

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
PSZICHOLÓGIA SZAK

TANÁROK ÉS TANÍTÓK MOTIVÁCIÓIRÓL
A MAI MAGYARORSZÁGON

Szerző:

Utassy Jázmin
I. évfolyam Pszichológia MA

Témavezető:

Dr. Dobai Attila Marcelián
egyetemi adjunktus

Budapest, 2025.

ABSZTRAKT

A tanárok és tanítók jelentős hatással vannak a diákok motivációjára, teljesítményére, tanulásuk hatékonyságára, ezért a pedagógusok életpályája figyelemre méltó kutatási terület. A településtípus mint exorendszer (*Bronfenbrenner, 1994*) hatása a pedagógusok motivációjára, nem kellően artikulált téma a hazai szakirodalomban. Feltételezéseim szerint az egyes településtípusokon dolgozó tanárok és tanítók általános motivációs szintjében különbség fedezhető fel, illetve eltérő motivációs tényezők jellemzőek az egyes településtípusokon. Országsszerte 24 fővel készítettem félig strukturált életútinterjúkat a pedagógusok motivációjáról, tapasztalatairól, élményeiről és meglátásairól a tanári, illetve tanítói identitásukkal összefüggésben az adott települést mint interakcióteret figyelembe véve. Az interjúk átiratait a **Grounded Theory** (*Glaser és Strauss, 2017*) kvalitatív tartalomelemzési technikával elemeztem. A szakirodalommal történt diádikus interakció során úgy láttam, hogy a *Watt és Richardson (2012) FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice)* skáláját viszonyítási pontként elfogadva átformálható a kódrendszerem, így a kutatásom jól illeszkedik a kurrens szakirodalmi kánonba. Az eredmények arra mutatnak, hogy a településtípusoknak jelentősége van abban, hogy az általam megkérdezett pedagógusok milyen motivációs mintázattal rendelkeznek.

kulcsszavak: motiváció, FIT-Choice skála, ember-környezet kölcsönkapcsolat

ELMÉLETI BEVEZETŐ

Bár az iskola két legfontosabb szereplője a pedagógus és a diák (*Mann, 1868*), mégis az iskolapszichológia elsősorban nem e két oldal oda-vissza ható kapcsolatára helyezte a hangsúlyt eleinte, hanem a diákok lelki működésére, az iskola gyerekekre való hatásaira (*Ball és mtsai, 2016; Graham, 2020; Jiang és mtsai, 2021; Orth és Robins, 2022; Ryan és Deci, 2000; Shang és mtsai, 2023*). Hogy a tanítói folyamatokat maga a pedagógus hogyan éli meg a másik oldalról, az utóbbi néhány évtizedben vált egyre fontosabb kérdéssé. Úgy tűnik, hogy a tanárok és tanítók motivációi, viselkedései 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 tanárok és tanítók motivációja is

fokozottabb figyelmet érdemel – *Watt és Richardson* nevéhez köthető az ezzel kapcsolatos kutatások a kezdeményezése. 2001-ben dolgozták ki a **FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice)** elnevezésű kutatási programot, kimondottan a pedagógus oldalra 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. Leginkább az érdekelte őket, hogy vajon a különböző szociokulturális háttérből jövő személyek között lehet-e valami azonos, ha ugyanazt a pályát választották. Erre reflektálva dolgozta ki *Richardson és Watt* a FIT-Choice skálát (2005; 2006), amely lehetővé tette a tanárok motivációjának hatékony mérését (*Lin és mtsai*, 2012; *Fokkens-Bruinsma és Canrinus*, 2012). *Richardson és Watt* munkássága további tanárokkal és tanítókkal kapcsolatos kutatásokat motivált *Han és Yin* 2016-os áttekintő cikke szerint – a pedagógus motivációt befolyásoló tényezők, a pedagógusok és diákok motivációinak kapcsolata, illetve mindezek megfelelő mérésével kapcsolatos munkák kerültek a középpontba.

