



Doktori (PHD) disszertáció

Hurtik-Tóth Enikő

**Osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók pálya- és tanulási
motivációjának, valamint sport elköteleződésének komplex
vizsgálata**

2024

**Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Pedagógiai és
Pszichológiai Kar (PPK), Neveléstudományi Doktori Iskola**

Hurtik-Tóth Enikő

**Osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók pálya- és tanulási
motivációjának, valamint sport elköteleződésének komplex
vizsgálata**

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2024.212

**Neveléstudományi Doktori Iskola A Doktori Iskola vezetője:
Prof. Dr. Zsolnai Anikó**

Sport és Egészségnevelés Program Programvezető: Prof. Dr. Szabó Attila

**Témavezetők:
Dr. habil. H. Ekler Judit
Prof. Dr. Tóth László**

Budapest, 2024

1. Tartalom

1.	Bevezetés	9
1.1.	Témaválasztás indoklása.....	9
1.2.	A témaválasztás tudományos háttérének indoklása	11
2.	A kutatási célkitűzések bemutatása.....	13
3.	Pályaszocializáció a pedagógusképzésben	15
3.1.	A képzés első szakasza: az elmélet és a gyakorlat szintetizálása	18
3.2.	A képzés második szakasza: hospitálás, mikrotanítás kortárskörnyezetben	20
3.3.	A képzés harmadik szakasza: közoktatási gyakorlatok	22
4.	A tanári pályamotiváció a tanulás és a sport iránti elköteleződés növekedését elősegítő tényezők – kitekintéssel a testnevelő tanári pályára	25
4.1.	A tanári hivatástudat kialakulását elősegítő tényezők	25
4.1.1.	A pályaválasztáshoz kapcsolódó motiváció növekedését elősegítő tényezők.....	27
4.2.	A tanulási motiváció növekedését elősegítő tényezők	29
4.3.	A sport iránti elköteleződés növekedését elősegítő tényezők.....	30
4.4.	A pedagógus hallgató szakmai fejlődését elősegítő tényezők.....	32
5.	A minőségi tanár és tanárképzés ismérvei	33
6.	A tanárképzés nemzetközi jellemzői és reformjai	37
6.1.	Felsőoktatási rendszerek és reformok Európa országaiban.....	37
6.2.	A tanárképzés rendszere, felépítése Európa néhány országában.....	38
7.	Magyarország felsőoktatási rendszere és reformjai.....	40
7.1.	A hazai felsőoktatás politikai reformjai.....	40
7.2.	A tanárképzés reformjai Magyarországon	41
8.	A testnevelő tanárképzés.....	42
8.1.	A minőségi testnevelés és a testnevelő tanárképzés minőségi ismérvei és kutatási irányai.....	42
8.2.	A testnevelő tanárképzésre vonatkozó elvek, tartalmak, értékek és irányelvek.....	44
9.	A pályaválasztás motivációja.....	46
9.1.	Az elvárás-érték elmélete	47
9.2.	A FIT-Choice Skála, a tanári/pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők struktúrája	50
9.3.	A tanári pálya percepcióját alakító tényezők.....	51
10.	A tanulási motiváció	52
10.1.	A tanulási stratégia modellje és a LASSI kérdőív	53
11.	A sport-elköteleződés modell és SCQ kérdőív	55

11.1. A testnevelő tanár szakos hallgatók sportolói identitása	57
12. Hipotézisek	60
13. Anyag és módszer	61
13.1. A kutatás résztvevői.....	61
13.2. Az adatgyűjtés eszközei	62
13.3. Az eljárás	64
13.4. Az adatfeldolgozás módja	64
14. Eredmények	65
14.1. A tanári/pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők adatfeldolgozási módja és kutatási eredményei	65
14.1.1. A Fit-Choice kérdőív adatfeldolgozásának módja.....	65
14.1.2. Eredmények	65
14.1.3. Következtetések.....	71
14.1.4. Összefoglalás	74
14.2. A tanulási motivációs tényezők adatfeldolgozási módja és kutatási eredményei	75
14.2.1. A LASSI kérdőív adatfeldolgozásának módja.....	75
14.2.2. Eredmények.....	76
14.2.3. Következtetések.....	83
14.2.4. Összefoglalás	87
14.3. A sport elköteleződési kérdőív adatfeldolgozási módja és kutatási eredményei.....	87
14.3.1. A sportelköteleződési kérdőív adatfeldolgozásának módja.....	87
14.3.2. Eredmények	88
14.3.3. Következtetések.....	92
14.3.4. Összefoglalás	94
14.4. A tanári pálya, a tanulási és sportelköteleződés összefüggésvizsgálata	94
14.4.1. A tanári pálya, a tanulási és sportelköteleződési kérdőív adatfeldolgozási módja ..	94
14.4.2. Eredmények.....	95
14.4.3. Következtések.....	97
14.4.4. Összefoglalás	98
15. A hipotézisvizsgálat eredményei	98
16. Összegzés.....	100
17. Konklúzió és javaslatok	101
18. A kutatás korlátai, kitekintés.....	107
19. Az értekezés nívói	107
20. Felhasznált irodalom.....	109

21. Publikációs jegyzék	134
22. Mellékletek	137

Ábrajegyzék

1. ábra: Tanári pályára motiváló tényezők modellje (Watt-Richardson, 2007).....	49
2. ábra: A pedagógusi pályamotiváció főskała az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * $p < 0.05$) (Saját készítésű ábra).....	67
4. ábra: Képesség skála a nem és évfolyam függvényében (Saját készítésű ábra)	68
5. ábra: Társadalmi befolyás skála a nem és évfolyam függvényében (Saját készítésű ábra) .	69
6. ábra: Választással való elégedettség a nem és évfolyam függvényében (Saját készítésű ábra).....	70
7. ábra. Az időbeosztás alskała az évfolyamok tükrében * $p < 0.005$, ** $p = 0.001$, *** $p = 0.000$) (Saját készítésű ábra)	80
8. ábra: A tesztstratégiák alskała az évfolyamok tükrében * $p < 0.005$, ** $p = 0.001$, *** $p = 0.000$) (Saját készítésű ábra)	80
9. ábra: A súlyozott átlagok értéke az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * *** $p < 0.001$, a teljes minta súlyozott tanulmányi átlaga 4.23) (Saját készítésű ábra).....	82

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A minta nemenkénti és évfolyamonkénti eloszlása (saját készítésű táblázat)	61
2. táblázat: A Fit-Choice kérdőív alskáláinak átlagai, szórása és megbízhatósági együttható értékei (saját készítésű táblázat)	66
3. táblázat: A LASSI kérdőív alskáláinak átlagai, szórásértékei és megbízhatósági együttható értékei (Saját készítésű táblázat)	76
4. táblázat: A LASSI alskálái férfiak és nők körében (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0,005$) (Saját készítésű táblázat).....	77
5. táblázat: A LASSI szorongás alskála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$...	78
6. táblázat: A LASSI tanulási segédletek alskála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$	78
7. táblázat: A LASSI első 5 alskálája a vizsgált a vizsgált évfolyamban (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.005$) (Saját készítésű táblázat)	79
9. táblázat: A LASSI időbeosztás alskála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$	81
10. táblázat: A LASSI tesztstratégiák alskála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$	81
11. táblázat: Az SCQ kérdőív alskáláinak átlagai, szórásértékei és megbízhatósági együttható értékei (Saját készítésű táblázat)	88
12. táblázat: Az SCQ kérdőív alskáláinak nemek szerinti vizsgálata (Saját készítésű táblázat) $p < 0.004$)	88
13. táblázat: Az SCQ kérdőív első 6 alskálája évfolyamok szerint (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.004$) (Saját készítésű táblázat)	89
14. táblázat: Az SCQ kérdőív második 6 alskálája évfolyamok szerint (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.004$) (Saját készítésű táblázat).....	90
15. táblázat: A sportelköteleződés nemek és sportág jellege szerinti megoszlása az évfolyamok tükrében (Saját készítésű táblázat)	91

16. táblázat: Az SCQ kérdőív alszkálái egyéni és csapatsportág tekintetében: $p < 0.004$ (Saját készítésű táblázat)	92
17. táblázat: A sportelköteleződés és a pedagógusi pályamotiváció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerint (Saját készítésű táblázat)	95

