



UTASSY JÁZMIN – DOBAI ATTILA

## A pedagógusok motivációjának kapcsolata a településtípussal a mai Magyarországon

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

### PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓJA A SZAKIRODALOMBAN

Bár az iskola két legfontosabb szereplőjének már hosszú ideje a pedagógus és a diák számít (*Mann*, 1868), az iskolapszichológia eleinte nem e két oldal oda-vissza ható kapcsolatára helyezte a hangsúlyt, hanem a diákok lelki működésére, az iskola gyerekekre való hatásaira (*Ryan és Deci*, 2000; *Ball és mtsai.*, 2016; *Graham*, 2020; *Jiang és mtsai.*, 2021; *Orth és Robins*, 2022; *Shang és mtsai.*, 2023). Hogy a tanítási-nevelési folyamatokat maga a pedagógus hogyan éli meg a másik oldalról, az az utóbbi néhány évtizedben vált egyre fontosabb kérdéssé. Pedig ez lényeges szempont, hiszen úgy tűnik, hogy a tanárok és tanítók motivációi, viselkedése és érzelmei jelentős hatással vannak a diákokra (*Bernaus és Gardner*, 2008; *Han és Yin*, 2016; *Bardach és Klassen*, 2021).

A rendszerszemléletű megközelítés (*Bronfenbrenner*, 2000) szerint – a tanár-diák kölcsönkapcsolat természete miatt – a diákokon túl a pedagógusok motivációja is fokozottabb figyelmet érdemel. Az ezzel kapcsolatos a kezdeményezés *Watt* és

*Richardson* nevéhez köthető, akik 2001-ben dolgozták ki a FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) elnevezésű kutatási programot, kimondottan a pedagógus-motivációk oldalára helyezve a hangsúlyt: elsősorban azt kutatták, hogy vajon miért dönt valaki úgy, hogy a jobban jövedelmező munkaerőpiaci lehetőségek helyett inkább tanítással foglalkozzon. A kutatási program kezdeteiről *Watt* és *Richardson* 2012-es cikkében számolt be, melynek tanúsága szerint leginkább az érdekelte őket, hogy vajon a különböző szociokulturális háttérből jövő személyek között lehet-e valami azonos, ha ugyanazt a pályát választották. Erre reflektálva dolgozták ki a FIT-Choice skálát (2005; 2006), amely lehetővé tette a tanárok motivációjának mérését (*Lin és mtsai.*, 2012; *Fokkens-Bruinsma és Canrinus*, 2012). *Richardson* és *Watt* munkássága további tanárokkal és tanítókkal kapcsolatos kutatásokat inspirált. *Han és Yin* 2016-os áttekintő cikke szerint a pedagógusmotivációt befolyásoló tényezők, a pedagógusok és diákok motivációinak kapcsolata, illetve mindezek megfelelő mérésével kapcsolatos munkák kerültek a középpontba.

*Scarr* és *McCartney* (1983) dinamikus interakcionista megközelítése és a

proaktivitás fogalma alapján feltételezhető, hogy ha az egyén a tanári pályán képzel el a jövőjét, a személyiségétől függően preferencia alakulhat ki azzal kapcsolatban, hogy földrajzi értelemben hol tanítana szívesen. Ha nem is feltétlen *Scarr és McCartney* (1983) elméletére alapozottan, de az utóbbi évtizedben íródtak cikkek hasonló témában. *Bergey és Ranellucci* (2021) tanulmányában kifejezetten a nagyvárosi és városi pályakezdő tanárok motivációira fókuszál. *Gao és Xu* (2016) tanulmánya Kína vidéki iskoláinak helyzetével foglalkozik, ami *Bergey és Ranellucci* (2021) cikkéhez hasonlóan azzal a céllal készült, hogy az ottani helyzet feltáráásával intézkedéseket kezdeményezzenek az angol-tanárok pályán maradásának érdekében. Az utóbbi évtizedben a magyar szakirodalomban néhány szerző azt vizsgálta, hogy mi motiválhatja a tanításra a pályakezdőket (*Paksi és mtsai.*, 2015; *Bakk*, 2017), illetve miért kezd el valaki bizonyos szakterületeken tanítani (*Hurrik-Tóth*, 2021; *Szabó és mtsai.*, 2023).

Az operacionalizálás során nyilvánvalóvá vált, hogy a *Düll* (2024) által alkalmazott ember-környezet tranzakciós megközelítés a leginkább alkalmas elméleti konstrukció ahhoz, hogy ezt a dinamikus interakcionista elméletet összekapcsolhassuk egy olyan pedagógusmotiváció-kutatással, amely a településtípusok feltételezett jelentőségére kérdez rá iskolai közegben a rendszerzempléti megközelítésen keresztül. (*Nagy*, 2019; *Berze és Düll*, 2021; *Szőcs és mtsai.*, 2022) Azáltal, hogy a tanári és tanítói motivációkat feltárjuk, majd az eredményeket településtípusokra lebontva elemezzük,

a fővárosnak, a városoknak és községeknek milyen hatása lehet a motiváltságra akár egy életpályán belül is

következtetéseket vonhatunk le azzal kapcsolatban, hogy a fővárosnak, a városoknak és községeknek milyen hatása lehet a motiváltságra akár egy életpályán belül is, illetve milyen motivációs tényezők a jelentősebbek a különböző közegekben.

## CÉLKITŰZÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Kutatásunk arra a feltételezésre épül, mely szerint az a településtípus, ahol az adott pedagógus tanít, összefüggésben áll motivációjának általános szintjével, továbbá azt is befolyásolja, hogy pontosan milyen motivációs tényezők alakítják a szakmai pályaképét. A kapott eredmények további olyan kutatások kezdeményezését jelenthetnék, amelyek az iskolai élethez kapcsolódó, a tanulóknak, illetve a pedagógusoknak szóló kiegészítő pszichoszociális szolgáltatások megteremtésére adhatnának további indokokat.

## MÓDSZEREK

### A minta

A célpopuláció a magyarországi állami intézményekben közép-, illetve általános iskolai tapasztalatokat szerzett tanárok és tanítók. Az interjúalanyokat elsősorban hólabda-mintavétellel értük el 2023 november és 2024 februárja között (összesen 35 intézményvezetőt kerestünk fel országsszerte toborzó emailekkel az Oktatási Hivatal által feljegyzett iskolai elérhetőségeken keresztül, azonban a válaszolási hajlandóság

alacsony volt). Az adatokat kivétel nélkül Utassy Jázmin vette fel a résztvevők személyes megkeresésével.

A kutatásban 24 fő vett részt, ebből 18 fő női és 6 férfi tanár vagy tanító. A résztvevők korának átlaga 49 év. A mintán belül a tanárok száma 13 fő (7 nő és 6 férfi). A tanárok korának átlaga 45 év. A mintán belül a tanítók száma 11, ők mindannyian nők. A tanítók korának átlaga 54 év.

Varga (2023) tanulmányában hangsúlyozta, hogy a pedagógushiány 2016 után minden programtípusban és minden településtípuson hirtelen növekedést mutatott, azonban ennek mértéke eltérő volt. „Míg korábban a települési hierarchiában lefelé haladva nőtt a pedagógushiány, addig 2016 után a Budapesten működő intézményekben nagyon gyorsan nőtt a hiány, és sok esetben rosszabb hiánymutatókat láttunk a fővárosi intézményekben az időszak végére, mint a más településtípusokon működő intézményekben” (Varga, 2023, 119. o.). Kutatásunk fő célja alapvetően az volt, hogy megvizsgáljuk a településtípusok és a pedagógusmotiváció összefüggéseit. Ezzel kapcsolatban tanulmány még nem készült, ezért ebben a bevezető vizsgálatban nem tettünk különbséget a tanárok és tanítók között az elemzés során.