Sandra Scarr és Kathleen McCartney (1983) dinamikus interakcionista megközelítése és a proaktivitás fogalma alapján feltételezhető, hogyha az egyén a tanári pályán képzelel el a jövőjét, a személyiségétől függően preferencia alakulhat ki azzal kapcsolatban is, 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-es tanulmányában kifejezetten a nagyvárosi és városi pályakezdő tanárok motivációira fókuszálnak. *Gao és Xu* 2016-os tanulmánya Kína hátszágában működő vidéki iskolák helyzetével foglalkozik, ami *Bergey és Ranellucci* (2021) cikkéhez hasonlóan azzal a céllal készült, hogy az ottani helyzet feltárásával intézkedéseket kezdeményezzenek az angoltanárok érdekében. A magyar szakirodalomban néhány szerző vizsgálta a pedagógus motiváció kérdését az utóbbi évtizedben azt a kérdést feltéve, hogy mi motiválhatja a tanításra a pályakezdőket (*Paksi és mtsai*, 2015; *Bakk*, 2017), illetve bizonyos szakterületeken miért kezd el valaki tanítani (*Szabó és mtsai*, 2023; *Hurtik-Tóth*, 2021). *Düll Andrea* által alkalmazott ember-környezet tranzakció megközelítés keretét adhat annak, hogy ezt a dinamikus interakcionista elméletet összekapcsolhassuk egy olyan pedagógusi motivációs kutatással, amely a településtípusok feltételezett jelentőségére kérdez rá iskolai közegben a rendszerszemléleti megközelítésen keresztül.

CÉLKITŰZÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

A feltételezéseim szerint a településtípus, ahol az adott pedagógus tanít, hatással van a motivációjának általános szintjére, továbbá azt is befolyásolja, hogy pontosan milyen motivációs tényezők alakítják a szakmai pályaképét. Azt összegeztem félig strukturált életútinterjúk felvételének segítségével, hogy milyen motivációs elemeket említenek a résztvevők – ezáltal egy közelítően reális képet szeretnék festeni a mai Magyarországon foglalkozó tanárok és tanítók tapasztalatairól, élményeiről és meglátásaikról településtípusok szerint.

MÓDSZEREK

minta

A kutatásban 24 fő vett részt, amelyből 18 volt női és 6 volt férfi tanár vagy tanító. A résztvevők korának átlaga 49,33 év. A mintán belül a tanárok száma 13 fő, amelyből 7 női és 6 férfi tanár. A tanárok korának átlaga 45,69 év. A mintán belül a tanítók száma 11, amelyből mindenki nő. A tanítók korának átlaga 53,64 év. Alapvetően a településtípus hatásainak vizsgálata volt a fő cél, ezért nem tettem különbséget a tanárok és tanítók között az elemzés során.

mérőeszköz és eljárás

A jelen kutatáshoz az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kutatásetikai Bizottság* 2023/446 iktatási számon adta meg az engedélyt.¹

Az interjúalanyokat toborzó emailekkel vagy a hólabda mintavétellel értem el 2023 novembere és 2024 februárja között. A célpopuláció a magyarországi állami közép- és általános iskolai tapasztalatokkal rendelkező tanárok és tanítók. A félig strukturált életútinterjúk a résztvevők iskolájának egy zárt helyiségében zajlottak négy szemközt, amelyek hanganyagát rögzítettem. A Tájékoztató és Beleegyező nyilatkozat, illetve az Adatkezelési hozzájáruló nyilatkozat kitöltése után kezdődött meg a félig strukturált interjúk felvétele előre meghatározott vezérfonal mentén. Demográfiai adatokra (kor, lakhely) rákérdező bevezető kérdéseket követően az életúttal kapcsolatos kérdések következtek. Az interjúk eleje a korábbi tanulmányokról és az azzal kapcsolatos tapasztalatokról, előzetes elvárásokról szóltak, illetve a karrierre vonatkozó döntésig vezető útról. Ezután az első tanári vagy tanítói tapasztalatokról esett szó, majd a későbbi munkahelyekről, amennyiben voltak – minden esetben fontos kérdés volt a helyi diákokkal és munkatársakkal való személyes tapasztalat és azok hatásai. Az esetleges