1. Bevezetés

1.1. Témaválasztás indoklása

Tanárrá válásom gondolata egészen gyerekkoromig vezethető vissza. Kevés olyan tanáromra emlékszem vissza, aki rossz példaként el tudott volna tántorítani a tanári pálya választásától. Gyermekként is érzékeltem, hogy milyen az a pedagógus, aki mindenáron szeretne tudást átadni, ki az, aki kötelességből ellátja a munkakörét és ki az, aki minimális energiabefektetéssel kevés tudással vérteli fel a tanulókat. Gyermeki gondolkodással mindig örültem az olyan tanárnak, aki kevesebbet követel, kötetlenebb formában szervezi meg az óráját. Visszatekintve ezekre a típusú tanárimra azonban egyértelműen tudom, hogy nem voltak eléggé példaértékű pedagóguskarakterek. Ezeket a negatív cselekvésmintákat sosem követtem, hiszen arra tettem fel az életemet, hogy példaként szolgáljak a jövő generációinak. A negatív tapasztalatok abban segítettek, hogy a szakmai hiányosságok elkerülése érdekében folyamatosan képezem magam. Pedagógusi szakma ugyanis megköveteli a modern pedagógiai módszerek és technológiák elsajátítását, hogy lépést tudjunk tartani a változó oktatási környezet kihívásaival. A pedagógusi pályára lépésem gondolata és a sport iránti szeretetem mindig is párhuzamosan voltak jelen az életemben, így evidensnek tűnt, hogy testnevelő tanári pályára lépjek. A sport és a sportos gondolkodás végig kísérte a gyermekkoromat, amit jelenleg a testnevelő tanári pályával párhuzamosan edzőként is tovább kamatoztatok. A modern kor vívmányai rengeteg olyan edzésmódszert, preventív rendszerszemléletet kínálnak, amit pedagógusként és edzőként egyaránt tudok használni. Hivatásomnak tekintem, hogy a folyamatos tanulásom által szerzett tudással segítsen a leendő testnevelő tanárokat és a sportoló gyerekeket. Előttem mindig a jól felkészült, motiváló tanárok és edzők példája lebegett. Sportpályafutásom így kiegészítettem azzal a célkitűzéssel, hogy minél magasabb szintű edzői végzettséget szerezzek a diploma mellett, ami azt gondolom gyümölcsöző karriert biztosított számomra, hiszen a Magyar Női Labdarúgó Válogatott edzői stábjának tagja lehetek. A pedagógusi pályán való helytállás érdekében is hasonló célkitűzésekkel vágtam bele az egyetemi tanulmányaimba, hogy a lehető legtöbbet tanulva sajátítsam el a szaktárgyak elméleti és gyakorlati tudását. Évről-évre magasabb ösztöndíjat megcélozva vettem az akadályokat, ami egy motivált és energiával teli, a jövőért folyamatosan tenniakaró edzővé és pedagógussá nevelt. A lelkiismeretes felkészülés, a mai napig jellemző a saját órataratásaimra. Állandóan újragondolom az óráimat, a reflektív gondolkodás a mindennapjaim részét képezi. A továbbképzések során szerzett újabb információk alapján módosítom, friss, innovatív módszerek felhasználásával igyekszem az

óráimat érdekessé és szerethetővé tenni. A mai felgyorsult világban, testnevelő tanárként elengedhetetlen, hogy olyan figyelemfelkeltő, hasznos és hatékony feladatokat válasszak, amelyek nemcsak megfelelnek a tantárgyi követelményeknek, hanem hozzájárulnak a jó hangulathoz és folyamatos gondolkodásra ösztönzik a tanulókat. Bár több éves edzői és tanítási tapasztalattal rendelkezem, minden nap kihívást jelent számomra, hogy az egyre növekvő impulzusok mellett is sikerüljön az optimális ingerszintet elérni a tanulók számára. Ehhez folyamatosan kreatív és változatos feladatokkal bővitem repertoáromat. A bennem lévő megújulási vágy arra ösztönöz, hogy magamtól is mindig többet követeljek, de a tudás elmélyítés érdekében a hallgatóimtól is megkövetelem a magas minőséget. A sport iránti rajongásom és a bennem lévő tudás átadásának vágyából táplálkozott az a gondolatmenet, ami disszertációm fő vonalát képezi. Gyakran feltettem magamnak azt a kérdést, hogy a magammal szemben támasztott sportbeli elvárások, a sok gyakorlás, kitartás, magasabb célok érdekében történt lemondások, vajon jelen vannak-e a jelenlegi testnevelő tanár szakos hallgatóink gondolkodásában. Vajon támasztanak-e magukkal szemben nehezebben teljesíthető célokat a sportban, a tanulás során és kellően erős-e a pedagógusi pálya iránti vágyuk? Mennyire érzik, hogy befolyással lehetnek a tetteik, a gondolataik a gyerekekre? A sport iránti szeretet és a sportra nevelés iránti szeretet vágyának kettős gondolatmenetén haladva évfolyamról évfolyamra és nemenként szeretném feltárni a nézetbeli különbségeket. Nagyon kevés diagnosztikai és hosszú távú vizsgálat van arra vonatkozóan, hogy hogyan alakul a tanárképzésben résztvevő tanárok karrierje az oktatás megkezdésétől a munkahelyre való megérkezésig. A téma kutatása segítene megérteni, hogyan tekintik a felsőoktatásban „nevelkedők” a tanárképzésükben való előrehaladásukat egészen az iskolai gyakorlatukig és hogyan illeszkednek ezek az átmenetek a szakmai fejlődésükbe. Ez a hiányosság olyan, mintha egy fontos darab hiányozna a testnevelőtanárképzés és a testnevelőtanárok folyamatos szakmai fejlődésének kirakós játékából. Olyan módszertani megközelítésekre van szükség, amelyek figyelembe veszik a testnevelőképzésbe való belépéstől kezdve a testnevelésoktatásra való átmenet teljes útját, beleértve azt a szakaszt is, amikor a kezdő tanárok bizonyos értelemben "átutazóban" vannak, amikor új munkahelyre lépnek, és beleszocializálódnak az oktatás világába. Oktatói tevékenységem során szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy a tanári pályaválasztás legmeghatározóbb fordulópontja az az időszak, amikor a tanári pályához kapcsolódó feladatok ellátása révén a tanítási gyakorlatokon keresztül lépésről lépésre magukra öltik a tanári szerepet a hallgatók. Ebből a gondolatból kiindulva fogalmazódott meg bennem, hogy a harmadéves testnevelő tanár szakosok első tanítási próbálkozásai során kapott

visszajelzések – legyenek azok pozitívak vagy negatívak – meghatározó hatással vannak önértékelésükre és a választott szakma iránti elkötelezettségükre.

1.2. A témaválasztás tudományos háttérének indoklása

A pedagógussá válás motivációs háttérének vizsgálata állandó kutatási téma, A pedagógussá válás motivációjának kutatása kihívást jelent a kutatók számára, mivel az egyes országok eltérő kulturális és társadalmi jellemzőkkel bírnak. Hodkinson és Sparkes (1997) hangsúlyozzák, hogy a társadalmi hálózatok, kulturális hagyományok, valamint az oktatási és munkaerő-piaci helyzet jelentős hatással vannak a pályaválasztásra. A pályaválasztás kérdése a végzős középiskolások legmeghatározóbb döntési helyzete (Alberts, Mbalo és Ackermann, 2003), mivel a tanítás létfontosságú szerepet játszik bármely társadalom jövő generációinak felkészítésében. A középiskolai évek végéig a tanárokról és a tanítás különböző aspektusairól összegyűjtött tapasztalatok hozzájárulnak a pályaválasztási döntéshez. Mára széles körben elismerték, hogy a motivációk és attitűdök, az egyetemre lépés előtt viszonylag szilárd rendszerré fejlődnek az egyénben, ami alapvetően meghatározza gondolkodásukat (Aksu, et al., 2010; Richardson & Watt, 2006). Számos családon belüli és kívüli tényező is összefügg a tanári és más szakmák pályaként választásával. Az egyik nézet szerint a tanárhallgatók esetében a család és a barátok egyaránt hozzájárulnak a pedagógusi pályaválasztással kapcsolatos döntéshez (Kovácsné, 2007). A karrier építés vágya egyáltalán nem meghatározó nézőpont a hallgatóknál. A motivációk sorában az utolsó két helyen a jó kereseti lehetőség és az elsőként megjelölt szak sikertelen felvételi áll. Egy másik nézet szerint altruista-intrinzikus vagy extrinzikus okok állnak a szakválasztás háttérében (Kovács, et. al., 2017; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997). A tanításra és a tanárképzésre alkalmazva a tanárhallgatók motivációi betekintést nyújtanak azokba a tényezőkbe, amelyek vonzzák az egyéneket a tanításhoz és befolyásolhatják, hogy mennyi ideig maradhatnak a képzés után a szakmában. Martin kutatási eredményei szerint, aki karrierként választja a tanári pályát a társadalmi értékek megerősítését tartja szem előtt (Martin, 2007). A tanári pálya választásának ösztönző ereje más pályáktól eltérően nem az anyagi javak köré összpontosul, hanem a gyerekek pozitív jövőjének alakítására való késztetés szellemében történik. Három ausztrál egyetemen végzett kutatási eredmény szerint a tanítás, olyan karrier, amit az anyagi biztonság, a minőségi munkakörülmények, a kedvezményes munkaidő és a hosszú szabadságok jellemeznek (Watt & Richardson 2006). Hazánkban az elmúlt években jelentős változások történtek az osztatlan tanárképzés rendszerében, az átállás azonban számos kihívás elé állítja a felsőoktatási

intézményeket, mint az inkluzív oktatási gyakorlatok beépítése a tantervbe vagy a digitális szakadék kezelése a tanárok és a diákok között. A pályaválasztás esélyeit sajnos az alacsony fizetések, a magas munkaterhelés és a társadalmi megbecsülés hiánya sokszor aláássák. Az anyagi stabilitás megteremtésének korlátozott lehetőségei miatt az egyik legnagyobb kihívás a tanárok előregedése és az új tanárok utánpótlásának hiánya. Sok pedagógus nyugdíj előtt áll, miközben az új belépők száma nem elégséges ahhoz, hogy pótolja a kieső létszámot. Az újabb és újabb kihívások folyamatos alkalmazkodásra és innovatív megoldások keresésére készítetik az egyetemeket, hogy megőrizzék hallgatóikat és sikeresen felkészítsék őket a tanári pályára.