A célunk az volt, hogy – a Központi Statisztikai Hivatal (2023) által feljegyzett lakossági számoknak megfelelően – nagyjából arányosan reprezentáljuk a különböző településtípusokat. A résztvevők életpályája során 6 főnek volt (aktuális vagy korábbi) tapasztalata fővárosban, 21 főnek városban, és 11 főnek községben az adatfelvételek idején,

tehát az összes tapasztalat 15,8%-a volt a fővárossal, 55,3%-a városokkal és a 28,9%-a községekkel kapcsolatos. Ugyanakkor a lakosság településtípusonkénti megoszlása úgy alakult, hogy 17,4% élt 2023-ban a fővárosban, 52,8% városban, 29,8% pedig községben, így a célnkat sikerült elérni. Szakmai tapasztalataik alapján összesen 28 különböző magyarországi telepü-

léssel voltak összefüggésbe hozhatóak a minta résztvevői: Budapesttel, 6 nagyvárossal, 6 kisvárossal és 15 községgel.

### Eljárás és mérőeszköz

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága a jelen kutatáshoz 2023/446 iktatási számon adta meg az engedélyt. A félig strukturált életútinterjúk a résztvevők iskolájának egy zárt helyiségében zajlottak négy szemközt, hanganyagát pedig rögzítettük. Az életútinterjúk módszerét megfelelőnek találtuk arra a célra, hogy kiszűrhesük a különböző településtípusokra vonatkozó motivációs elemeket, amelyeket azután kódolás során csoportosítani tudunk. Továbbá az interjúk során megosztott, részletekben gazdag személyes történetek a motivációs tényezők fontosságát magyarázhatják és árnyalhatják, amely az eredményeinket tovább formálja.

A Tájékoztató és Beleegyező nyilatkozat, illetve az Adatkezelési hozzájáruló nyilatkozat kitöltése után kezdődött meg a félig strukturált interjúk felvétele előre meghatározott vezérfonal mentén:

az interjúk során megosztott személyes történetek a motivációs tényezők fontosságát magyarázhatják

### 1) Demográfiai adatokra (kor, lak-hely) rákérdező bevezető kérdések

- *Miért jelentkezett a kutatásra?*
- *Mikor született?*
- *Jelenleg faluban, kisvárosban, nagyvárosban vagy fővárosban él?*
- *Mikor kezdte tanári vagy tanítói pályáját?*

### 2) Korábbi tanulmányokról kérdések a karrierre vezető útig, előzetes elvárásokról a pedagóguspályával kapcsolatban

- *Mikor és hol végzett tanárként/tanítóként?*
- *Meséljen arról, mi vezette el odáig, hogy arra a döntésre jutott, hogy tanítani fog! Mikor és miért született meg az elhatározás? A környezetének milyen hatása volt a döntésére?*
- *Van a felmenői között tanártanító? Ha igen, akkor ez hogyan volt hatással Önre?*
- *Milyen élményei voltak tanulmányai során? Változott a hozzáállása a tanításhoz ez idő alatt?*
- *Pontosan milyen végzettséggel fejezte be tanulmányait?*

### 3) Első tanári vagy tanítói tapasztalatokról

- *Mi volt az iskola, ahol először tanított? Falusi/kisvárosi/nagyvárosi/fővárosi iskola volt?*
- *Hogy szerzett ott álláslehetőséget?*
- *Hogy fogadták új kollégái? Milyen volt a munkatársak (pedagógusok és diákok között egyaránt) a hangulat?*

- *Kezdő pedagógusként hogyan változott a viszonya a hivatásához?*
- *Emlékszik az első órájára, amelyet megtartott? Amennyiben igen, kérem, meséljen róla! Milyenek voltak a diákjai? Hogy élte meg Ön és milyen érzései voltak akkor?*

### 4) Az egyes munkahelyek sorra vétele, amennyiben több is volt (munkahelyváltás okaira rákérdező kérdésekkel együtt)

- *Azon kívül, ahol jelenleg dolgozik, hány iskolában dolgozott eddig és meddig?*
- *Ezek falusi/kisvárosi/fővárosi/nagyvárosi iskolák voltak?*
- *Hogy szerzett ez(ek)en a hely(ek)en álláslehetőséget? Mi okozta a váltás(ok)at?*
- *Hogy fogadták új kollégái a különböző helyeken? Milyen volt a munkatársak (pedagógusok és diákok között egyaránt) a hangulat?*
- *Hogyan változott a hozzáállása a hivatásához időközben?*

### 5) Jelenlegi munkahellyel kapcsolatos tapasztalatokról

- *Jelenleg hol dolgozik és mióta? Hogy kapott itt álláslehetőséget?*
- *Hogy fogadták új kollégái? Milyen a munkatársak (pedagógusok és diákok között egyaránt) a hangulat?*
- *Jelenleg milyen a hozzáállása a hivatásához? Mi a hozzáállása a közvetlen környezetének?*
- *Mivel elégedett a munkájával kapcsolatban? Mivel elégedetlen?*
- *Hogyan tudja a magánéletével összeegyeztetni a munkahelyét?*

- Gondolkozott már azon, hogy karriert váltson? Ha igen, miért?
- Mi az, ami napról napra a mostani munkahelyén tartja? Mi az, amiért a mai napig tanár/tanító?

**6) Lezáró kérdés:** „Van bármi, amit szeretne megosztani még a témával kapcsolatban?”

Minden esetben fontos kérdés volt a helyekre specifikus élmények és tapasztalatok feltárása. Az esetleges munkahelyváltások körülményeiről, okairól is szó esett, illetve a különböző településtípusokon megélt élmények összehasonlítása is hangsúlyos volt, amennyiben ilyen szintű váltás történt az életút során. A résztvevőkkel kapcsolatos adatokat (interjúátiratok, elemzéseket tartalmazó dokumentumok, egyéb adatok) *TANMOT\_tanito* vagy *TANMOT\_tanar* kóddal, sorszámmal el látva, biztonságos számítógépeken tároljuk (a Kutatásaitikai Kérelemnek megfelelően a felvételtől számítva öt évig).

A Grounded Theory (továbbiakban: GT; Glaser és Strauss, 2017) kvalitatív tartalomelemzési technika elsősorban társas folyamatokat vagy jelenségeket hivatott feltárni. Mivel a kutatási kérdésünk egyelőre elégséges szakirodalmi megalapozottsággal nem rendelkezik, a GT segítséget jelentett abban, hogy az interjúk elemzése során olyan további kódokkal bővíthessen a feltételezésünk, melyek árnyalhatják előzetes elgondolásainkat. A hanganyagok digitális szöveggé átalakítását követően az elemzéshez a MAXQDA 2024 (*VERBI Software*, 2024) adatelemző programot használtuk.

A motivációra utaló szövegrészeket kódokkal kiemeltük, majd az egyes kódokat az átláthatóság kedvéért nagyobb témák alá soroltuk: így születtek meg a társas környezetre reflektáló kódok, illetve az extrinzik és intrinzik motivációra utaló kódok csoportjai. Ugyanilyen kódcsoportot alkotnak a feladatokra való igényt hangsúlyozó kódok, a pedagógusok önmaguk pályán való megfeleléségének észlelését jelző és a korábbi szociális élményeikre vonatkozó kódok csoportjai is.

A Richardson és Watt FIT-Choice skálája (2005; 2006) szerint megfogalmazott, motivációt befolyásoló faktorok az elemzést követően mankót adtak ahhoz, hogy az egyes kódcsoportokat megfelelő címmel lássuk

a társas környezetre reflektáló kódok, illetve az extrinzik és intrinzik motivációra utaló kódok

el, és azok a motivációt feltételezhetően befolyásoló faktorokként legyenek értelmezhetőek. Fontos kiemelni azt, hogy a FIT-Choice skálában megadottakkal nem teljesen azonosak a fő kódjaink (például

ott a társas közegről nem írnak úgy mint motivációra ható tényezőről), de mi magunk is Richardson és Watt elgondolásához hasonló tényezőkre bukkantunk, ami az eredményünknek a kurrens szakirodalomba való illeszkedését erősítheti.

További csoportosítási szempont volt kódrendszerünkben az egyes motivációra utaló tényezőket fővárosra, városokra és községekre lebontó kategorizálása is. Így például amennyiben a résztvevő többféle településtípuson is dolgozott az életpályájára során, az említett motivációkat, azon túl, hogy az egyes kódcsoportok alá soroltuk, aszerint is csoportba rendeztük, hogy melyik településtípuson jelentek meg

pontosan. Ennek köszönhetően a százalékokkal kifejezett gyakoriságokban eltéréseket figyelhettünk meg a motivációs tényezőkkel kapcsolatban a különböző településtípusokon.