¹ Kutatásvezető Dobai Attila Marcelián, Utassy Jázmin hallgató/kutató

munkahelyváltások körülményeiről, okairól is szó esett, illetve a különböző településtípusokon megélt élmények összehasonlítása is hangsúlyos volt, amennyiben ilyen szintű váltás történt az életút során. Az interjú utolsó része a jelenlegi munkahelyre, élményekre fókuszált, illetve a mostani hozzáállásra a hivatásával kapcsolatosan.

A résztvevőkkel kapcsolatos adatokat (interjú átiratok, elemzéseket tartalmazó dokumentumok, egyéb adatok) TANMOT_tanito vagy TANMOT_tanar kóddal, sorszámmal ellátva, biztonságos számítógépeken vannak tárolva (a Kutatásetikai Kérelemnek megfelelően a felvételt számítva 5 évig).

A **Grounded Theory** (továbbiakban: GT) (Glaser és Anselm Strauss, 2017) kvalitatív tartalomelemzési technika elsősorban társas folyamatokat vagy jelenségeket hivatott feltárni. Mivel a kutatási kérdésem egyelőre elégséges szakirodalmi megalapozottsággal nem rendelkezik, segítség volt abban a GT, hogy az interjúk elemzése során olyan további kódokkal bővíthessen a feltételezésem, ami árnyalhatják előzetes elgondolásaimat. Az elemzéshez a **MAXQDA 2024** (VERBI Software, 2024) adatelemző programot használtam.

EREDMÉNYEK

A mintába összesen 28 különböző magyarországi település került be: Budapest, továbbá 6 nagyváros, 6 kisváros és 15 község kategóriát alakítottam ki.

A településeket a *Belügyminisztérium Nyilvántartások Vezetéséért Felelős Helyettes Államtitkárság* (2023) adatai alapján soroltam különböző kategóriákba. A *Központi Statisztikai Hivatal* 2023-as eredményei szerint a településtípusonkénti népesség 17,41%-a élt 2023-ban a fővárosban, 52,79%-a városban, 29,80%-a pedig községben. Az összes kigyűjtött, motivációval kapcsolatos kódból 19,45% vonatkozott a fővárosra, 59,32% nagyvárosra vagy kisvárosra, 21,07% községre, így erre vonatkozóan arányaiban jól reprezentálhatják az eredményeim az országban zajló folyamatokat. Mivel elsősorban azt szerettem volna feltárni, hogy településtípusonként észlelhető-e különbség a tanári és tanítói hozzáállásban, ezért az intézménytípusokat nem különítettem el.

A motivációt erősítő, 6 fő faktor (*1. táblázat*) mellett a gyengítőket is kiemeltem (*2. táblázat*). Jelentőséget láttam abban, hogy bizonyos faktorok nemcsak nem jelentek meg némely esetben az életinterjúk során, hanem a motivációt feltételezetten erősítő faktorok hiánya, és az abból adódó egyén hátránya szavakban is kifejeződött. Az alkódok és a főkódok kialakításához Watt és Richardson (2012) FIT-Choice skálájára hivatkoztam az elemzést követően, amely

átláthatóvá tette az eredményeket. A százalékos eredmények két tizedesjegyre kerekített formája látható az táblázatokban.

1. táblázat: Motivációt erősítő faktorok 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 értékek</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 értékek</i>	21,88%	26,22%	40,38%
<i>Korábbi szociális behatások</i>	8,85%	9,22%	5,05%
Összesített: motivációt erősítő faktorok	64,32%	68,32%	77,16%

2. táblázat: Motivációt gyengítő faktorok 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 értékek hiánya</i>	8,59%	9,05%	2,16%
<i>Feladatokkal kapcsolatos nehézségek</i>	4,95%	4,78%	4,57%
<i>Bizonyos intrinzik értékek hiánya</i>	0,00%	1,37%	0,00%

<i>Korábbi szociális behatások</i>	0,52%	0,00%	0,48%
<i>Összesített: motivációt gyengítő faktorok</i>	35,68%	31,68%	22,84%

A Társas közeg mint motivációt befolyásoló faktor

A **Társas közeg mint motivációt erősítő faktor** az intézménnyel kapcsolatos pozitívnak ítélt élményekre vonatkozik. Minden olyan szegmens kódolását elvégeztem, 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 egyes esetekben.