A disszertációm tárgyát képező többszemponú vizsgálat a tanári pályaválasztás alaposabb megértéséhez járulhat hozzá.

2. A kutatási célkitűzések bemutatása

Kutatásunkban az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók pálya-, tanulási- és sportelköteleződésével kapcsolatos nézeteit és azok alakulását vizsgálom a testnevelő tanári tanulmányaik előrehaladtával

A kutatásban célunk a hallgatói vélemények alapján a tanári pályaválasztást megerősítő, vagy elbizonytalanító (pl.: tanulmányi eredmények, hospitálási, tanítási tapasztalatok), illetve a diplomaszerezés után a tanári pályára lépést segítő tényezők (pl.: pedagógus szereppel kapcsolatos vélekedések, gyakorlatok) feltárása. Kutatásunkban a pályaválasztási motivációt, illetve a pedagóguspályára vonatkozó percepciók háttérét vizsgálom a különböző évfolyamok és nemek szerinti megoszlás alapján is. A testnevelő tanári pálya sajátosságaként vizsgálom a sport iránti elkötelezettséget is.

A pályamotivációval kapcsolatos célkitűzéseink a következők:

A doktori disszertáció egyik célja annak megállapítása, hogy a tanári pályához való viszonyulást a különböző évfolyamok szakmai elméleti és gyakorlati tárgyai, illetve a tanítási gyakorlatokat tartalmazó kurzusai (hospitálások, mikrotanítások) miként befolyásolják. Szeretnénk feltárni, hogy a tanulmányokban való előrehaladás során hol jelentkezik először éles különbség a pályaválasztás jövőorientációjával kapcsolatban és melyek és milyen típusúak a döntőnek bizonyuló kurzusok. A felsőfokú tanulmányok során a hallgatótársakkal való társas érintkezés, az oktatók személyisége, a tantárgyak nehézségeivel való megküzdés felülírhatja a korábbi szilárdnak hitt nézeteket.

A tanulási motiváció kapcsán célkitűzéseink, hogy:

Célunk beazonosítani az egyetemi tanulás eredményességében közrejátszó és a tanulás eredményességét befolyásoló tényezőket és jelentőségük alakulását a tanárképzés folyamatában. Ebben vizsgáljuk az egyetemi tanulás eredményes technikáit, a hallgatói leterheltség (tanegységek száma, jellege, tartalma), illetve a pályamotiváció változásainak hatását a tanulási motivációra.

A tanulási motiváció változásait nyomon követjük évfolyamok és nemek szerint is. Célunk beazonosítani azon évfolyamokat, amelyben tanulmányi okokból többen elbizonytalanodnak abban, hogy megfelelő szakmát választottak. Célunk ezzel párhuzamosan a tanulási nehézségeik háttérében meghúzódó sajátosságok feltárása. A nehézségekkel küzdő csoportok és a tanulási folyamat nehézségeinek azonosítása lehetőséget ad arra, hogy a tanári pályával

kapcsolatos negatív attitűdök okait megismerjük, a pályán megtartó pozitív tényezőket azonosítsuk és megerősítsük.

A sport iránti elkötelezettséggel kapcsolatos célkitűzések:

Célunk megtudni, hogy a sport iránti szeretet, illetve saját sportgyakorlatuk, sport múltjuk milyen hatást gyakorolt a testnevelő tanári pálya választására. Vizsgáljuk azt is, hogy a sporttal kapcsolatos elköteleződésük tanárképzési tanulmányaik folyamatában hogyan változik. Mindezekről a sportágak (egyéni vagy csapatsportok), az évfolyamok és a nemek szintjén is szeretnék képet alkotni.

A kutatásban összefüggést keresünk a tanulási motiváció, a tanári pályamotiváció és a sportelköteleződés között az alábbi kérdésekben:

- a.) akiknek a tanári pálya iránti motivációja nőtt, azoknak nőtt a tanulási motivációja is?
- b.) akiknek a tanári pálya iránti motivációja nőtt, azoknak hogyan változott (nőtt vagy éppen csökkent) a sport iránti elköteleződése?

3. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben

A pályaválasztás az a folyamat, amelynek során a korábbi tapasztalatok alapján, a meglévő adottságok és kompetenciák tudatában, valamint a képességek folyamatos trenírozásával az egyén célirányos tanulási utat választ. Olyan szerepeket sajátít el a hallgató, ami a szakmája iránti hivatástudat legmagasabb szintjén szolgálja a társadalmat. Super és Nevil (1984) részletesen bemutatták az életúttervezés folyamatát, amely szerint a „self-concept” nemcsak a pálya kiválasztását, hanem a jövőbeni szakmával kapcsolatos elégedettséget is jelentősen befolyásolja. A Repülőrajt – (Flying Start– Improving Initial Teacher Preparation Systems) című munka összefoglalja a pedagógusi munkával kapcsolatos élethosszig tartó tanulásának szakaszait: a pedagógusi pálya iránti kíváncsiság felkeltése, a pályára legalkalmasabbak kiválasztása és képzése, valamint az újonnan belépő pedagógusok patronálása. (OECD, 2019). Szabó (1994) például négy fő szakaszt különböztet meg ebben a folyamatban. Az első szakaszban a pálya iránti elköteleződés alakul ki, míg a másodikban a szakmai képzésre helyeződik a hangsúly. Ebben az időszakban az egyén elméleti és gyakorlati ismereteket sajátít el és a szakmai érettség szintjére jut el. A pályakezdés időszakában (harmadik szakasz) derül ki, hogy valóban alkalmas-e az illető a választott pályára, melynek fokát a hétköznapi tapasztalt sikerek határozzák meg. A negyedik szakaszban a kellő rutinnal rendelkező pedagógus az adott pálya előnyeinek és hátrányainak már tudatára ébred (Szabó, 1994). A pályaszocializációs elméletek eltérő fókuszpontok alapján határozzák meg a folyamatot, viszont az egyéni élettörténetek és az adott életszakaszban meghatározó személyek, életkörülmények nagy hatással lehetnek a pályáiv alakulására. Így nem törvényszerű, hogy mindenki az elméletek alapján meghatározott folyamat lépcsőfokainak megfelelően halad. A pályaválasztás tudatossága jó önismeretet feltételez. A szakmai pályaszocializáció nem csupán a főiskolai vagy egyetemi képzésre korlátozódó folyamat, hanem egy összetett személyiségfejlődési út, amely a gyermekkortól kezdve egészen a pályán való tevékenységig tart (Dudás, 2000). Dudás az újonnan felvett hallgatók nézeteinek megismerésére a fogalom térkép készítés mellett a szövegelemzés és a metaforaelemzés módszerét alkalmazva vizsgálódott. Eredményei útmutatóként szolgálhatnak a különböző szakos hallgatók belépő nézeteinek felderítésére (Dudás, 2005 idézi Falus et. al., 2007.). Kimmel (2006) a kiscsoportos foglalkozások hatékonyságára hívta fel a figyelmet, ami a tanulók személyes megismerésének hatékony eszköze lehet (Kimmel, 2006). Falus az elmélet és gyakorlat közti koherencia megteremtésében, valamint az egyetemek és a gyakorlóiskolák közti viszony szorosabbra fűzésében látja a minőségibb oktatás lehetőségét (Falus et. al., 2007). Sántha (2018), aki a

képzés utáni már aktív karrieridőszakra koncentrált, az alábbi kutatási eredményekre jutott: A pedagógusok tevékenységét befolyásolja pedagógiai tudásuk, nézeteik és az adott pedagógiai helyzet. Reakcióik attól függenek, mennyire differenciált a pedagógiai tudásuk és rutinjuk. A nézetek szűrőként működnek, különösen akkor, ha a pedagógusok tevékenysége és gondolkodása nem áll összhangban a külső vagy belső tényezőkkel. A reflexiók segítségével feltárták, hogy a pedagógusok gondolkodása nem mindig koherens, és a pedagógiai szituációkra kevesen reagálnak rendszerezett módon. A kvalitatív módszerek hatékonyan támogatják a reflektív gondolkodást és a nézetek feltárását, különösen hasznosak a gyakorló pedagógusok számára, akik tevékenységükre reflektálva kívánnak fejlődni. (Falus et. al., 2007).