Mivel elsősorban azt szeretnénk volna feltárni, hogy településtípusonként észlelhető-e különbség a pedagógusi hozzáállásban, az intézménytípusokat nem különítettük el. A településeket a *Belügyminisztérium Nyilvánosság Vezetéséért Felelős Helyettes Államtitkárság* (2023) adatai alapján

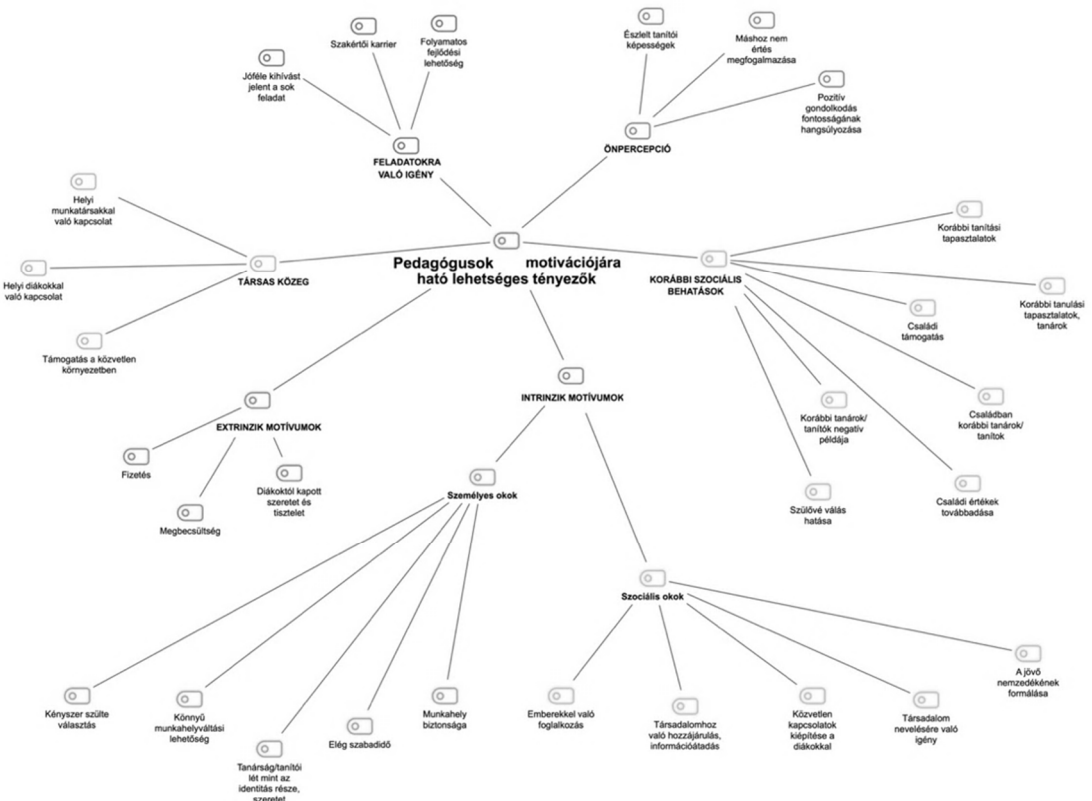
soroltuk különböző kategóriákba (főváros, város, község).

## EREDMÉNYEK

A hat fő kódcsoporthunk név szerint a **Társas közeg**, az **Extrinzik motívumok**, a **Feladatokra való igény**, az **Önpercepció**, az **Intrinzik motívumok** és a **Korábbi szociális behatások**. Az egyes kategóriákba tartozó pontok a kódfnán láthatóak (1. ábra).

### 1. ÁBRA

Kódfa a hat fő kódcsoporról és az azokhoz tartozó kódokról



FORRÁS: saját szerkesztés

Jelentőséget láttunk abban, hogy bizonyos tényezők egyszerűen nem kerültek szóba az életinterjúk során, vagy pedig a motivációt feltételezeten erősítő tényezők hiánya és az egyén ebből adódó hátránya szavakban is kifejeződött. A motivációra ható tényezők tehát gyengítően vagy erősítően hatottak, ezért hat további fő kódcsoportot képeztünk: **Társas közeg** (mint

motivációt gyengítő környezeti tényező), **Bizonyos extrinzik motívumok hiánya, Feladatokkal kapcsolatos nehézségek, Bizonyos intrinzik motívumok hiánya, Korábbi szociális behatások** (amelyek gyengítően hatottak). A százalékos eredmények két tizedesjegyre kerekített formája látható a táblázatokban településtípusok szerint.

## 1. TÁBLÁZAT

A motivációt **erősítő** tényezők megjelenésének százalékban kifejezett gyakorisága az összes motivációval kapcsolatos tényezőhöz képest az egyes településtípusokon

FAKTOR	FŐVÁROS	VÁROS	KÖZSÉG
<i>Társas közeg</i>	11,98%	12,81%	12,50%
<i>Extrinzik motívumok</i>	5,73%	3,93%	6,01%
<i>Feladatokra való igény</i>	9,38%	10,59%	10,10 %
<i>Önpercepció</i>	6,51%	5,55%	3,13%
<i>Intrinzik motívumok</i>	21,88%	26,22%	40,38%
<i>Korábbi szociális behatások</i>	8,85%	9,22%	5,05%
<b>Összesített: motivációt erősítő faktorok</b>	<b>64,32%</b>	<b>68,32%</b>	<b>77,16%</b>

FORRÁS: saját szerkesztés

## 2. TÁBLÁZAT

A motivációt **gyengítő** tényezők megjelenésének százalékban kifejezett gyakorisága az összes motivációval kapcsolatos tényezőhöz képest az egyes településtípusokon

FAKTOR	FŐVÁROS	VÁROS	KÖZSÉG
<i>Társas közeg</i>	21,61%	16,48%	15,63%
<i>Bizonyos extrinzik motívumok hiánya</i>	8,59%	9,05%	2,16%
<i>Feladatokkal kapcsolatos nehézségek</i>	4,95%	4,78%	4,57%
<i>Bizonyos intrinzik motívumok hiánya</i>	0,00%	1,37%	0,00%
<i>Korábbi szociális behatások</i>	0,52%	0,00%	0,48%
<b>Összesített: motivációt gyengítő faktorok</b>	<b>35,68%</b>	<b>31,68%</b>	<b>22,84%</b>

FORRÁS: saját szerkesztés

### A Társas közeg mint motivációt befolyásoló kódcsoport

A *Társas közeg mint motivációt erősítő faktor* az intézménnyel kapcsolatos pozitívnak ítélt élményekre vonatkozik. Minden olyan szegmens kódolását elvégeztük, amely a helyi munkatársakra vagy az iskolán belüli diákokra vonatkozott, illetve olyan személyekre, akik a tanítással összefüggésbe hozhatóak, így például a tanulók szülei vagy éppen az adott településen lakók.

Fővárosi közegben 11,98%-ban esett szó a környezet pozitív hatásairól (*1. táblázat*). Ezen belül a legtöbbször a diákokkal összefüggő jó tapasztalatok hangoztak el. A támogató közvetlen környezetről való megnyilatkozás kevésbé volt jellemző. A városi tanárok és tanítók körében a társas közeg a 12,81%-át tette ki az összes motiváló tényezőnek (*1. táblázat*). A községi tanárok és tanítók esetében a városiakhoz közeli százalékban jelent meg a szociális környezet mint motiváló faktor: 12,50%-ban hangoztak el ezzel kapcsolatos motivációt erősítő gondolatok (*1. táblázat*). Itt is a legmagasabb százalékot a munkatársakkal való facilitáló tapasztalatok érték el, a támogató közvetlen környezettel kapcsolatos élmények és a diákokkal való jó tapasztalatok említési gyakorisága hasonlóan jelentős volt:

„[...] a gyerekek érdekében mindig egységesek voltunk. És lehet, hogy azért is tudok itt lenni 38. éve, mert alakul az ember, változik, igazodik a másikhoz, de abban, hogy a gyerekek felé egységesek legyünk, és a tudást, amit szeretnénk

átadni nekik, azt mindenki a legjobb tudása szerint, maximálisan csinálja, az megvan.” (59 éves tanító, nő)