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 tényezőből (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 tapasztalatról való nyilatkozás 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 nagyvárosi 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, tavaly előtt 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 városi tanító, nő)

A helyi diákokkal kapcsolatos negatív élményeket szükségesnek láttam árnyalni, ugyanis maguk a résztvevők is több szempontból szóltak erről: egyes esetben a munkahelyváltás okaként írták le a diákokat, vagy a velük való felszínes kapcsolatról számoltak be. Ugyanezt a helyi munkatársakkal kapcsolatban is fontosnak találtam. Ezekben az esetekben maguk a résztvevők emelték ki a településtípusokkal kapcsolatos, helyi eltéréseket:

„Voltak olyan gyermekek, akiket tudom, hogy úgy engedtek át, hogy se írni, se olvasni megfelelően nem tudott, és a lemorzsolódás révén szakiskolában sem tudta elvégezni a szakmunkás bizonyítványt. [...] 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 városi tanár, férfi)

Az életút interjúk során több esetben felmerültek a fiatal munkatársakra tett említések is, ezért ezeket is külön kiemeltem:

„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 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 községi tanító, nő)

Ugyanígy megfontolásból emeltem ki minden olyan megjegyzést, amely általános kijelentés volt minden pedagógustárs felé – ez a kód *Tanító/tanár 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 városi 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 eladónak, 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 kitakarítsuk innen, akik itt vannak, és abuzáló közeget hoznak létre.” (49 éves városi 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 szeretet része.” (57 éves városi tanító, nő)

A **fővárosban** az összes elhangzott tényező 21,61%-át tették ki a környezettel kapcsolatos negatív élményekről szóló beszámolókat (2. táblázat), és ezen belül a *Nem támogató közvetlen környezet* kóddal ellátott részekből 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 fővárosi 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 városi tanár, férfi)

A városok esetében a közvetlen környezetben érzett támogatás hiánya a fővárosoknál alacsonyabb százalékban jelent meg, ám ezen kívül a társas közeggel kapcsolatos negatív tényezők nem kerültek említésre.

Községekben a városhoz egész hasonlóan 15,63%-ban hangoztak el környezethez kapcsolható, motivációt rontó tényezők, és ezen belül a legmagasabb százalékot a helyi munkatársakkal kapcsolatos rossz tapasztalatok érték el, illetve jelentős részt kapott még a *Hátrányos helyzetű diákokkal nehézség* kód is, ahogyan a *Nem támogató közvetlen környezet*.

Az extrinzik értékekhez kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

Az **Extrinzik értékek** faktora azokra a külső elemekre vonatkozott, amely a klasszikus definíció szerint az extrinzik motivációt generálják: tehát mindazon dolgok, amiket a cselekvés elvégzéséért – jelen esetben a tanításért – kap az adott egyén. (Deci és Ryan, 1985) A motivációt erősítő esetben a *Társadalmi megbecsültség érzékelése* és a *Diákokról kapott szeretet és tisztelet* elnevezésű kódok kerültek. A motivációt gyengítő, **Bizonyos extrinzik értékek hiánya** elnevezésű faktorba nemcsak azok a tényezők kerültek, amik az előbb említettek hiányáról, és azokra való vágyakozásról tanúskodó gondolatok voltak – például a *Nincs megbecsültség* kód –, hanem kiegészült a fizetéssel kapcsolatos elégedetlenségekkel kapcsolatos gondolatokkal is.