A fenti, több szálon futó, a pedagógussá válás teljes folyamatát felölelő kutatások nyomán született meg Falus „A tanárrá válás folyamata című tanulmánygyűjteményben” (2007) a tanárrá válással kapcsolatos „három fázisú modell”, amely a múltbeli tapasztalatokból táplálkozva határozza meg az első szakaszt. A középiskolai évek végéig viszonylag kialakult nézetrendszer, amit a képzésben eltöltött évek tovább formálhatnak, mint az újonnan szerzett elméleti ismeretek, a gyakorlati pedagógiai tudás (a belépéstől a képesítő vizsgáig). Falus megállapítása szerint: „A hallgatók ritkán állnak olyan gyakorlati helyzetekkel szemben az elméleti tárgyak tanulása előtt vagy azzal párhuzamosan, amelyek felkeltenék érdeklődésüket az elméleti tárgyak tanulása iránt, úgy éreznék gondjaik, nehézségeik megoldásában ezek az elméleti ismeretek segítségükre lesznek. Korábbi gyakorlati tapasztalataik nem teszik az értékelőrendszerüket nyitottá az új elméleti ismeretek iránt, nem képesek az előadások, szemináriumok, a szakirodalom, tudásanyagának segítségével saját személyes tudásukat megkonstruálni, alakítani, fejleszteni” (Falus, 2007. p. 363). A harmadik szakaszban a pályakezdő profil kialakítása és szakmai profil széleskörű fejlesztése történik. Falus azonban kiemeli, hogy az egyetemi képzés az iskolai gyakorlóterep összhangjának megléte nélkül kétséges a hosszútávú, minőségi munkavégzés (Falus, 2007). A mai napig van olyan ország, ahol a tanárképzést az intézményi szegmentáció jellemzi, ami az egyetemi oktatás elméleti és szakmai gyakorlaton alapuló szakaszainak nagymértékű elkülönítését jelenti. Következésképpen, a koherencia hiányában olyan nehézségekkel szembesülnek a hallgatók a végzés éve felé haladva, ami csökkentheti a tanári pályára lépés esélyeit. Azon pályakezdő tanárok számára, akik elméletközpontú oktatásban részesültek és átmenet nélkül kerülnek be a gyakorlatközpontú oktatási szférába, nagy a kockázata, hogy kevésbé tudnak a tanulásukra és szakmai tovább fejlődésükre koncentrálni. Németország és Szingapúr kivételével az országok többsége egyfázisú rendszert alkalmaz, amelyet az elmélet elsajátítása, a gyakorlatorientált

képzés és a szakmai tapasztalatszerzés együttes, egyidejű jelenlétére alapoz (Hascher & Winkler, 2017). A tanárképzésnek (az első fázis) meg kell teremtenie a szaktudományos, tantárgydidaktikai és neveléstudományi szakmai ismeretek tudományos alapját, amihez a tanárjelöltek a jövőbeni szakmai gyakorlatukon igazodhatnak, amire reflektálhatnak (Terhart 2000). Ezt követően az indukciós szakasz (a második szakasz) feladata az integrált tudásépítés elősegítése azáltal, hogy a tanárjelöltek által az egyetemi felkészülés során megszerzett elméleti ismereteket összekapcsolja a gyakorlati megvalósítással az iskolában. Kimondottan lényeges az indukciós fázis során nyújtott támogatás, mivel sok tanárjelölt, a két terület különbözősége miatt keletkező feszültség következtében, már pályafutása első éveiben kilép a szakmából (Okhremtchouk et al., 2015). Ezen szakaszban a pozitív tanulási légkör az, amely megakadályozza az érzelmi kimerülést és biztosítja a jóllétet (Dicke et al., 2016). A szakmai és személyes hálózatokban való eszmecsere lehetőségei - hogy megosszák egymással a tanítási ötleteket éppúgy, mint a személyes problémákat (Okhremtchouk et al., 2015) -, valamint a hivatásos tanárképzők által nyújtott támogató mentorálás (Richter et al., 2011), a tanárjelöltek támogatással kapcsolatos tapasztalatai szempontjából relevánsnak bizonyultak. Az oktatóknak is nagy felelősségük van abban, hogy a képzés különböző fázisaiban pozitív tanulási légkört alakítsanak ki a hallgatók között, ami az elméleti és gyakorlati képzés nehézségei ellenére sem ingatja meg őket a tanári pályára lépésben. A pozitív tanulási légkör megalapozza a tanárjelöltek sikeres átmenetét a szakmába, megelőzi az érzelmi kimerültséget és biztosítja a jóllétet (Dicke et al., 2016; Zimmermann et al., 2016). Hazánkban, a teljes tanári pálya szükségleteit figyelembe véve született meg az a 830/2021. (XII. 29.) Korm. rendelet a tanárképzés átalakításának rendszeréről, ami alapján a 2022/23-as év első szemeszterétől már az első éves hallgatók is betekintést nyerhetnek a közoktatás munkafolyamataiba, hiszen már az első szemesztertől kezdve az órarendjükbe beépített módon látogathatnak órákat, ahol az osztálykörnyezet megismerése mellett a tanári tevékenység sokszínűsége, sokrétűsége körvonalazódik előttük. Az erősen gyakorlatorientált képzési struktúra már sürgető intézkedésnek bizonyult, hiszen a felsőbb évfolyamok hirtelen megnövekvő terhei (gyakorlatok) is hozzájárultak a lemorzsolódás növekedéséhez. A lépcsőzetesen felépített struktúra segíthet a hallgatókra háruló feladatok hatékonyabb leküzdésében, így valós képet kaphatnak a fejlesztendő területeikről és erősségeikről. A diákokkal való állandó kommunikáció lehetőséget ad arra, hogy a tanárjelöltek pontos visszajelzést kapjanak saját pedagógiai képességeikről, valamint arról, mely területeken és miként kell továbbfejlődniük (K. Nagy, 2019). Ez az átstrukturálódás csökkentheti a képzésben tanulók lemorzsolódását. A

képzés alatt létfontosságú, hogy a tanári pályán megtapasztalható sikerek elérésének szolgálatába állítsuk az egyén érzéseit, gondolatait és viselkedését, kompetens és elhivatott oktatók támogatásával. Számtalanszor előfordul, hogy az egyetemisták választott szakjukhoz való hozzáállása megváltozik. Ennek oka sokszor a tanári pályáról alkotott képek és benyomások és a szakma tényleges valósága közötti kontraszt (Weinstein, 1994). Ugyanakkor, mint más pályák esetében is, a képzés során tapasztalt elidegenedés érzése csökkentheti a tanárjelöltek érdeklődését a későbbiekben ellátandó tanári munka iránt és negatív attitűdök alakulhatnak ki bennük a választott szakmával szemben. E tekintetben a testnevelőképzésben tapasztalható elidegenedésről korlátozott számú tanulmány született (Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012; Şirin, 2009; Temel et al., 2013). A testnevelő tanárjelöltek szakmai elidegenedése csökkenti a tanári hivatás iránti érdeklődésüket és lelkesedésüket. Ebből a szempontból szükséges a testnevelő tanárjelöltek szakmaidegenségének mértékét megvizsgálni és feltárni, hogy ezek az elidegenedési szintek befolyásolják-e az attitűdjüket. Érdekes módon a szakirodalomkeresés során nem találtunk olyan tanulmányt, amely az elidegenedés hatását vizsgálta volna a testnevelő tanári szakmával kapcsolatos attitűdökkel összefüggésben. Ezért is különös fontosságú a tanárjelöltek tanári szakmával kapcsolatos attitűdjeinek meghatározása, valamint annak megállapítása, hogy az elidegenedés érzése milyen mértékben hat a testnevelő tanárjelöltek szakmai attitűdjeire nemük és évfolyamuk viszonylatában is.

3.1. A képzés első szakasza: az elmélet és a gyakorlat szintetizálása

Falus Iván a pedagógussá válás fontos alapkövének tekinti, hogy már a képzés kezdetekor feltárásra kerüljön az első éves hallgatók értékelőrendszere. A hiányosságok és erősségek tudatában így könnyebb a tanári szakma eléréséhez útmutatót adni (Falus, 2007).

Az utóbbi években Európa számos országban végbemenő reformokat követve a hazai felsőoktatás is egyre jobban előtérbe helyezi a különböző felkészültségű és eltérő motivációjú és tanulási szokásokkal bíró hallgatók támogatását, amely megnövelheti a pedagógusi pályára lépés esélyét. Ennek eredményeképpen a tanulásközpontú megközelítés még jobban előtérbe kerül, ahol az információk feldolgozásában a tanulás folyamatára helyeződik át a hangsúly. A hazai képzés másik fontos újítása az elmélet és a konkrét gyakorlati tevékenységek finomabb összehangolása. A különböző elméleti és gyakorlati képzési egységek közötti tudatos kapcsolat tervezését Kopp és Rapos (2016) is kiemeli. Darling-Hammond kutatásai szerint a képzések hatékonyságát leginkább az a rendszer biztosítja, amely széles körű és támogatott gyakorlati tapasztalatokat nyújt, és szorosan összekapcsolja az elméleti oktatást a gyakorlati