A *Társas közeg mint motivációt gyengítő faktor* az adott intézménnyel, intézményi dolgozókkal kapcsolatos negatívnak ítélt élményekre vonatkozik:

„De hát nem véletlen, hogy a pesti iskolákban dolgozó kollégák lázadtak a legjobban, és mutattak példát összefogásból. Nem, nem a vidékiek voltak. [...] Az önkormányzatok segítségével volt, hogy zártak be egy-két hétre tavaly, tavalyelőtt Pesten iskolákat. Itt vidéken az teljesen elképzelhetetlen lett volna, teljesen. Teljesen. És a mi vezetőnk is azt mondta, hogy érti a problémát, maximálisan mellettünk van, de ő nem tehet semmit. Ezt, ezeket az utasításokat kapja a tankerületi központtól, illetve a városvezetéstől. [...] Biztos, hogy gyerekanyagban van különbség. Ott is, ott sem mindegy, hogy melyik kerület, lakótelepi iskola, belvárosi iskola, budai iskola... [...] Úgyhogy mindenhol vannak nehézségek.” (44 éves tanító, nő)

A helyi diákokkal kapcsolatos negatív élményeket szükségesnek láttuk árnyalni, ugyanis maguk a résztvevők is több szempontból szóltak erről: egyes esetben a munkahelyváltás okaként írták le a diákokat, vagy a velük való felszines kapcsolatról számoltak be (*Munkahelyváltás oka a diákok; Felszines kapcsolódás a helyi diákokkal; Rossz tapasztalat a helyi diákokkal*). Ugyanezt a

a diákokkal való jó tapasztalatok említési gyakorisága

helyi munkatársakkal kapcsolatban is fontosnak találtuk. Ezekben az esetekben maguk a résztvevők emelték ki a településtípusokkal kapcsolatos, helyi eltéréseket:

„Negatívként élem meg a falusi iskolákat olyan szempontból, hogy tulajdonképpen én azt gondolom, hogy csak papírgyárakat csinálunk nekik. Tudni viszont nem tudnak a gyerekek. És nem az, hogy tudományosan, hanem az alapvető írás-olvasási készségek arányossága, és annak hiánya fennmaradt nekik. Nem mindenkinél, persze, de többségében olyan gyermekeket adtak ki.” (30 éves tanár, férfi)

Az életútinterjúk során több esetben felmerültek a fiatal munkatársakra tett említések is (*Rossz tapasztalat kifejezetten a fiatal munkatársakkal*), ezért ezeket is külön kiemeltük:

„Én elfogadom, hogy a következő generáció pedagógusa az nem, nem ilyen érzelmi töltetű. Illetve inkább csak magára a

tanításra összpontosít, úgy gondolom. Bár ilyen helyen, mint ez a mi iskolánk, tényleg nagy szükség van a nevelésre is. Még ha nehéz is, főleg a felsős gyerekek körében nagyon nehéz, mert ők már hajlandóak minden más irányba... Tehát... Akár még a bűnözés irányába is elfordulni. [...] Egyébként, mikor kérdezték, hogy ki szeretne jönni erre az interjúra, úgy gondoltam, hogy én ezért is vállalom el, hogy ezt elmondhassam mindezt, mert úgy gondolom, hogy ez

„ezért is vállalom el, hogy ezt elmondhassam”

már a mai világban nagyon ritka dolog, ami... Ahogy én viszonyulok ehhez az egészhez. És... Hátha ennek is marad egy picike nyoma valahol.” (64 éves tanító, nő)

Ugyanilyen megfontolásból emeltünk ki minden olyan megjegyzést, amely általános kijelentés volt minden pedagógustárs felé – ez a kód *Tanítótanár társakról nyilatkozott általános rossz vélemény* címet kapta.

„[...] vannak bizony pedagógusok, akik rászolgáltak erre az előítéletre, amit a társadalom kialakított. És én nem ilyen vagyok. [...] És hát az ilyenfajta hozzáállás miatt nagyon az látszik, hogy kettészakadunk teljesen. És nem jó irányba haladunk, hogyha a pedagógusokat nézem.” (41 éves tanító, nő)

„Ezt úgy kéne kezdeni, hogy a tanárok elmondják, hogy mi egy abuzáló közeg vagyunk és a gyerekeket abuzáljuk. Hatalom szempontjából, verbalitás szempontjából. [...] És ennek a kétharmadát még nemhogy [...] bolti eladó-

nak, de dobozraktárba se engedném be, nemhogy gyerekek közé. Ha ezt ki tudnánk mondani, akkor a szülők azt mondanák, hogy [...] végre nem kell félni a tanártól. És akkor el lehetne magyarázni, hogy azért szeretnénk magasabb fizetést, hogy ezeket kitararítsuk innen, akik itt vannak, és abuzáló közegnek létre.” (49 éves tanár, férfi)

A *Hátrányos helyzetű diákokkal nehézség* kérdéskörét maguk az interjú alanyai hozták

összefüggésbe a településtípussal. Ide nem csupán a különböző tanulási zavarokkal rendelkező, speciális nevelési igényű vagy beilleszkedési, magatartási vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekkel kapcsolatos akadályok kerültek, hanem a hátrányos helyzetű diákokkal kapcsolatos akadályok is.

„Sírva fakadtam, hogy: itt lehet élni? Tényleg? És még van olyan ház, ahol ilyen föld, tehát nem parketta van meg ilyen felmosott, hanem ilyen beledöngölt földes talp... Nem tudod elképzelni. Nem mindegy, honnan jön a gyerek. És, érted, elszakad a gatyája? Most veszekedhetek veled, de most akkor, majd most akkor eljutok ötről a hatra? Túrunk neki egyet, azt vedd föl, kisfiam. Hát valamibe haza kell menni, oldjuk meg a helyzetet. Szerintem ez is a szerep része.” (57 éves tanító, nő)

A fővárosban az összes elhangzott tényező 21,61%-át tették ki a környezettel kapcsolatos negatív élményekről szóló beszámolók (2. táblázat), és ezen belül a *Nem támogató közvetlen környezet* kóddal ellátott szövegrészekből lett a legtöbb.

„Az iskola, az egy szolgáltatás lett. Itt a szülő diktál. Ő mondja meg, hogy mi legyen. Ő mondja meg, hogy mit szeretne, és aláfekszünk. Ez, sajnos ez megy most. A gyerekek ugyanúgy érzik ezt a határozottságot, mint amit a szüleik is ugye képviselnek. Úgyhogy nekem nagyon rossz véleményem van most, sajnos.” (51 éves tanító, nő)

Városi közegben a környezettel kapcsolatos negatív hatásokról 16,48%-ban esett szó, és ezek közül a legjelentősebb a *Rossz tapasztalat a helyi diákokkal* kód volt.

„Hiányzik a következetesség, vagy sok minden... Szóval pénzzel nem lehet gyereket nevelni, az egyértelmű, és ez sajnos kibukik sok helyen. Úgyhogy sajnos az iskolai munkának egy jó része ez a nevelés. Nem az... Nem az... Tehát nem tudok százalékot mondani, de sajnos sokat kell nevelni, többet kell nevelni, mint egyébként talán régebben.” (62 éves tanár, férfi)

A városok esetében a közvetlen környezetben érzett támogatás hiánya a fővárosnál alacsonyabb százalékban jelent meg és ezen kívül a társas közeggel kapcsolatos negatív tényezők sem kerültek említésre.

Községekben a város-  
hoz egész hasonló arányban, 15,63%-ban hangoztak el környezethez kapcsolható, motivációt rontó tényezők, és ezen be-

lül a legmagasabb százalékot a helyi munkatársakkal kapcsolatos rossz tapasztalatok érték el, illetve jelentős arányban szerepelt még a *Nem támogató közvetlen környezet* kód is, ahogyan a *Hátrányos helyzetű diákokkal nehézség*.