A **fővárosban** az extrinzik értékek meglévő motiváló hatásáról 5,73%-ban esett szó, **városokban** 3,93%-ban, **községekben** 6,01%-ban (1. táblázat). Fővárosi és városi közegben a társadalmi megbecsültség érzékeléséről senki nem nyilatkozott, egyedül községben hangzott el ezzel kapcsolatos gondolat:

„[...] a gyógyszerértárosnak, a postásnak, az asszisztensnek, a mindenkinek is a gyerekét tanítottam, és akkor ismertek. És bocsánat, de élvezem a helyzetet, hogy, amikor megyek a rendelőbe és sokan vannak, akkor behívnak, mert biztos órád van... Vagy a gyógyszerértárban megrendelik nekem, bármire szükségem van, vagy a postán, mit tudom én, hogyha nem vagyok otthon, lerakják oda a csomagomat, s a többi. Tehát így én

élvezem ezt, hogy ugye ilyen kis faluban a tanár azért még mindig köztiszteletnek örvend.” (43 éves községi tanár, nő)

A *Diákoktól kapott szeretet és tisztelet* mind a három településtípus esetében a faktoron belül a legmagasabb százalékot érte el:

„A gyerekek imádnak minket, ölelgetnek, puszilgatnak. Tehát mi itt annyi szeretetet kapunk. Valószínűleg, aki a pályán marad, az azért marad itt. Szerintem. Nem tudok másra gondolni. Máshol nem kap egy dolgozó azért ennyi szeretetet.” (44 éves városi tanító, nő)

Az *extrinzik értékekkel kapcsolatos hiány* kifejezése eltérő jelentőségekkel bírt a különböző településtípusokon – ezeken belül is a megkülönböztetett kódok is eltérő súllyal bírtak. Míg a **fővárosban** 8,59%-ban, **városokban** 9,05%-ban jelent meg a hiányról való beszámolás az összes tényezőhöz képest az egyes településtípusokon belül, addig **községi** környezetben 2,16%-ban. Az anyagi megbecsülés hiánya a fővárosban és a városokban hasonlóan gyakran hangzott el:

„Nekem egyébként az a luxus kiadásom, hogy pedagógus vagyok. Tehát az, amikor más utazik meg drága autót vesz, nekem az nem jelent semmit. Nekem az jelent valamit, hogy én pedagógusként dolgozhatok. Lehet, hogy többbe kerül, mint egy luxusautó egy évben, de [...] nekem megéri.” (45 éves városi tanár, férfi)

A megbecsültség hiányával kapcsolatos gondolatok a fővárosban 4,69%-ot értek el, városokban 4,78%-ot, községekben pedig 1,20%-ot. Mindegyik településtípus esetén jelentősebb volt a megbecsültség hiánya, mint a fizetéssel kapcsolatos negatív hangvételű vélemény:

„Úgy tűnik, hogy nem lesz jobb. Úgy tűnik, [...] hogy ezt elengedték. Úgy tűnik, hogy az oktatás nem fontos ebben az országban. Hogy az oktatás [...] az a gyermekmegőrzésnél fejeződik be. Az azt mutatja, hogy nem is számíthatunk nagyon jobbra, úgyhogy... Úgyhogy ilyen szempontból ez a nehéz része.” (45 éves fővárosi tanár, férfi)

„[...] nem hiszik el, hogy [...] azért itt, ami történik, az olyan fontos. Mert a 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 városi tanító, nő)

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 jóféle kihívásként nyilatkozott:

„Tehát a tanórám a gyerekekkel az az egy ilyen nagyon-nagyon intim és, és zárt dolog számomra. És nem azért, mert én nem a dolgomat végzem, és nem akarom, hogy lássák, hogy mit nem csinálok, hanem... Hanem szerintem 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... 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 városi tanító, nő)

A második kód a tanításban folyamatos szakmai fejlődési lehetőséget látó részletekre vonatkozik. A harmadik kód minden olyan szegmenshez csatolva lett, amely a tanításban az adott egyén érdeklődési körének kiteljesedését láttatta.

