdőívvel (FIT-Choice) végzett vizsgálatok eredményeit összevetettük saját vizsgálatunk (tanítók) eredményeivel. Arra a megállapításra jutottunk, hogy a **belső motiváció (Intrinzik – Pedagógusmunka)** erősen jelen van mindkét vizsgálatban.*

*Watt és Richardson (2008) kutatása konkrétabban kiemeli az **altruista dimenziók** befolyásoló hatását (pl. társadalmi szerepvállalás), míg a mások általi ösztönzés (**Külső hatások**) határozottabb motivációként szerepel a mi vizsgálatunk eredményeiben.*

munkakörülmény) reális pályaaorientációs programokra és akár az anyagi biztonságot garantáló ösztöndíjakra lehet szükség. Akik valamilyen **külső hatás** miatt (szülői elvárás, tanárok rábeszélése) érkeztek a képzésbe, vagy mert másik, pedagógusképzéstől független szakra nem nyertek felvételt, azokat segíteni kell abban, hogy valóban megtalálják a helyüket a pedagóguspályán. (2) A kutatásból látszik az is, hogy sokan már korábban kipróbálták a tanítást (kisebkek, osztálytársak korrepetálása, **mentorálás**). Ez arra utal, hogy a korai gyakorlati tapasztalatok megerősíthetik a pályaválasztási döntést. Fontos tehát, hogy már a képzés elején több gyakorlati lehetőséget biztosítsunk a hallgatók számára (pl. iskolai rendezvényekbe való bekapcsolódás, valós tanítási-nevelési lehetőségek), ezzel biztosítva azt, hogy a hallgatók mielőbb megtapasztalhassák, hogy valóban szeretik-e ezt a hivatást, mielőtt túl késő lenne a pályaváltáshoz. (3) A vizsgálatban többen kiemelték a nyugodt munkát, a biztos megélhetést, a megbecsülést mint motivációs tényezőt. Ha ezek az elvárások nem teljesülnek, az könnyen pályaelhagyáshoz vezethet. Úgy véljük, fontos lehet a kezdő pedagógusok anyagi és erkölcsi támogatása (pl. mentorálás, lakhatási támogatás), a szakmai megbecsülés erősítése. (4) Sokan az **érvényesülés**, az önállóság és a fejlődési lehetőség miatt választják a tanítói pályát. Ahhoz, hogy ez a pozitív karrierút lehetősége fennmaradjon, alternatív lehetőségeket kell biztosítanunk már az alapképzésben is (pl. szakmai továbbképzések, programok, kutatói pálya).

A motivációs vizsgálat rámutatott a képző intézmények kiemelt szerepére. A tanítóképzésben az oktatóknak olyan motivációs stratégiákat kell alkalmazniuk, amelyek elősegítik a hallgatók motivációjának fennmaradását. Ennek érdekében elengedhetetlen a pozitív önértékelés kialakítása, valamint a tanári felelősségérzet és elkötelezettség kialakulásának támogatása. Ezek a tényezők kulcsszerepet játszanak abban, hogy a hallgatók motiváltak maradjanak a pálya iránt. Úgy véljük, hogy kiemelt felelőssége van a szakvezetőknek, mentoroknak is. A gyakorlati képzés során az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, a pedagógusszerepbe való beleélés, valamint a támogató környezet mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatók a diploma átvétele után valóban a tanítói pályára lépjenek.

Irodalom

- Alavi, M., Visentin, D. C., Thapa, D. K., Hunt, G. E., Watson, R. & Cleary, M. (2020). Chi-square for model fit in confirmatory factor analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(9), 2209–2211. DOI: [10.1111/jan.14399](https://doi.org/10.1111/jan.14399)
- Bence-Kiss, K. & Bencéné Fekete, A. (2023). Hallgatók szakválasztási motivációinak elemzése (2021). In Balogh, B., Suhajda, Cs. & Vinogradov, Sz. (2023), *Tanulmányok a DiplomáPályakövető Rendszer 2010 és 2021 közti kutatásainak eredményeiből*. Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem. 15–34.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. DOI: [10.1080/02619768.2018.1448784](https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784)
- Book, C. L. & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47–51. DOI: [10.1177/002248718603700209](https://doi.org/10.1177/002248718603700209)
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584–594. DOI: [10.1037/0022-006X.55.4.584](https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584)
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (2014), *Társadalmi Riport*. TÁRKI. 110–136.
- Dabóczyné Lenkefi, É. (2018). *A pedagóguspálya választásának motivációi*. Pannon Tanulmányok V. Pannon Egyetem. 211–238.
- D. Molnár, É. (2015). Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében. *Iskolakultúra*, 25(10), 21–35. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.21](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.21)
- Csallner, A. E. (2015). *Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába*. http://www.jgypk.hu/tamop15e/tananyag_html/spss/index.html Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.