„[...] sokkal lejjebb kellett adni a színvonalat, sajnos... Még mindig úgy gondolom, [...] hogy nem tananyagot tanítok, hanem gyereket, úgyhogy [...] nem nagyon izgat engem, hogy mi van a tanmenetben. Én aszerint haladok, hogyha tudnak már, úgy látom, hogy az

„Sírva fakadtam, hogy:  
itt lehet élni? Tényleg?”

osztály többsége tudja azt, amit tud, amit kell, akkor megyünk tovább. Tehát, ha kell, én elsőben egy héten csak egy betűt tanítok, hiába a tanmenetben három betűt kell tanítani. [...] Negyedikre utolérjük a tananyagot, de ahhoz az kell, hogy én így ilyen négyéves távon, távban gondolkodva lássam azt, [...] hogyan tudunk haladni.” (64 éves tanító, nő)

Az eredményeink összességében azt mutatják, hogy a társas közeg szerepe jelentős lehet a pedagógusi motiváció alakulásában: az adott helyen dolgozó munkatársak, a tanulók és a további közvetlen társas környezet nagyban erősíteni tudja a pedagógus motiváltságát. Fontos eredményünk az is, hogy a társas közeg okozhatja leginkább a demotiváltságot is a pedagógusi létben: a fővároshoz kapcsolt nehezítő tényezők közül a nem támogató közvetlen környezet a legjelentősebb, városokban a diákokkal kapcsolatos negatív tapasztalatok a legnehezebbek a társas közeg szempontjából, illetve községekben a munkatársakkal való közös munka során tapasztalt akadályok a legjelentősebbek, de hasonlóan hangsúlyos probléma a hátrányos helyzetű gyerekekkel való munka és a kevésbé támogató közvetlen környezet is.

A résztvevők az interjúk során többször hangsúlyozták, hogy a munkájukban a szociális környezetükből adódó helyzetek nagyban hatnak a motiváltságukon túl arra is, hogy a tanítás vagy a nevelés kap nagyobb szerepet a munkájuk során. Például községi környezetben, ahol a hátrányos helyzetű családokból jövő gyerekek száma magasabb,

sokkal inkább a nevelői szerep lép előtérbe a pedagógusi munkájukban, amely magasabb belső elhatározást is igényel tőlük. Városi, illetve főleg fővárosi környezetben a társas közeg inkább a tanítást várja el a pedagógusoktól, ami inkább kívülről irányított viselkedést is eredményezhet. *Scarr és McCartney* (1983) dinamikus interakcionista megközelítésére alapozva a pedagógus személyiségétől függően preferencia alakulhat ki azzal kapcsolatban az egyénben, hogy milyen társas közeget választ önmagának, és melyik közegben tudja saját magát jobban elhelyezni: ez tehát bizonyos további motivációs tényezők jelentőségét jelezheti előre a különböző településtípusokon is.

### Az extrinzik motívumokhoz kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

Az *Extrinzik motívumok* faktora azokra a külső elemekre vonatkozott, amelyek a klasszikus definíció szerint az extrinzik motivációt generálják: tehát mindazon jutalmak, amelyeket a cselekvés elvégzéseért – jelen esetben a tanításért – kap az adott egyén (*Deci és Ryan*, 1985). A motivációt erő-

sító kategóriába a *Társadalmi megbecsültség érzékelése* és a *Diákoktól kapott szeretet és tisztelet* elnevezésű kódok kerültek. A motivációt gyengítő, *Bizonyos extrinzik motívumok hiánya* elnevezésű faktorba részben azok a gondolatok kerültek, amelyek az előbb említettek hiányáról, illetve azokra való vágyakozásról tanúskodtak, és mindez kiegészült a fizetéssel kapcsolatos elégedetlenséget megfogalmazó észrevételekkel is

a társas közeg okozhatja leginkább a demotiváltságot is a pedagógusi létben



számíthatunk nagyon jobbra, úgyhogy... Úgyhogy ilyen szempontból ez a nehéz része.” (45 éves tanár, férfi)

„[...] nem hiszik el, hogy [...] azért itt, ami történik, az olyan fontos. Mert az gyerekek majd, amikor odakerülnek, azon múlik, hogy itt mit kapnak. És, hogyha az a pedagógus nem annyira lelkes, és kevésbé adja meg a gyerekeknek, amit kéne, akkor, akkor ebből majd később gond lehet, mert... Igen, tehát, hogyha egy kiégett, rossz kedvű ember megy be az órára kevésbé felkészülten, akkor az a... Az a gyerek nem biztos, hogy megtanul olvasni, meg jól számolni, és akkor már gondja lehet. Tehát ezért meg kéne, igen, jobban becsülni a pedagógusokat.” (60 éves tanító, nő)

A százalékos gyakoriságokból az olvasható ki, hogy az extrinzik motívumok leginkább a diákoktól kapott pozitív visszajelzések formájában nyilvánulnak meg mind a három településtípuson. A társadalmi megbecsültség egyedül községi környezetben fejeződött ki, és a községek közvetlenségére vezették vissza a résztvevők. Az extrinzik motívumok hiányában jelentős eltérések figyelhetők meg az egyes településtípusok között: a megbecsülés hiányáról hallani kifejezetten fájó volt városi és fővárosi környezetben elsősorban a társadalmi megbecsültség hiánya miatt – ez összefüggésbe hozható a közvetlen közeg támogatásának ezeken a településtípusokon érzett hiányával is.

### A tanítási feladatokhoz kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

A motivációt erősítő tényezők között ez a faktor a *Feladatokra való igény* elnevezést kapta. Ide tartoznak a *Jóféle kihívást jelent a sok feladat, Folyamatos fejlődés lehetősége és Szakértői karrier* kódok. Az első esetében minden olyan részlet megkapta ezt a kódot, amely a tanítás során való sok és különböző feladatokról pozitívnak megélt kihívásként nyilatkozott:

a megbecsülés hiányáról hallani kifejezetten fájó volt városi és fővárosi környezetben

„Tehát a tanórám a gyerekekkel, az egy ilyen nagyon-nagyon intim és zárt dolog számomra. És nem azért, mert én nem akarom, hogy lássák, hogy

mit nem csinállok, hanem... Hanem szerettem itt tudunk úgy együttműködni, amikor zavartalanul, amikor nem... nincs ott más. De izgulok, mindig izgulok, szerintem egyre inkább, ahogy megyünk előre a korban. Pedig a rutin már megvan, meg a tapasztalat megvan, de... Mert hogy az ember mindig teljesíteni akar, és mindig jót, jobbat szeretne, és azért ez... Szerintem ennek az egészséges drukknak meg kell ahhoz lenni, hogy előre menjen az ember, és csinálja.” (43 éves tanító, nő)

A *Folyamatos fejlődés lehetősége* kódot a tanításban szakmai fejlődési potenciált látató részletekhez rendeltük. A *Szakértői karrier* kódot azokhoz a szegmensekhez csatoltuk, amelyek a tanításban a válaszadó érdeklődési körének kiteljesedését láttatták.

A *Feladatokra való igény* faktor a fővárosban 9,38%-ban, városokban 10,59%-ban, községekben 10,10%-ban volt jelentős (1. táblázat) – ezek egészen közeli értékek, de az ezeket meghatározó kódok megjelenése eltérő mintázatokat mutat az egyes településtípusokon. Míg a fővárosban 1,82%-ot tettek ki azok a gondolatok, amelyek a tanításról kihívásként nyilatkoztak, addig városokban ez a kód 3,67%-ot, községekben 6,01%-ot ért el. A folyamatos fejlődés lehetőségéről legtöbbször a városi közegben, illetve a fővárosban közel ehhez azonos mértékben esett szó, a községekben azonban alig. A tanításról mint szakértői karierról a fővárosban és a városokban számoltak be a legtöbbször, míg a községekben az említések aránya ennek mindössze a fele volt.

Különös ellentmondás lehet, hogy a fővárosban és a városokban a tanítás kevésbé jelent kihívást, mint a községekben, mégis a fővárosban beszélnek inkább szakmai fejlődésről. Ez a jelenség talán úgy értelmezhető, hogy a résztvevőknek a községekben (egyresztvevők magyarázata szerint a hátrányos helyzetű gyerekek nagyobb arányából fakadóan) azért jelent kihívást a pedagógusi munka, mert erőteljesebben érzékelik a nevelési nehézségeket.