A ***Feladatokra való igény*** faktor **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 mutatnak az egyes településtípusokon. Míg 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 értek el. A folyamatos fejlődés lehetőségéről a városi közegben esett szó a legtöbbször, fővárosban pedig közel ehhez azonos mértékben, községekben azonban alig. A tanításról mint szakértői karierről a fővárosban és városokban számoltak be a legtöbbször, a községekben ez a felére csökkent.

A motivációt gyengítő, tanítási feladatokkal kapcsolatos megszólalások a ***Feladatokkal kapcsolatos nehézségek*** faktort teszik ki. Ezen belül az egyik kód a *Teher a sok feladat* lett, amely azokra a részekre vonatkozik, ahol a tanítás teherként lett definiálva. Szintén ide került a *Tartózkodás a diákok közvetlenségétől*, ugyanis némely esetben a hatékony tanításban

akadályozó tényezőként látták a diákok közvetlenségét. Kódot kapott minden olyan rész is, ahol a tanításban szakmai szempontból nem láttak valamilyen okból növekedési lehetőséget:

„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 kizsigelés, 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 városi tanító, nő)

A feladatokkal kapcsolatos nehézségek közel azonos százalékban fejeződtek ki a különböző településeken, 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 tényező, míg városokban és 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 elhangzott közel azonos mértékben.

Az egyén önmagáról alkotott véleménye, önpercepciója mint befolyásoló faktor

Az **Önpercepció**, azaz az egyén önmagáról alkotott véleményének faktora a tanári vagy tanító létevel kapcsolatban csupán motivációt erősítőként jelent meg – gyengítő faktorként nem volt értelmezhető egyetlen életútinterjú során sem. Ezen faktor alá került a *Pozitív gondolkodás szükségességének kifejezése*, *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. Ez nem egy könnyű szakma. Az, aki emberekkel foglalkozik, ráadásul kisgyerekekkel, ahhoz fel kell kötni a gatyát. És, hogyha ha az ember nem érzi jól magát ebben, akkor... Akkor nagyon nehéz neki. Nagyon nehéz, és a gyerekeknek se jó.” (43 éves városi tanító, nő)

A *Máshoz nem értés* kódú részekben a pedagógusok önmagukat máshoz nem értőnek írták le. Az *Észlelt tanítói képességek* kód minden olyan megszólalásra vonatkozott, ahol az egyének a saját tanításhoz szükséges kompetenciáik meglétéről szóltak, illetve azokat hangsúlyozták ki.

„Ha vissza akarjuk nyesni az oktatást, akkor vissza lehet nyesni az oktatást. Könnyű visszanyesni az oktatást, mert nem most van... Nem, nem most látjuk, hogy mi lesz a következménye, hanem majd mondjuk 40 év múlva, amikor, amikor ki fog derülni, hogy már nincs Nobel-díjasunk. [...] tehát általánosságban a problémákról lehet beszélni. Csak, ha problémákra helyezem a hangsúlyt, akkor... Tehát sokkal könnyebb úgy dolgozni, ha pozitív szemléletű vagyok. Ahhoz viszont a problémákat nem mindig kell látni.” (45 éves városi tanár, férfi)

Ezen faktor a legnagyobb jelentőséggel a településtípusok közül 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).

Az intrinzik értékekhez kapcsolható, motivációt befolyásoló faktor

Az intrinzik motiváció *Ryan és Deci* (2000) definíciója szerint jelenti, a cselekvést magáért a cselekvésért, azért való elköteleződésért, élvezetért tesszük, és nem az abból származó következményekért. A faktor mindazon tényezőket foglalja magába tehát, amelyek az ilyen típusú motivációt erősíthetik. A *Watt és Richardson* (2012) FIT-Choice skálájának megfelelően a személyes és szociális okokat kettéválasztottam az **Intrinzik értékek** faktoron belül, a különböző kódokat ezek alá soroltuk. A **Személyes okok** alá került a *Munkán belüli szabadság; Identitás része, szeretet; Kényszer szülte választás; Elég szabadidő és 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 és A jövő nemzedékének formálása.*