- Csuka, Gy. & Bánász, Zs. (2014). Lehetőségek és döntések – a felsőoktatási intézményválasztási szempontok változása. *Educatio*, 23(4), 616–631.
- Fehérvári, A. & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. *Educatio*, 28(4), 645–658. DOI: [10.1556/2063.28.2019.4.1](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.1)
- Fináncz, J., Martin, L., Klinger, Cs. & Csimá, M. (2019). A pedagógusjelöltek pályaidentitásának vizsgálata a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán. In Tóth, P., Benedek, A., Mike, G. & Duchon, J. (szerk.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and Partnership in HE without Borders*. BME Gazdaság- És Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék. 286–297.
- Hegyiné, F. G. & Rostás, R. (2001). *Lépések a siker felé. Tanulási stratégia fejlesztése csoportban*. Corvinus Kiadó.
- Hennessy, J. & Lynch, R. (2017). “I chose to become a teacher because”. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106–125. DOI: [10.1080/1359866X.2016.1183188](https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1183188)
- Horváthné Moldvay, I. (2006). Attitűdvizsgálat a pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 16(10), 81–97.
- Hrubos, I. & Horváth, Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In Hrubos, I., Bander, K., Berács, J., Horváth, Á., Kovács, G., Nagy, G. & Veroszta, Zs. (2012), *Elefántcsonttoronyból világitótorony*. AULA Kiadó. 25–71.
- Hurtik-Tóth, E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3), 29–53. DOI: [10.37205/TEL-hun.2021.3.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02)
- Józsa, G. (2021). Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány*, 9(4), 138–153. DOI: [10.21549/NTNY.35.2021.4.8](https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.8)
- Ketskemény, L. & Izsó, L. (2005). *Bevezetés az SPSS programrendszerbe. Módszertani útmutató és feladatgyűjtemény statisztikai elemzésekhez*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kılınc, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226. DOI: [10.1080/1359866X.2012.700048](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048)
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E. & Bácsné B., É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány*, 5(3), 15–30. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2)
- Li, A. & Fischer, M. J. (2017): Advantaged/disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377. DOI: [10.1177/0038040717732332](https://doi.org/10.1177/0038040717732332)
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. DOI: [10.1080/1359866X.2012.700047](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047)
- Liskó, I. (2000). A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 9(3–4), 153–159.
- Mayo, A. & Siraj, I. (2015): Parenting practices and children’s academic success in low-SES families. *Oxford Review of Education*, 41(1), 47–63. DOI: [10.1080/03054985.2014.995160](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.995160)
- Moses, I., Berry, A., Saab, N. & Admirall, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers’ commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444–457.
- Navarro, D. J. & Foxcroft, D. R. (2022). *Learning statistics with jamovi: A tutorial for psychology students and other beginners*. (Version 0.75). 10.24384/hgc3-7p15
- Nesje, K., Brandmo, C. & Berger, J. L. (2017). Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813–831. DOI: [10.1080/00313831.2017.1306804](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804)
- O’Sullivan, M., MacPhail, A. & Tannehill, D. (2009). A career in teaching: Decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies*, 28(2), 177–191. DOI: [10.1080/03323310902884227](https://doi.org/10.1080/03323310902884227)
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? A (még) pályán levő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.5](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5)
- Pinczésné, P. I. (2019). Tanítójelöltek pályamotivációs sajátosságai. In Tóth, P., Horváth, K., Maior, E., Bartal, M. & Duchon, J. (szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete. 46–56.
- Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
- Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 14(3), 534–554.
- R Core Team (2023). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.3) [Computer software]. <https://cran.r-project.org> (R packages retrieved from CRAN snapshot 2024-01-09). Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.

- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=psych> Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. DOI: [10.1080/13598660500480290](https://doi.org/10.1080/13598660500480290)
- Struyven, K., Jacobs, K. & Dochy, F. (2012). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007–1022. DOI: [10.1007/s10212-012-0151-4](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0151-4)
- Székelyi, M. & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft.
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 29–57. DOI: [10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02)
- The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.5) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org> Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Vargha, A. (2023). *Többváltozós statisztikai elemzések pszichológiai kutatásokban ROP-R-rel*. Pólya Kiadó. http://www.bansagi.hu/r/vargha_elemzesek_rop-r_rel.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Veroszta, Z. (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002)
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805. DOI: [10.1016/j.tate.2012.03.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003)
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214. DOI: [10.1007/s10648-010-9121-z](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z)

Absztrakt

A tanítói pálya és a tanítás vonzóvá tétele, a képzésbe lépők alacsony száma, a pályaelhagyók és a nyugdíjazás előtt állók pótlása évek óta komoly kihívást jelent a társadalom számára. Az oktatási rendszer, s így különösen az általános iskolák működésének egyik meghatározó feltétele, hogy a képzés során a hallgatók pályaszocializációs fejlődése sikeres legyen, következésképpen jól képzett szakemberek lássák el a következő generáció oktatását-nevelését. Ahhoz, hogy a társadalmi elvárásoknak a képzőhelyek megfeleljenek, szükséges a hallgatók pályaválasztás iránti motivációinak az ismerete. A tanulmányunk célja, hogy feltárja a tanítójelöltek hivatásról alkotott képét és a pályaválasztás indítékait. Tanulmányunkban először röviden bemutatjuk a hazai és a nemzetközi felsőoktatásban tanuló fiatalok pályaválasztási motivációit, majd ebben a kontextusban a tanítójelöltek pályaválasztásával kapcsolatos tényezőket. Ezt követően a tanító szakos hallgatók körében egy 2022-ben végzett online kérdőíves adatfelvétel alapján elemezzük a képzésben lévő pedagógusjelöltek hivatás iránti elköteleződését. Az adatelemzésben első megközelítésben a leíró statisztikát, valamint a korrelációs számítását alkalmaztuk. Végül a tételek belső struktúrájának feltáráshoz exploratív faktorelemzést (EFA) végeztünk. A motivációs tényezőket vizsgálva a legfontosabb megállapításaink, hogy a tanítói pályára lépést leginkább az altruista motivációk befolyásolják, vagyis az a vágy, hogy pedagógusként segítsenek másoknak, illetve hozzájáruljanak a gyermekek személyiségének formálásához. A hallgatói válaszokból az is kiderült, hogy fontos szempont a választott hivatás iránt érzett pozitív viszonyulás. Az eredmények alapján a külső motívumok (család, kortársak, pedagógusok) befolyásoló ereje kevésbé jelentős az általunk megkérdezettek körében.

Kulcsszavak: tanítóképzés, tanítójelöltek motivációja, pályaválasztás motívumai