A motivációt gyengítő, tanítási feladatokkal kapcsolatos megszólalások a *Feladatokkal kapcsolatos nehézségek* című faktorba kerültek. Ezen belül az egyik kód a *Teher a sok feladat* lett, amely azokra a szövegrészekre vonatkozik, ahol a tanítást teherként fogalmazták meg a megszólalók. Szintén ide

került a *Tartózkodás a diákok közvetlenségétől*, ugyanis némely esetben a válaszadók a hatékony tanítást akadályozó tényezőként látták a diákok közvetlenségét. Kódot kapott minden olyan rész is, ahol a tanításban szakmai szempontból nem láttak valamilyen okból növekedési lehetőséget (*Nincs fejlődési lehetőség*):

„Tehát most mutassál már itt egy pedagógust, aki nem ordít. Mert eljutsz addig a pontig, nem? Tehát azért nem örömdben ordítasz. Tehát, hogy nyilván nem felkelsz reggel, bejössz, és ordítasz, mint az örült, hanem... Hanem az a fajta idegrendszeri kizsigerelés, amiben vagy, és az a megterheltség, az eljuttat egy idő után. De már szerintem az is nagy dolog, hogy az ember ezt észreveszi, és akkor azt tudja mondani, hogy jó, akkor most állj.” (57 éves tanító, nő)

„Nyilván nem felkelsz reggel, bejössz, és ordítasz, mint az örült. Hanem az a fajta idegrendszeri kizsigerelés, amiben vagy, és az a megterheltség, az eljuttat egy idő után.”

A feladatokkal kapcsolatos nehézségek közel azonos százalékban fejeződtek ki a különböző településtípusokon, azonban az ezeken belül meghatározott kódok nem jelentek meg kivétel nélkül minden helyzetben. A diákok közvetlenségétől való tartózkodás például a községekben fel sem merült mint a tanítási

folyamatban fontos tényező, míg városokban és a fővárosban igen. A szakmai fejlődési lehetőség hiányáról pedig a fővárosban nem számoltak be, míg városokban és községekben hangoztak el ezzel kapcsolatos gondolatok. A sok feladat teherként való

megélése azonban minden esetben közel azonos mértékben jelent meg.

### Az egyén önmagáról alkotott vélemény, önpercepciója mint befolyásoló faktor

Az *Önpercepció*, azaz az egyén önmagáról alkotott véleményének faktora csupán motivációt erősítőként jelent meg, gyengítő faktorként nem volt értelmezhető egyetlen életútinterjú során sem.

Ezen faktor alá került a *Pozitív gondolkodás szükségességének kifejezése*, a *Máshoz nem értés* és az *Észlelt tanítói képességek* kódok. Az első kóddal az általános pozitív gondolkodás szükségességét kifejező részeket emeltük ki:

„[...] ebbe a szakmába csakis akkor szabad beleállni, hogyha, ha azt teljes szívvel, lélekkel és alázattal és szeretettel tudja csinálni, mert nagyon-nagyon nehéz. Nagyon nehéz. Kell hozzá a gyerekek szeretete, a gyerekekkel szemben való türelem, megértés, mert ez nem egy könnyű szakma. Az, aki emberekkel foglalkozik, ráadásul kisgyerekekkel, ahhoz fel kell kötni a gatyát. És, hogyha az ember nem érzi jól magát ebben, akkor... Akkor nagyon nehéz neki. Nagyon nehéz, és a gyerekeknek se jó.” (43 éves tanító, nő)

A *Máshoz nem értés* kódú részekben a pedagógusok önmagukat csak a tanításhoz értőnek írták le. Az *Észlelt tanítói képességek* kód minden olyan megszólalásra vonatkozott, ahol a válaszadók a saját tanításhoz

szükséges kompetenciáik meglétéről szóltak, illetve azokat hangsúlyozták.

A pedagógusok önmagukról alkotott képe a legnagyobb motiváló erővel a főváros esetében bírt, egészen pontosan 6,51%-ot ért el az összes tényező közül. A városok esetében mindez 5,55% lett, községekben pedig a legkevésbé hangsúlyos faktor volt 3,13%-os eredménnyel (1. táblázat).

### a saját tanításhoz szükséges kompetenciáik

Az eredmények alapján tehát a különböző településtípusokon más-más mértékben mutatkozik meg az önreflektivitás. Míg fővá-

rosi és városi közegben hangsúlyosabbnak tűnik a pedagógusi kompetencia hangsúlyozása, addig községi környezettel összefüggésben kevésbé volt fontos ez a téma az életútinterjúk során.

### Az intrinzik motívumokhoz kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

Az intrinzik motiváció *Ryan és Deci* (2000) definíciója szerint a magáért a cselekvésért való cselekvés késztetését jelenti, vagyis amikor valamit az azért való elköteleződésért, élvezetért tesszünk, és nem az abból származó következményekért. A faktor mindazon tényezőket foglalja magába tehát, amelyek az ilyen típusú motivációt erősíthetik. *Watt és Richardson* (2012) FIT-Choice skálájának megfelelően a személyes és szociális okokat kettéválasztottuk az *Intrinzik motívumok* faktoron belül, és a különböző kódokat ezek alá soroltuk. A *Személyes okok* alá került a *Munkán belüli szabadság*, *Identitás része*, *szeretet* (azokat a részeket soroltuk ide, amelyek arról szóltak, hogy a válaszadó a pedagógusszerepet önmagáénak érzi, s melyek megfogalmazása során a pedagóguslét

szeretete is kifejeződött); „*Kényszer szülte választás*” (sorsszerűsre hivatkozó, a pedagógusi pályára lépésbe belenyugvó magyarázatok kerültek kódolásra); *Elég szabadidő* és *A munkahely biztonsága* elnevezésű kódok, amelyek mind elsősorban az egyén felé irányulnak. A *Szociális okok* kategóriába kerültek mindazon kódok, amelyek az emberekhez, társadalomhoz

kapcsolhatóak: *Közvetlen kapcsolatok kiépítése a diákokkal*; *Emberekkel való foglalkozás*; *Társadalomhoz való hozzájárulás, információ átadása*; *Nevelés, társadalom igazságosságának fokozása* (a társadalom igazságosságának fokozása iránti igényeket kifejező részek a nevelésen keresztül) és *A jövő nemzedékének formálása*.

Az *Intrinzik motívumok* a motiváció erősítő faktorok között kivétel nélkül a legmagasabb százalékot érték el minden településtípuson: a fővárosban ez összesen 21,88%-ot, városokban 26,22%-ot, községekben pedig 40,38%-ot jelent (*1. táblázat*). A *Személyes okok* nagyjából azonos szinten voltak jelentősek ezen belül – a fővárosban 5,99%; városokban 4,87%; községekben 5,05% – és ezen belül a legmagasabb százalékot az *Identitás része, szeretet* érte el mind a három településtípus esetében. A *Szociális okok* tekintetében szembe-tűnő különbséget mutatott az egyes kódok megjelenése, ráadásul ezen kategória önmagában 35,34%-át tette ki a községekben elhangzó összes tényezőnek, míg városokban 21,35%-át, a fővárosban pedig 15,89%-át. Az ezen belüli tényezők között a legnagyobb eltérés a *Közvetlen kapcsolatok kiépítése a*

*diákokkal* és a *Nevelés, társadalom igazságosságának fokozása* kódok esetében figyelhető meg. A közvetlen kapcsolatok jelentősége 7,45%-ot ért el a községekben, míg városokban 2,48%-os, a fővárosban 1,56%-os jelentőségű volt.

„[...] a mai gyerekeknél, meg ráadásul ezeknél a kis hátrányos helyzetű gyerekeknél, nem biztos, hogy az a legfontosabb, hogy tudjon melléket fokozni angolul. Hanem az, hogy mi történt otthon, este, vagy éppen milyen hangulatban jött iskolába, és őt mi bántja akkor éppen.” (43 éves tanár, nő)

A neveléssel, társadalom igazságosságával kapcsolatos kód a legmagasabb százalékos szinten községekben érte el 7,21%-os gyakorisággal, míg városban ez az érték 3,42%, a fővárosban 1,04%.