alkalmazással. Ez a megközelítés különösen fontos, hiszen a belépő tanárjelölteket gyakran aggodalmak töltik el a leendő munkakörükkel kapcsolatban. A belépő tanárjelöltek félelmei a leendő munkakörükkel kapcsolatban a diákok irányítási képességeivel és a saját szakmai felkészültségük hiányával kapcsolatosak. A pályaválasztással való elégedettség és a diákokkal való kapcsolat kialakítás kérdése viszonylag egyáltalán nem tartozik az elbizonytalanító tényezők közé. A képzésbe lévő hallgatókat kellő önbizalom, magabiztosság jellemzi, ami korábbi tanáraik tanításából származó benyomásokon alapszik, de a tanári képességbe vetett hitük ingatag (Pigge - Marso, 1987). Weinstein (1989) vizsgálata szerint a tanárképzésbe belépő hallgatókat a magabiztosság legmagasabb szintje jellemzi, mivel magukat az átlagnál jobb tanítási képességűnek gondolják, ami a bevezető kurzusok után amegymás megismerésével reálisabb tanítási énképpé formálódik (Weinstein, 1989). A nézetek egyetemi tapasztalatok hatására bekövetkező változásáról eltérő vélemények születtek. Feiman-Nemser és munkatársai szövegelemzéssel bizonyították, hogy a képzés elején a tanításról alkotott kép egy könnyű szakmai tevékenységnek tűnik, a kurzus lezárásaként a félév végén megfogalmazott gondolatok azonban arról árulkodtak, hogy a korábbi elképzelés differenciálódott és egy összetett és sokrétű tevékenységrendszerként tekint a hallgató a tanári pályára (Feiman-Nemser et al., 1989). Egy másik kutatásban a nézetekhez való szilárd ragaszkodást erősítette meg (McDiarnid 1990). A hallgatók felsőoktatási tanulmányaik kezdetén egy, számukra ismeretlen, korábban nem tapasztalt impulzusokkal teli képzési rendszer keretein belül, célirányosan pallérozzák tudásukat. Az új intézményi struktúra korábban nem tapasztalt önállóságra kényszeríti a hallgatókat, amihez nem mindenki tud rövid idő alatt alkalmazkodni. A hallgatói szabadság sok előnyét nem tudják rendszerbe illeszteni az első évek, hiszen a középiskolai évek alatt az előrehaladásukat segítő kontrolláló szerepben csekélyebb mértékben volt jelen a saját felelősségük. Az önállóság magas szintje azonban nagy kihívások elé állítja a csak a középiskolai tanulásban tapasztalattal rendelkező első éveseket és nehezen alakítanak ki úgy napi rutinokat, hogy a számonkérések nem olyan rendszeresek, mint a középiskola éve alatt. A nehézségek leküzdésében az oktatóknak is óriási a felelőssége, hogy a felvételt nyert diákok választott szakpárja iránti érdeklődése töretlen legyen. Az oktatók egy része tudja, hogy tantárgya nem elég érdekes a hallgatók számára ahhoz, hogy érdeklődéssel hallgassák végig az óráikat. Mégsem tesznek rá kísérletet, hogy olyan technikákat és bensőséges légkört alakítsanak ki, ami hozzájárulhat a képzésben maradás esélyét megnövelni. Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az előadások egy részében a kétirányú kommunikációra, ahol a hallgatók témához kapcsolódó véleménynyilvánítása előtérbe kerülhet. A hallgatók bevonás az órába egyben

lehetőség is ad az oktatónak, hogy megismerje a tantárgyához fűződő érdeklődési szintet. Az elhivatott oktató a háttérismeretek tudatában tudja alakítani az oktatandó tananyag feldolgozási módszerét, ami mélyebb ismeretátadásra ad lehetőséget. Mátés (2019) az órai figyelem fenntartására egy saját technikát alkalmaz: A tanórákat nagyjából tíz perces blokkokra osztva, hatékonyabb a tananyag memorizálása. A blokkok közti szünetekben a hallgatókkal való eszmecserék olyan vélemények megismerésére adnak lehetőséget, ami a tanári pályához való viszonyulásukat egyértelműen körvonalazza. Nahalka is a belépő nézetek feltárásának fontosságát hangsúlyozza „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját” (Nahalka, 2003. p. 29.). Értékesebbnek érzik magukat attól, hogy a véleményükre kíváncsi az oktató A tanári hitelesség egy adott szakterületen szerzett tapasztalatszerzéssel kezdődik, amit a tanár képes az elméletbe illeszteni és a gyakorlatban bemutatni. A diákok jobban motiválhatók a feladatok teljesítésére, ha azonosulni tudnak azokkal az élettörténetekkel, amik az oktató korábbi nehézségeivel való megküzdéséről szólnak, hiszen ezek az élettörténetek számukra is elérhetővé teszik a tanárrá válást, mint célt (Mátés, 2019). Az egyetemre érkező hallgatók szakválasztásának héttérében meghúzódó tényezőket sokszor korábbi tanáraik példaértékű oktatásmódszerei és személyisége jelentik, aminek folytatását kell, hogy jelentse az új oktatók személyisége, tantárgyuk iránti elhivatottsága (Kállai & Szemerszki, 2015). Az első évfolyamban oktatók attitűdje és példaértékű szerepvállalása előre mozdíthatja azon bizonytalan egyetemistákat, akik hezitálnak szakválasztásuk helyességében. A digitális világba beleszülető generációk hatékony oktatásához új módszerek, új szemlélet szükséges, ezért fontos, hogy az oktató a hallgatói igények tudatában legyen képes az oktatási anyagot felépíteni, értékrendszert teremteni számukra és a társadalom számára hasznossá nevelni a hallgatókat. A Kállai és Szemerszki (2015) kutatása szerint az első évesek elégedettek szakválasztásukkal, csupán a hallgatók tíz százalék jelezte, hogy utólag más szakot választana. Mindazonáltal, minden képzési típus esetében a legtöbben úgy vélik, hogy képesek lesznek elvégezni a kiválasztott intézmény pedagógusszakját és néhány év múlva pedagógusként fognak dolgozni.

3.2. A képzés második szakasza: hospitálás, mikrotanítás kortárskörnyezetben

A hospitálás egy olyan speciális megfigyelési helyszín a hallgatónak, ahol információt gyűjthet a diákok, a tanár viselkedéséről, az oktatás módszereinek gyakorlati megvalósulásáról, illetve

a hospitálás a megélt tanítási élménnyel kapcsolatos saját érzetei, gondolatai tovább fűzését is segítheti. Olyan sokrétű információnyerésre van lehetőség a megfigyelés során, mint az óra tartalma, szerkezeti aránya, az órai célkitűzések megvalósulásának sikeressége, a tanár- diák között zajló interperszonális kapcsolatok, a csoportfeladatokhoz alkalmazott szervezési módszerek vagy a tanulói légkör pozitív kialakítása. A hospitálás a személyiségfejlesztésnek is jó eszköze, így a hallgató is folyamatosan monitorozhatja a saját fejlesztendő területeit. A hospitálás a mentortanárnak is segít diagnosztizálni a hallgató reflektív gondolkodását, feltárni a tanítással kapcsolatos erősségeit és gyengeségeit, az elméleti és gyakorlati szakmai tudás szintetizálódásának összehangját. Képet alkothat a pálya iránti motiváció szintjéről, szervezői, irányítói képességéről és a gyerekekhez fűződő viszonyáról. A mikrotanítás az alapozó tantárgyak teljesítését követő elméleti és gyakorlati tudás integrálására alkalmas gyakorlótéren és egyben a tanári képességek kibontakoztatásának első színtere. A szakmai fejlődés első lépcsőfokán az önbizalomszerzés, az addig nem tapasztalt „vezetői szerepkör” komfortérzetének kialakítása az elsődleges cél. Itt tapasztalhatják meg először a hallgatók, hogy mit jelent a hatékony időgazdálkodás, hiszen az óra megfelelő tartalmi blokkjainak arányát az óra célkitűzéseinek szolgálatában kell meghatározniuk. A tanárhallgatók megismerhetik egymás tanítási stílusát, így reflektálhatnak arra, saját stílusuk tükrében is. A mikrotanítást az 1960-as évek elején és közepén Dwight Allen és kollégái fejlesztették ki a Stanford Teacher Education Programban (Cruickshank et al., 1996). Napjainkban számos tanárképzési programban a mikrotanítást arra használják, hogy a különböző tanítási készségek és tanítási tapasztalatok elsajátítása során bővítsék a tanárhallgatók mozgásterét. A csoporttársak körében végzett kistanári tapasztalatok felkészítenek az iskolai környezetben végzett óratartásra. Egyes tanulmányok arra a következtetésre jutottak, hogy a mikrotanítási tevékenységek segítenek a tanárhallgatóknak abban, hogy csökkentsék szorongásszintjüket, legyőzzék a tétovázást és a félelmet, növeljék a szakmai elkötelezettséget, és a tanári szakmával kapcsolatos tudatosságot. Hatékonyak legyenek a tanítási jártassággal kapcsolatos valamennyi témában, megtanulják, hogyan kell a diákokkal interakcióba lépni, tapasztalatot szerezzenek az értékelésben, továbbá az adott tevékenységre ösztönző kommunikációs technikákat kísérletezhetnek ki és különböző oktatási technológiákat használhatnak. A tanári szerepkörre való alkalmasságról itt kapnak először valódi reflexiót. A társak és saját tanításuk tapasztalatai reális képet adnak erősségeikről és gyengeségeikről. Az óratartási folyamat monitorozása alkalmas a visszajelzésekre a társak és a tárgyfelelős oktató részéről is. A megbeszélés és értékelés tapasztalatait felhasználva az újratanításkor már egy sokoldalúbb nézőpontú munka várható el a hallgatótól. A csoporttársak