Az **Intrinzik értékek** a motivációt erősítő faktorok között kivétel nélkül a legmagasabb százalékot érte el minden településtípuson: **fővárosban** ez összesen 21,88%-ot, **városokban** 26,22%-ot, **községekben** pedig 40,38%-ot. (1. táblázat) A **Személyes okok** nagyjából azonos szinten voltak jelentősek ezen belül – 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 szembetűnő különbséget mutattak az egyes kódok megjelenései, ráadásul ezen kategória önmagában 35,34%-át tette ki a községekben elhangzó összes tényezőtől, míg városokban 21,35%-át, a fővárosban pedig

15,89%-át. Az ezen belüli tényezők közül a legnagyobb eltérés a *Közvetlen kapcsolatok kiépítése a diákokkal* és a *Nevelés, társadalom igazságosságának fokozása* kódok esetében figyelhetőek meg. Az első esetben 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 melléknevet fokozni angolul. Hanem az, hogy mi történt otthon, este, vagy vagy éppen milyen hangulatban jött iskolába, és őt mi bántja akkor éppen.” (43 éves községi tanár, nő)

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

„[...] hidd el, egyre több olyan gyerek van, aki otthonról semmit, 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 városi tanító, nő)

A jövő nemzedékének formálására vonatkozó részek hasonló mértékben jelentek meg azonban a különböző közegekben: magas százalékos értéket a *Társadalomhoz való hozzájárulás, információ átadása* és az *Emberekkel való foglalkozás* kódjai.

„De most talán azt mondanám, hogy a, hogy a töri tanár 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 történelemről, 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, és az egy nagyon jó dolog.” (45 éves fővárosi tanár, férfi)

Fővárosban és községekben az intrinzik értékek hiányával kapcsolatban nem merültek fel gondolatok az interjúk során, csak a **városokra** volt jellemző 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 és a legjobban ugye az ember, amit nem bír, az a bizonytalanság. És ez a bizonytalanság érzés az, [...] ami úgy a mindennapokban is elviselhetetlen sokszor. Hogy, ha tudnám azt, hogy hogy hogy biztos, hogy csak rosszabb lesz, és ennek vége van, még lehet, hogy az is jobb érzés lenne. Vagy tudnám azt, hogy 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 városi tanító, nő)

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, amik az egyén által kijelentetten a tanításra hatással voltak. Ezen faktor jelentősége a **városok** esetében érte el a legmagasabb százalékot (9,22%; 1. táblázat), a **főváros** ahhoz közeli értéket ért el (8,83%; 1. táblázat), a **községek** esetében pedig annál valamivel kevesebbet (5,01%; 1. táblázat). A korábbi tanulási, tanulmányok alatti pozitív élmények jelentettek minden esetben a legtöbbet, amelyek az egyént a pályájára motiválták és azóta is motiválják a munkában. A **Korábbi szociális hatások** motivációt gyengítő faktora a *Családi visszatartások* kódot foglalta magába: míg a fővárosban (0,52%; 2. táblázat) és a községekben (0,48%; 2. táblázat) közel azonos értékeket értek el, addig a városokra egyáltalán nem volt jellemző ez.

DISZKUSSZIÓ

Jelen tanulmányban a tanári pályaválasztási motivációk kvalitatív vizsgálatát végeztem el. Életútinterjúk segítségével feltártam a mintába beválasztott pedagógusok pályáivét. Az adatfeldolgozás során a FIT-Choice skála (Watt és Richardson, 2012) eredeti elemeit több új tényezővel is kiegészítettem, miközben az elemzés keretrendszereként az eredeti kategóriák jól illeszkedtek céljaimhoz, így az alkódokkal tovább finomítottam a kódokat, dinamikusán reflektálva a fenti szerzőkre. A **társas közeg**, a FIT-Choice skálában nem szerepelt eredetileg, az eredmények szerint a motiváció meghatározója lehet, ráadásul gyengítő faktorként a legjelentősebbnek is tűnik az összes közül. A fővárosban dolgozók tűnnek a legkevésbé motiváltnak, leginkább a pozitív szociális interakciók vonatkozásában ingerszegényebb iskolai környezet miatt. Városokban a visszatartó közeg kevésbé mutatkozott meg, de még itt is erőteljes az általános motiválatlanság a fentieknek köszönhetően. A községek alapvetően

pozitív hangnemben szóltak a társas közegükről az általános motiváltság szintje is jobbnak tűnik.