„[...] hidd el, egyre több olyan gyerek van, aki otthonról semmit, semmit nem hoz. Semmit, érted? Üres batyuja van. Ha nem lenne üres a batyuja, tudná, mennyi az hogy három, hidd el. Tehát engem az tart itt, és az... Az motivál mindenben, amit teszek, hogy... Hogy tudok még olyat adni, tenni, amivel ők többek lesznek.” (57 éves tanító, nő)

Ugyanakkor a jövő nemzedékének formálására vonatkozó részek hasonló mértékben jelentek meg a különböző közegekben: önmagukban is magas százalékot értek *A társadalomhoz való hozzájárulás, információ*

„Hidd el, egyre több olyan gyerek van, aki otthonról semmit, semmit, semmit nem hoz. Semmit, érted? Üres batyuja van.”

átadása (főváros: 3,39%; városok: 3,93%; községek: 3,85%) és az *Emberekkel való foglalkozás* (főváros: 7,03 %; városok: 7,77%; községek: 9,86%) kódjai.

„De most talán azt mondanám, hogy a törítanár feladata az, hogy egyrészt... megtanítsa őket logikusan gondolkodni, másrészt megtanítsa őket arra, hogy... sose higgyenek el elsőre a... a forrásnak. Harmadrészt meg valamilyen szinten arra rávezetni, hogy mit jelent magabíró polgárnak lenni egy világban. És emellett nem hátrány az, hogyha tudsz nekik adni egy narratívát, egy olvasatot a történelemtől, és azt is át tudod nekik adni, hogy ez, amit te adsz, ez egy olvasat. Ez egyáltalán nem biztos, hogy ez van. Ez a te olvasatod. [...] Történelemmel gondolkodni lehet megtanítani őket, és az egy nagyon jó dolog.” (45 éves tanár, férfi)

A fővárosban és a községekben az intrinzik motívumok hiányával kapcsolatban nem merültek fel gondolatok az interjúk során, csak a városokra volt jellemző ez a faktor. A *Munkán belüli szabadság hiánya; Nem valósul meg a könnyű munkahelyváltás; Szabadidő hiánya és Nincs biztonságérzet* kódok kerültek ide:

„Nem tudom, hogy ez mikor fog megváltozni. Hogy én megélem-e például azt, hogy ez megváltozik egyáltalán. Nem tudom. Minden így lóg a levegőben, és én mi... És a legjobban ugye az ember, amit nem bír, az a bizonytalanság. És ez a bizonytalanságérzés az,

[...] ami úgy a mindennapokban is elviselhetetlen sokszor. Hogy ha tudnám azt, hogy biztos, hogy csak rosszabb lesz, és ennek vége van, még lehet, hogy az is jobb érzés lenne. Vagy tudnám azt, hogy jobb lesz, hát az meg pláne jó lenne. De ez a kettő között ez a bizonytalanság, ez a legrosszabb. És ez mindenben ez a legrosszabb, szerintem.” (44 éves tanító, nő)

Szembetűnő eredmény, hogy az intrinzik motívumok minden településtípuson a leginkább kiemelt motivációs tényezőként szerepelnek. Személyes okok tekintetében számos olyan elemet soroltak fel a résztvevők, amelyek a pályán maradásukban

szerepet játszhatnak és ezek közel azonos mértékben jelentek meg minden településtípuson. Községi környezetben viszont különösen nagy hangsúlyt kaptak a szociális okokat

hangsúlyozó tényezők a városokhoz és a fővároshoz képest: a közvetlen kapcsolatok kiépítésére és a nevelési munka végzésére való igény és az ezekből adódó motiváltság különösen fontos ezen a településtípuson. A községek szociális környezete tapasztalatunk szerint különösen igényli ezt a belülről vezérelt attitűdöt a résztvevők beszámolóí alapján: a nevelés és a különböző morális értékek átadása fontosabbá válik a tanítási folyamatok során, ami ugyanakkor az információ átadásának rovására is mehet az eredményeink szerint.

„a bizonytalanságérzés az, ami a mindennapokban is elviselhetetlen”

### Korábbi szociális behatásokat magába foglaló, motivációt befolyásoló faktor

A *Korábbi szociális behatások* faktora alá azon kódok kerültek, amelyek olyan korábbi társas hatásokat, tapasztalatokat jelöltek meg, melyek a válaszadó saját megfogalmazása szerint a tevékenységére hatással voltak. Ezen faktor jelentősége a városok esetében érte el a legmagasabb százalékot (9,22%), a fővárosban is ehhez közeli értéket láthatunk (8,83%), a községek esetében pedig annál valamivel kevesebbet (5,01%; lásd 1. táblázat). A korábbi tanulmányok alatti pozitív élmények jelentették minden esetben a legtöbbet, ezek motiválták az egyént a pályájára, és azóta is motiválják a munkájában. A különböző családtagok szintén motiválón tudnak hatni a pedagógusi munkára, illetve a résztvevők által megismert korábbi pedagógusok szintén hatást gyakoroltak mind a választásukra, mind a jelenlegi tanítási munkájukra, ezért szintén kiemeltük ezeket a részeket. Érdekes eredmény, hogy a korábbi negatív tapasztalatok saját tanárokkal, tanítókkal vagy más oktatókkal az életpályájuk során inkább a tanításra motiválták a résztvevőket és erősítően hatottak rájuk, ugyanis tanulásgként szolgáltak és szolgálnak azóta is a munkájukban.

„Annak idején csak azt éreztem, hogy hú, de szerettem őket... És ittam a szavaikat. Tehát nagyon tiszteltem, becsültem és szerettem őket. Kimondottan ezt a magyartanárnőt [...] nagyon a

szívembe zártam, és én is olyan szerettem volna lenni, mint ő.” (43 éves tanár, nő)

A *Korábbi szociális hatások* motivációt gyengítő faktora a *Családi visszatartások* kódot foglalta magába: míg a fővárosban (0,52%) és a községekben (0,48%) közel azonos értékeket mutatott, addig a városokra egyáltalán nem volt jellemző ez az adat. A családi visszatartások elsősorban a pályakezdés idejében hatottak vészjóslóan az egyes résztvevőkre: ezek általában a nehézkés megélhetés témájára való figyelemztetésekre vonatkoztak többnyire a szülők részéről. A különböző településtípusokon való munka során olykor fel-feltörték ezek az élmények, és hatást gyakoroltak a válaszadók pillanatnyi motivációjára, ezért ezeket a részeket is kódoltuk.

68,32%-ban esett szó  
motivációt erősítő  
tényezőről, és 31,68%-ban  
azt gyengítőről

### DISZKUSSZIÓ

Jelen tanulmányban a pedagóguspályára vonatkozó motivációk kvalitatív vizsgálatát végeztük el. Életútinterjúk segítségével feltártuk a mintába beválasztott pedagógusok pályáivét, amely által számos motivációs tényező kifejeződéhetett a különböző településtípusokkal összefüggésben. Az adatfeldolgozás során a FIT-Choice skála (Watt és Richardson, 2012) elemeinek újra-felfedezésén túl (extrinzik és intrinzik motívumok, feladatokra való igény jelentősége, önpercepció és korábbi szociális behatások) több más tényezőt tártunk fel a pedagógusmotivációra vonatkozóan,

miközben a *Richardson* és *Watt* által meghatározott faktorok jól illeszkedtek az elemzés keretrendszeréért céljainkhoz.

A társas közeg a FIT-Choice skálában nem szerepelt eredetileg, ám az eredmények szerint a motiváció meghatározója lehet (motivációt erősítőként a fővárosban 11,98%-ot; városokban 12,81%-ot; községekben 12,50%-ot ért el az összes tényező közül), ráadásul gyengítő faktorként a legjelentősebbnek tűnik az összes közül (motivációt gyengítőként a fővárosban 21,61%-ot; városokban 16,48%-ot; községekben 15,63%-ot ért el az összes tényező közül). A fővárosban dolgozók tűnnek a legkevésbé motiváltak, leginkább a pozitív szociális interakciók vonatkozásában ingerszegényebb iskolai környezet miatt (körükben összesen 64,32%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, 35,68%-ban azt gyengítőről). A városokban a viszsztatartó közeg kevésbé mutatkozott meg, de még itt is erőteljes az általános motiválatlanság a fentieknek köszönhetően (68,32%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, és 31,68%-ban azt gyengítőről). A községek alapvetően pozitív hangnemben szóltak a társas közegükről, és az általános motiváltság szintje is jobbnak tűnik (77,16%-ban esett szó motivációt erősítő tényezőről, 22,84%-ban azt gyengítőről).