jelenléte otthonossá teszi az első oktatói szerepben való helytállást, ami jelentősen eltér a későbbi közoktatási mikrotanítástól. A kor- és szaktársak hallgatótársuk sikeres óratartási tevékenységéhez partneri feladatvégrehajtással járulnak hozzá, míg az iskolás gyerekek – életkori sajátosságukból fakadóan –, sokszor fegyelmetlenek, figyelmetlenek, akár motiválatlanok. Az óravázlatok elkészítésének minőségében is változás figyelhető meg a kezdeti feladatösszeállítási szempontokhoz képest, a gondolatmenet felépítésében és feladatvariációs repertoárjukban. A tanítási feladatok során szerzett rutin egy idő után az óravázlatok jellegében is tükröződik, hiszen a korábban szó szerint előre betanult módon történő végrehajtást felváltja egyfajta rugalmas cselekvés, amiben már a hallgatók képesek figyelembe venni a környezet ingereit. Például, ha egy feladatot ügyesen végrehajt egy csoport, akkor az továbbfejleszthető, vagy előre nem tervezett versenyfeladatként is végre lehet hajtani. Az óratervezési rutin a gyors döntéshozatali képességet egyaránt fejleszti, hiszen az órán történő eseményekre való jó reagálás hosszútávon meghatározza az óra sikerességét. Az órakezdés a tanulók figyelmének megnyerésével kezdődik, ami lehet a tervezett óra bemutatása egyszerű magyarázattal vagy kérdések feltevése és megválaszolása. A tanítási foglalkozás lezárása után az óratartó önértékelése és a társak észrevételei is szerves részét képezik a mikroóráknak. A tanulmány rámutat arra, hogy a mikrotanítás hatékony eszköz a tanárjelöltek tanítási készségeinek fejlesztésében (Demirel, 2004), a folyamatos képzés eszköze, amely a tanári szakma minden szakaszában alkalmazható. A csoporttársak körében végzett tanulás kiegészíti az osztálytermi és egyéni tanulást (Donald & Ford, 2023). Ez pozitív hatással van mind a problémamegoldásra, mind pedig a kreativitásra, ami szabadabb mozgásteret biztosít a fejlődéshez. A mikrotanítás fejleszti az előadói készséget, a lényegre törő kommunikációt, segít jobban megérteni az elméletben elsajátított oktatási módszereket és lehetővé teszi az egyén számára, hogy saját teljesítményét értékelhesse.

3.3. A képzés harmadik szakasza: közoktatási gyakorlatok

Sok tanulmány foglalkozik az iskolai gyakorlatok szerepével és kihívásaival az oktatásra való felkészítés folyamatában. Bár sok kutatás vizsgálja, hogy a tanárképzés hogyan formálja a tanárok meggyőződéseit és értékrendjét, kevés olyan tanulmány van, ami azt vizsgálja, hogy ezek a tanárképzési tapasztalatok hogyan integrálódnak a gyakorlati munkába a tanári pályán.

A tanítási gyakorlat általában a diplomaszerezéshez vezető tanárképzési program záró szakasza, amely egyben a hallgatók tapasztalatszerzésének utolsó fázisa, mielőtt az oktatási rendszerbe

aktívan bekapcsolódnak. Ezen időszakban a tanárjelöltek egyre nagyobb szerepkört és egyben nagyobb felelősséget is kapnak, hogy csiszolják tanítási képességüket, megtanulják a tantervi tevékenységek tervezését és végrehajtását, valamint kapcsolatot építsenek ki a különböző képességű, eltérő szociális helyzetű és kulturális különbségekkel rendelkező diákokkal. Ez, különböző iskolai évfolyamokon és tartalmi területeken nyújt lehetőséget a személyes és szakmai fejlődésre. A hallgatók gyakorlati időszakának elvárásai alapján Hercz öt szempontot emel ki: 1) Hatékony kommunikáció kialakítása a diákokkal, 2) A figyelem felkeltése és fenntartása a tanulóknál, 3) Olyan tevékenységek tervezése, amelyek aktivitásra ösztönzik a hallgatókat, 4) Változatos tanítási módszerek alkalmazása, 5) A verbális és nonverbális eszközök hatékony használatának elsajátítása és alkalmazása (Hercz, 2008). Hercz későbbi kutatásában arra is fény derült, hogy a végzés évében végzett egybefüggő gyakorlat hasznosságának megítélése a hallgatók körében 5-ös skálán 4,4-4,6 között volt. A szakmai jellegű gyakorlati kurzusokat a hallgatók egytizede értékelte közepes vagy gyenge minőségűnek, az összefüggő iskolai gyakorlatnál tizennégy százalékos arányban jelezték a minőség hiányát (Hercz, 2015). A téthelyzetekben való megmértetés egyben arra is szolgál, hogy értékeljék saját tanítási képességeiket a hallgatók és reflektáljanak saját tevékenységükre. A tanári személyiségprofil jellemző készségek megszerzése hosszútávú és szerteágazó folyamat, hiszen az osztályszervezési feladatok átlátásának képessége, a diákok érzelmi-, valamint az oktatás támogatásának képessége és a jó stressztűrő képesség is mind alappillérei a jó pedagógusnak. Ezen képességek csiszolása a képzés harmadik szakaszában a mentortanárok támogatásával valósul meg. Több tanulmány is arról tanúskodik, hogy a tanárjelöltek nagyra értékelik a tanítási gyakorlaton kapott támogatást, valamint a tanításukra vonatkozó visszajelzéseket és konstruktív kritikát (Spindler 2000). A mentorok által nyújtott információs és érzelmi támogatás összefügg a tanárjelöltek önhatékonysági meggyőződésének növekedésével és az érzelmi kimerültség csökkenésével (Richter et al., 2011). Ez az időszak pozitív és negatív élményekkel teli, így a tanítási tevékenység során megélt pozitív élmények kiemelése és a nehézségek leküzdésének taktikája a mentortanár, másodsorban az otthoni támogató közeg felelőssége. Ellis és Loughland 2017-es kutatási eredményei arról tanúskodnak, hogy a hallgatóknak magas az órán elvégzett tevékenységükkel kapcsolatos visszajelzési igényük. A szerzők azonban arra is felhívták a figyelmet, hogy több kutatásra van szükség azzal kapcsolatban, hogy mi jelenti a hatékony visszajelzést a tanítást végző diákok számára (Ellis & Loughland, 2017). A tanárjelöltek felkészültségi érzései gyakran fontos előrejelzői annak, hogy mennyire képesek ellátni a tanítási feladatokat, valamint, hogy

mennyire hatékonyak a tanításban. A kutatók között általános konszenzus van abban, hogy a hallgatók tanítási tevékenysége, akár hallgatói környezetben, akár intézményes keretek között, a tanárképző programok legjelentősebb eleme. Európa számos országában a hosszú ideig tartó tanítási gyakorlatot részesítik előnybe, hogy az elméleti ismeretek valós szakmai gyakorlatba integrálódjanak, kialakítva így a magas tanári kvalitásokat. A tanítási gyakorlat során a tanárjelölt rövid ideig egy tapasztalt mentortanár mellett hospitál, részfeladatokat lát el és tanít, majd végül minden héten egyre nagyobb felelősséget kap az önálló tanításban. A tanítási gyakorlat a tanárképzés legmegterhelőbb és legstresszesebb időszaka, de a tanárképzésre felkészítő programok legjelentősebb és legszükségesebb oktatási eleme is egyben. A hallgató már „kistanári” szerepkörben tapasztalhatja meg önhatékonyágának valódi értékét. Seiler (2016) a testnevelés területét illetően a sikertelen osztálytermi irányítást a motiváció negatív előre jelzőjeként azonosította. Emellett azt is ki tudta mutatni, hogy a hatékony osztályteremmenedzsment hatással van a tanulók motivációjára, míg Heemsoth (2014) azt tudta bizonyítani, hogy a sikeres osztályteremmenedzsment jelzi a teljesítménymotivációt. A testnevelés tantárgyban az osztálymenedzsment egészen más jellegű tanítási helyzetekben való helytállást igényel más tantárgyterületekhez képest. A mozgások minőségi megtanítása, a különböző játékhelyzetek technikai és taktikai elemeinek színvonalas menedzselése sajátos kihívás elé állítja a tanárjelölteket. A foglalkozásokat különböző tanítási terekben (tornaterem, szabadtéri sportpálya, uszoda) kell megvalósítaniuk, amelyekben nagy valószínűséggel magas zajszint és rossz akusztika uralkodik, ami megnehezíti a hatékony tanítást. Ráadásul a gyerekek a testnevelésórákon, ingadozó a figyelemkoncentráció mellett folyamatosan mozgásban vannak, ami nehezíti a gördülékeny osztályirányítást. A tanítási gyakorlatok során fellépő nehézségek – mint nem megfelelő hangerő, rossz helyezkedés, osztályszervezési problémák –, hátráltathatják az órai anyag hatékony elsajátítását. A mentortanárok nagy felelőssége olyan kommunikációs és szervezési stratégiákra felhívni a tanárjelölt figyelmét, amelyekkel képes az órai időkeret legnagyobb részében aktív, minőségi munkavégzésre vezetni tanulóit. A jó osztályszervezési készséggel rendelkező tanárjelölt a jól szervezett osztálytermekben a tanulókkal több időt tud az elvégzendő feladatokra fordítani. A kompetenciaérzet a szabályok és saját rutin kialakításával növelhető. Rutinoknak tekinthetjük a pozitív viselkedés ösztönzésére felállított szabályokat, a tananyagok érdeklődésfelkeltő felhasználásának alkalmazását, vagy a tanulók aktív bevonásának technikai megoldásait. Greve munkatársaival a 2020-as kutatásukban videóelemzéseket végzett a tanárjelölt hallgatók és már aktívan tanító tanárok óratartását összehasonlítva. Megállapította, hogy a tanárjelöltek a tanítási gyakorlatuk

kezdetén ugyanolyan jól teljesítettek, mint a tapasztalt tanárok az érzelmi támogatás és az osztálytermi szervezés területein (Greve et.al., 2020). Ennek lehetséges magyarázata, hogy a tanárjelöltek jó példát és jó előkészítést kaptak mentortanáraiktól. Valószínűsíthető, hogy a tanárjelöltek mindezeket lényegesen nagyobb energiabefektetéssel és erősebb stresszel érték el, amit azonban a videóelemzés nem tud kimutatni.