Az erősítő tényezők közül minden esetben az **intrinzik értékek** voltak a legjelentősebbek, eltérőnek láttam 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, hogy más hozzáállást igényelnek a vidéken tanuló diákok a résztvevők elmondásai szerint is: az ottani helyzetek megoldásához fontosabb a belülről vezérelt hozzáállás és egy sokkal inkább gondoskodói, nevelői attitűd – ez pedig inkább az intrinzik motivációval rendelkező pedagógusokat vonzhatja az ilyen környezetbe.

Kiemelendő, hogy az **extrinzik értékek hiánya** mennyivel 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. Attól függetlenül, hogy tanárok, vagy tanítók motivációit szemléljük, összességében elmondható, településtípusok vonatkozásában a tanítási munka súlya fordítottan arányos a település méretével. Kisebb településeken a pedagógus nevelő szerepe dominál, a klasszikus pedagógiai munka, a tantervi tényanyag rovasára. 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 szakmaiság visszatérhessen, addig egyre inkább a vidéki területek felé haladva, az alaptantervet, már nem is követik teljes mértékben – amit nem tehetnek meg máshol más pedagógusok egy szigorúbb vezetői környezetben. Ami közös településtípustól függetlenül, az a résztvevők által gyakorlatilag minden esetben megfogalmazott fő motiváció, ami nem más, mint a diákoktól kapott szeretet és tisztelet.

A motiváció-demotiváció aránya, bár még a motiváció felé hajlik a tanárok és tanítók esetében egyaránt, az eredmény nyugtalanító. Az állami intézményes oktatás megalkotója, *Horace Mann* szerint (1868) az a pedagógus, akinek energiái kimerülőben vannak és nem lelkesedik, annak ideje volna a hivatásával felhagyni: a fentiekből azt látom, hogy a jelenlegi folyamatok interdiszciplináris vizsgálata és a döntéshozói reflexió a jövő nemzedékek pedagógusi életpálya feltételrendszerének átformálásához szükségzerű. Az egyes településeken az iskolai élethez kapcsolódó, kiegészítő pszichoszociális szolgáltatások megteremtésével, a tanulók részére, illetve a burnout megelőzése érdekében megfelelő programok szükségesek.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bakk, D., Borbély, Sz. & 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., & 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., & 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&ved=2ahUKEwiA6L7s0oCGAxVPnP0HHb1nD8wQFnoECBMQAQ&u sg=AOvVaw0qTiBr2wcVIjgP2A6-cEBc (2024. 05. 09.)
- Bergey, B. W., & 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., & 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>
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 3, pp. 129–133). Oxford University Press.
- Deci, E. L., & 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)

- Düll, A. (2024). Ember-környezet tranzakció viselkedéstudományi kutatások: Környezetpszichológiai fenntarthatóság. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78. 4. sz., 471-484.
- Fokkens-Bruinsma, M., & 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), & 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., & 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., & 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., & 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, 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 (2024. 05. 09.)
- 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. sz., 227-248. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Mann, H. (1868). *Annual Reports on Education (Vol. 3)*. Cornhill Press, Boston.
- Orth, U., & 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., & 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., & 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. 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., & Józsa, K. (2023). A zenetanárrá válás motivációs összetevői. *Iskolakultúra*, 33(8), 36–51. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.36>
- VERBI Software. (2024). MAXQDA 2024 iOS. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.

Watt, H. M., & 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.20](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049)
12.700049