Az erősítő tényezők közül minden esetben az intrinzik motívumok voltak a legjelentősebbek, ám ezen belül eltérőnek láttuk az egyes településtípusokat alapul véve, hogy mely kódok értek el magasabb értékeket. A községekben jelentős motivációt

jelentett az altruizmus és a nevelés, azonban a városokban és a fővárosban kevésbé – az utóbbiak esetében sokkal inkább az információ átadása vette át a hangsúlyt.

Ezt az okozhatja a résztvevők elmondása szerint, hogy más hozzáállást igényelnek a vidéken tanuló diákok: az ottani helyzetek megoldásához fontosabb a belülről vezérelt hozzáállás és egy sokkal inkább gon-

doskodói, nevelői attitűd – ez pedig inkább az intrinzik motivációval rendelkező pedagógusokat vonzhatja az ilyen környezetbe.

Kiemelendő, hogy az extrinzik motívumok hiánya jelentősebb a fővárosban és a városokban, mint a községekben. Bár a fizetéssel kapcsolatos elégedetlenségi érzésekről és abból adódó problémákról mindenhol szó esett, a megbecsültség hiánya a városokban volt hangsúlyosabb. Összességében elmondható: településtípusok vonatkozásában a tanítási munka súlya fordítottan arányos a település méretével. Kisebb településeken a pedagógus nevelő szerepe dominál, viszont a tantervi tényanyag átadásának rovására. A szakértői karrier jelentősége fokozatosan csökken a vidéki települések felé, a pedagógusi szerep határai elmosódtak. Míg fővárosi és városi közegben egyértelmű igény mutatkozik arra, hogy a tanítás központi szerepét megőrizték, addig egyre inkább a vidéki területek felé haladva az alaptantervet már nem is követik teljes mértékben, amit máshol más pedagógusok – egy szigorúbb vezetői környezetben – nem tehetnek meg. Ami közös településtípustól függetlenül, az a résztvevők által gyakorlatilag minden esetben

a szakértői karrier  
jelentősége  
fokozatosan csökken  
a vidéki települések felé

megfogalmazott főmotiváció, ami nem más, mint a diákoktól kapott szeretet és tisztelet.

A motivációt erősítő és gyengítő tényezők aránya tekintetében a különböző településtípusokon – bár az még a motiváció erősítése felé billen a részt vevő pedagógusok esetében – az eredmény nyugtalanító. Az állami intézményes oktatás Egyesült Államokbeli megalkotója, Mann szerint: „Az a pedagógus tehát, aki nem tud kimeríthetetlen energiákat meríteni hivatása természetének szemlélődéséből; az a pedagógus, akinek a szíve nem lelkesedik, amikor a gondjaira bízott gyermekcsoportokra tekint; (...) vagy

újítsa meg lelkét, vagy hagyjon fel a hivatásával.” (Mann, 1868, 443–444. o.) A fentiekből azt látjuk, hogy a jelenlegi folyamatok interdiszciplináris vizsgálata és a döntéshozói reflexió a jövő nemzedékek pedagógusi életpálya-feltételrendszerének átformálásához: szükségszerű. Egyes településtípusokon a pedagógusmotiváció mélyebb megismerésével személyre szabott pszichoszociális szolgáltatások kialakítása volna lehetséges. Ez a pedagógusok támogatásán keresztül az oktatás minőségét emelné a következő generáció gyermekeinek számára.

## IRODALOM

- Bakk D., Borbély Sz., és Oláh D. (2017): *Tanár és tanító szakos hallgatók véleményei a pedagógus pálya megítéléséről*. Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet, Nyíregyháza.
- Ball, C., Huang, K. T., Cotten, S. R., Rikard, R. V. és Coleman, L. O. (2016): Invaluable values: An expectancy-value theory analysis of youths' academic motivations and intentions. *Information, Communication & Society*. **19**. 5. sz., 618–638. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1139616>
- Bardach, L. és Klassen, R. M. (2021): Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*. **56**. 4. sz., 283–297. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Belügyminisztérium Nyilvántartások Vezetéséért Felelős Helyettes Államtitkárság (2023): *Magyarország állandó lakossága 2023. január 1-jén*. Letöltés: [https://nyilvantarto.hu/letoltes/statistikak/kozerdeku\\_lakossag\\_2023.xlsx](https://nyilvantarto.hu/letoltes/statistikak/kozerdeku_lakossag_2023.xlsx) (2024. 05. 09.).
- Bergey, B. W. és Ranellucci, J. (2021): Motivation profiles of urban preservice teachers: Relations to socialization, initial career perceptions, and demographics. *Contemporary Educational Psychology*. **64**. (101936). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101936>
- Bernaus, M. és Gardner, R. C. (2008): Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*. **92**. 3. sz., 387–401. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>
- Berze I. Z. és Dúll A. (2021): A helyidentitás mérése identitásorientációként. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **76**. 1. sz., 43–71. DOI: <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00027>
- Bronfenbrenner, U. (2000): Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (szerk.): *Encyclopedia of Psychology (Vol. 3)*. Oxford University Press. 129–133.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*. **19**. 2. sz., 109–134. DOI: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

- Dúll A. (2024): Ember-környezet tranzakció viselkedéstudományi kutatások: Környeztpsichológiai fenntarthatóság. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **78**. 4. sz., 471–484. DOI: <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00086>
- Fokkens-Bruinsma, M. és Canrinus, E. T. (2012): The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40**. 3. sz., 249–269. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Gao, X. (Andy) és Xu, H. (2013): The dilemma of being English language teachers: Interpreting teachers' motivation to teach, and professional commitment in China's hinterland regions. *Language Teaching Research*. **18**. 2. sz., 152–168. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168813505938>
- Glaser, B. és Strauss, A. (2017): *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge, New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Graham, S. (2020): An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*. **61**. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Han, J. és Yin, H. (2016): Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. **3**. 1. sz.. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hurtik-Tóth, E. (2021): Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*. **20**. 3. sz., 29–53. DOI: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02>
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C. és Wang, L. (2021): Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*. 295. sz. 384–389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>
- Központi Statisztikai Hivatal (2023): *Népesség településtípus szerint, 2023. január 1. Letöltés: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/nep/hu/nep0037.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0037.html) (2024. 05. 09.)*.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. és Hui, L. (2012): Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40**. 3. sz., 227–248. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Mann, H. (1868): *Annual Reports on Education (Vol. 3)*. Cornhill Press, Boston.
- Nagy Gy. (2019): *A környezeti igazságosság térbeli vizsgálatának lehetőségei Magyarországon* (Doctoral dissertation, Szeged University [Hungary]).
- Orth, U. és Robins, R. W. (2022): Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist*. **77**. 1. sz., 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. és Felvinczi K. (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*. **24**. 1. sz.. 63–82. Letöltés: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=618259> (2024. 05. 08.).
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. (2005): 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and teacher education*. **21**. 5. sz., 475–489. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. (2006): Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, **34**. 1. sz., 27–56. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. **25**. 1. sz., 54–67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Scarr, S., McCartney, K. (1983): How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype --> Environment Effects. *Child Development*. **54**. 2. sz., 424–435. DOI: <https://doi.org/10.2307/1129703>

Shang, C., Moss, A. C., Chen, A. (2023): The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*. **12**. 1. sz., 52–64. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003>

Szabó N. Földi F. és Józsa K. (2023): A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*. **33**. 8. sz., 36–51. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.36>

Szócs L. Á., Varga A. és Angyal, Z. (2022): Tanulási tér és tanulási környezetek kapcsolatrendszere a környezeti nevelésben.: Elméleti megközelítés a környezeti nevelés tanulási környezeteinek vizsgálatához. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. **10**. 4. sz., 245–255. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.245.255>

Varga J. (2023): A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio*. **32**. 1. sz., 107–120.

VERBI Software (2024): MAXQDA 2024 iOS. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from [maxqda.com](http://maxqda.com).

Watt, H. M. és Richardson, P. W. (2012): An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. **40**. 3. sz., 185–197. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>



Péczely Lilla (10):  
„Pont – vonal – folt”  
Apagy Mária és Lantos  
Ferenc pedagógiai műhelyéből