4. A tanári pályamotiváció a tanulás és a sport iránti elköteleződés növekedését elősegítő tényezők – kitekintéssel a testnevelő tanári pályára

„A pszichológiában ez az embermozgató erőt jelenti. A szakirodalom szerint a motiváció „a viselkedés és a magatartás kiváltásában, szabályozásban és fenntartásban szerepet játszó tényezők összessége” (Gyömbér és Kovács, 2012. p. 96., idézi Berki, 2020.), (Berki, 2020.p. 20). A motiváció egy olyan belső hajtóerő, amely akarattól függetlenül ösztönöz egy cselekvés végrehajtására.

4.1. A tanári hivatástudat kialakulását elősegítő tényezők

A hivatástudat kialakulása az oktatási szakmában az egyén belső motivációinak és értékeinek felismerését és fejlesztését jelenti. Ez a folyamat magában foglalja az önreflexiót és az identitás fejlesztését, amelynek eredményeként a pedagógusok mélyebb kapcsolatot alakítanak ki munkájukkal és hivatásukkal (Korthagen, 2017). Az alább felsorolt motívumok közvetetten kapcsolódnak a kutatási eredményeinkhez.

- a.) „Hivatásmotiváció alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát, mint személyes, belső elhívást percipiálják. Idetartozik a nevelés hosszú távú társadalmi hatásának előtérbe helyezése, az elkötelezett közösségi szerepvállalás, a generációkon áthagyományozódó tudás továbbadásának belső indíttatása és a magas intenzitású érzelmi bevonódás. Ez a fajta motiváció sokszor transzcendens alapokon nyugszik, de nem feltétlenül kötődik tételes vallásossághoz, ugyanakkor valamiféle belső, a racionalitáson túli elhívást feltételez. A hivatásmotiváció nem kötődik feltétlenül pedagógus munkakörhöz vagy pozícióhoz. Ha a pedagóguspálya szervezeti és egzisztenciális körülményei nem kellőképpen vonzóak,

a mégoly erős hivatásmotiváció sem feltétlenül párosul pályára állással” (Pinczésné, 2017. p.7.).

- b.) „A reflektív gondolkodást egy múltbéli tapasztalathoz kapcsolódó, problémamegoldó lépések segítségével történő elemző tevékenységként értelmezzük, mely a gyakorlati megvalósulás szisztematikus átgondolását teszi lehetővé. A pedagógusi stratégiai gondolkodás akkor tekinthető a legeredményesebbnek, ha az magába foglalja a múlt tapasztalatainak elemző feldolgozásán alapuló reflektív gondolkodást. A gyakorlati idő növekedésével a reflexiók tanulóközpontúvá és egyre komplexebbé válnak” (Fenyődi & Orgoványi-Gajdos, 2020.p.45.).
- c.) Az önreflexió visszatükröződést jelent. Azt a folyamatot értjük alatta, amelyben az ember a saját viselkedését, cselekvését, érzéseit és gondolatait képes kívülről megvizsgálni és tudatosítani. Az a célja, hogy rálássunk a saját működésünkre, és ezáltal mélyebb megértést nyerjünk. Az önfejlesztés leghatékonyabb módjának ismerik el, egy olyan készségnek, ami fejleszhető. Szükséges elemei a külső nézőpont, a semlegesség, ítéletmentesség, az önelemzés. Hatására a személyiség magabiztosabbá, stabilabbá, autonómmá és önszabályozóvá válik. (Kelló, 2014).
- d.) „Az elkötelezettség a hivatástudat gyakorlati kifejeződése, azaz olyan magatartásforma, amelynek révén az elkötelezett személy folyamatosan megfelelhet a hivatástudatában foglalt egzisztenciális önképnek. [...] Amikor a pedagógusok közvetlenül tapasztalják erőfeszítéseik sikerességét, munkájukhoz, munkahelyükhöz, tanítványaikhoz való elkötelezettségük erőt nyer” (Szarka, 2004. p. 40.).
- e.) „A reflektív tanár „elemzően gondolkodik, és megállapításait beépíti szakmai önértékelésébe, ezáltal szerepvállalása szélesedik, szerepidentitása pedig közelít szakmai szerepének általános, objektív tartalmához. Reflektív gondolkodás során tipikus kérdések megfogalmazásával keresik a választ a tevékenység fontos ismérveinek helytállóságára.” (N. Tóth, 2015. p. 209.)
- f.) Köcséné a reflexió helye és a tanítási óra kapcsán összefoglalja, hogy a „tanítási óra közbeni gyors reagálás és megfelelő döntéshozatal gyorsan mozgósítható, sok elemből álló sémarendszert követel, amit a tanárjelöltek és a kezdők számára még nem áll rendelkezésre. A cselekvés közbeni reflexió szakértő szintű tanári feladat, amely a gyakorlat során alakul. Ebből az tűnik ki, hogy a tanári fejlődés szintjei is befolyással vannak a reflexióra.” (Köcséné, 2011. p. 147.)

Összességében elmondható, hogy a tanári hivatástudat kialakulása összetett folyamat és több tényező kölcsönhatásának eredménye. A hivatásmotiváció segíti a tanárokat abban, hogy szenvedélyüket és elkötelezettségüket a tanítás iránt fenntartsák. A reflektív gondolkodás és önreflexió lehetővé teszi számukra, hogy folyamatosan fejlesszék saját tanítási gyakorlatukat és mélyebb önismeretre tegyenek szert. Az elkötelezettség erősíti a szakmai identitást és a pályán maradás esélyét. A pozitív pályapercepció hozzájárul a hivatástudat elmélyítéséhez, mivel a tanárok jobban érzik magukat a választott pályájukon.

4.1.1. A pályaválasztáshoz kapcsolódó motiváció növekedését elősegítő tényezők

A pályaválasztás kapcsán fontos megvizsgálni, hogy milyen motiváció áll annak háttérében, hogy a tanárjelöltek miért választják a testnevelést (Hurtik-Tóth, 2021). Amikor a hallgatók úgy döntenek, hogy belépnek a testnevelő tanárképzésbe, már kialakítottak meggyőződéseket arról, hogy mit jelent szerintük testnevelő tanárnak lenni (Hurtik-Tóth, 2021). Ez a szubjektív igazolás azon alapul, amit több teoretikus "szocializációnak" nevezett Lortie, 1975; Lawson, 1983). A szocializáció az a folyamat, amelynek során az egyének megtanulják a szabályokat, az értékeket, és interakcióba lépnek másokkal egy adott szerepkörben (Lortie, 1975; Lawson, 1983; Lawson, 1986). Lawson (1986) a testnevelő tanárokkal és tanárjelöltekkel kapcsolatban ezt a folyamatot "foglalkozási szocializációnak" nevezte. Ez a folyamat nemcsak azt magyarázza meg, hogy az egyének hogyan építik fel szubjektív választásukat, hanem azt is, hogy elképzeléseik hogyan hatnak a formális oktatásra és a testnevelő tanári karrierre (Hurtik-Tóth, 2021). Amint az egyén úgy dönt, hogy belép egy hivatalos testnevelő tanárképzési programba, megkezdődik a szakmai szocializáció folyamata (Flory, 2016). Ebben a fázisban a testnevelő tanárjelöltek megtanulják a testnevelő tanárrá válás elvárásait, szabályait és normáit. A konkrét elvárásokat és szabályokat a tanárjelöltek testnevelő tanárképzési programja határozza meg, és programonként nagymértékben eltérhetnek egymástól (Hamar et al., 2020). Az alább felsorolt motívumok közvetetten kapcsolódnak a kutatási eredményeinkhez.

- a) „A pályamotiváció a pedagóguspálya, mint szakma választásához kapcsolódik. Ide soroljuk azokat a motívumokat, amelyek a pedagógus szerephez, az intézményes nevelés-oktatáshoz köthetők. Ahogy a hivatás-, úgy a pályamotivációban is megfigyelhetünk külső és belső tényezőket. Külső pályamotiváció lehet a család, a tanárok, az ismerősök vagy a társadalmi mikrokönyezet biztatása a

pedagógusfoglalkozás választására, de ide sorolhatók azok a makrotársadalmi hatások is, amelyek a pedagógusok presztízsén, anyagi és erkölcsi elismertségén, a képzés színvonalán keresztül teszik vonzóvá a pályát. Belső pályamotivációt jelenthetnek a pedagóguspályára jellemző sajátos szervezeti keretek, a munkaidőbeosztás, az egyéni és közösségi tevékenységek aránya és változatossága, a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudás használhatósága, konvertálhatósága. A pályamotiváció gyengülése vagy hiánya közvetlenül vezethet a pálya elhagyásához, még abban az esetben is, ha a hivatásmotiváció erős marad” (Szontagh, 2020. p. 31.).

- b) Külső motiváció: Az a motiváció, ami a külső ösztönzőktől és jutalmaktól származik, például jó jegyek vagy dicséret a tanároktól vagy szüleiktől. Az extrinzik motivációkülső tényezőtől táplálkozik, így a jutalom megszerzése vagy a büntetéstől való félelem elkerülése az elsődleges cél, amit török mintán is azonosítottak (Saban, 2003).
- c) A belső motiváció belső hajlam, amelyet a kíváncsiság, az érdeklődés magas szintje jellemez, és az újdonság iránti erős felfedezési vágyat kelt az egyénben (Szontagh 2020).
- d) Az altruista motiváció is egyre inkább előtérbe került a pedagógusok pályamotivációjának kutatásában. Az altruista motiváció magába foglalja a tanítás és nevelés értékes és fontos hivatásként való felfogását, valamint azt a vágyat, amely segíti a gyermekek fejlődését és a társadalom megváltoztatását (Bergmark et al., 2018).

A motivációk lehetnek belső vagy külső eredetűek, és ezek között található személyes, illetve a tanári pályához kapcsolódó indíttatások. Négy fő kategóriát különböztethetünk meg: (1) személyes belső motivációk, (2) munkához kötődő belső motivációk, (3) személyes külső motivációk, (4) munkához kötődő külső motivációk.

- (1) Az individuális intrinzik/belső motivációk elsősorban a pálya jutalmazó karrierjelleget (Chrappán, 2012) valamint a pálya jutalmazó karrierjellege és az önmegvalósítást (Barmby, 2006) és a tudás átadásának vágya jelentik.
- (2) A munkához köthető extrinzik erőt képviselnek a pályával kapcsolatos korábbi pozitív tapasztalatok. Ez a motiváció a pályánmaradás legerősebb előrejelzője. A gyerekekkel való foglalkozás közben érzett öröm, a tanulók sikerességéhez való hozzájárulás, és pozitív hatáskiváltás áll a háttérben (Chrappán, 2012).
- (3) A szakmai fejlődés lehetősége egyéni külső motivációként értelmezhető. A kutatók további jelentős egyéni külső motivációs tényezőként azonosították az értelmiségi

karrier építésének esélyét, valamint a pedagógusi pálya választásában rejlő mobilitási lehetősége (Jancsák, 2010; Jancsák, 2014)

(4) A tanári pálya választásának munkához köthető extrinzik érték a korábbi tanulási tapasztalatok elemeiből táplálkozik (Watt és Richardson, 2012).

A fentiekben felsorolt tanári pályaválasztáshoz kapcsolódó motiváció eltérő mértékben játszanak szerepet az egyén életében, de a pályára lépés esélyét alapvetően meghatározzák. A személyes fejlődés és az önmegvalósítás iránti vágy, a stabil munkahely és a társadalmi elismerés megélése, valamint a mások segítésére és a közösség szolgálatára való törekvés együttesen elősegítik a tanári személyiség kifejlődését már a képzés időszakában. Ezen tényezők fontosságának mértékét a kutatási eredményekben részletesen elemzem.

4.2. A tanulási motiváció növekedését elősegítő tényezők

„A tanulási motívum a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számba veendő befolyásoló erő, mely tanult tulajdonság, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegerősítő folyamatok függvénye. Az egyénben a hierarchiába rendeződő motívumok közül mindig a relatíve legerősebb aktivizálódik a tanulás során” (Réthy, 2001. p. 156.).

- a) Hallgatói önértékelés: az elvégzett tevékenységre való olyan részletes visszatekintés, hogy önkritikát gyakorolva saját tanulásukról képesek ítéletet mondani. (Boud & Falchikov, 1989).
- b) „Az önhatékonyság erősen feladathoz kötött és egy egyéni skálán értékel, nem pedig mások teljesítményéhez viszonyítva” (Spiczéné, 2015. p. 54.)
- c) A tanulási stílus „az információ felvételének és feldolgozásának egyénre jellemző módja” (Bernáth et al. 2015. p. 12).
- d) Tanulási stratégia: A tanulási stratégia a tanuló által alkalmazott tervezett módszer a tanulás folyamatának hatékonyabbá tételére. A tanulási stratégiák célja a tanuló affektív állapotának megkönnyítése, a kiválasztás megszervezése és az új információk integrálása (Harmanlı, 2000).
- e) A tanulók motivációs szintje és a megfelelő tanulási stratégiák megfelelő helyzetben való használata kulcsszerepet játszik a sikerben az egész tanulmányi életük során (Garcia & Pintrich, 1996).

- f) Feedback: A feedback a tanulási folyamat része, és a tanulót tájékoztatja a tanulás eredményeiről és arról, hol kell javítania. Az önszabályozott tanuló tudatosan képes a viselkedésszerű gyors változtatásra, vagy az önmagáról kialakított kép módosítására. (McCombs 2008).
- g) Az egész életen át tanuló egyén jellemzőit vizsgálva megállapítható, hogy rendelkeznek kíváncsisággal, érdeklődéssel az új fejlemények és témák iránt, információs műveltséggel, szervezési és tanulási készségekkel kapcsolatos jellemzőkkel (Akkoyunlu, 2008). Az élethosszig tartó tanulás jellemzőit biztosító kognitív és affektív elemek közül olyan tényezőket emelnek ki, mint a motiváció, a kitartás, a kíváncsiság, a tanulásszervezés. Bizonyos értelemben a kíváncsiságot a tanulási folyamat gyújtópontjaként fogadják el, a figyelemfelhívás és a kíváncsisági hosszútávú fenntartásának eszköze. (Demirel & Coşkun, 2009).

A tanulási motiváció szoros kapcsolatban áll az önértékeléssel, mivel a pozitív önértékelés növeli a tanulók önbizalmát és tanulási kedvét. Az önhatékonyság, vagyis a saját képességekbe vetett hit, közvetlenül befolyásolja a tanulási motivációt, hiszen a magabiztos tanulók nagyobb valószínűséggel vesznek részt aktívan a tanulási folyamatban. A tanulási stílusok különbözősége azt jelenti, hogy a tanulók saját képességeik birtokában képesek felismerni a számukra leghatékonyabban alkalmazható egyedi módszereket a tanulmányaikban való sikeres előrehaladás érdekében. A tanulási stratégiák alkalmazása, pedig az egyén számára optimális energiabefektetéssel alkalmazott tanulási technikákat jelenti. A folyamatos visszacsatolást állandó jelzést ad jelenlegi fejlődési szintjükéről és hiányosságaikról. Ezen tényezők elemzésére az eredmények részben részletesen reflektáltak.

4.3. A sport iránti elköteleződés növekedését elősegítő tényezők

A sportmotiváció fogalmát Richard M. Ryan és Edward L. Deci határozták meg az önmeghatározás elméletén (Self-Determination Theory) keresztül. Ők azt állítják, hogy a sportmotiváció egy olyan belső és külső tényezők által befolyásolt folyamat, amely meghatározza az egyén sporttevékenységek iránti elkötelezettségét és részvételét. Az önmeghatározás elmélete három alapvető pszichológiai szükségletet emel ki: az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódást, amelyek kielégítése növeli a belső motivációt a sportban (Ryan & Deci, 2000). Píró és Berki kutatásai szerint a magas szintű sportmotiváció közvetlenül növeli

a sportelköteleződést. Azok a sportolók, akik erősen motiváltak, nagyobb valószínűséggel maradnak elkötelezettek a sportjuk iránt. A belső motiváció, mint az öröm és a kihívás keresése, különösen erős hatással van a sportelköteleződésre. A belsőleg motivált sportolók tartósabban és elkötelezettebben vesznek részt a sportban, mert belső jutalmakat tapasztalnak (Pikó & Berki, 2017).

- a) „Elköteleződésen azt az erőt értjük, mely az egyént cselekvések sorozatával egy bizonyos célhoz segíti. A különbséget is talán e két szerző fogalmazta meg legjobban. Ők azt írták le, hogy az elköteleződés egy hosszú távú folyamatot eredményez (pl.: munkavállalás, iskola, házasság stb.), míg a motiváció egy relatíve rövidebb hatású folyamat” (Meyer & Herscovitch, 2001; idézi Berki, 2020. p. 21.).
- b) A sportolói identitás fogalmát Brewer, Van Raalte és Lindner (1993) vezették be. Szerintük a sportolói identitás „a sportolói szerep egyéni identitásba való beépülésének mértéke” (Brewer et al., 1993; p. 237. idézi Berki & Pikó, 2020).
- c) Sikerorientáltság: A sportolók siker iránti motivációja kitartást és önbizalmat eredményez. A sikerorientált személyek kudarc esetén sem csüggednek, mivel az eredménytelenséget az erőfeszítés hiányának tulajdonítják, nem pedig állandó tényezőknak. Emiatt a kudarcra még nagyobb erőfeszítéssel reagálnak (Mayer et al., 2015).
- d) A sportélvezet fogalma nem más, mint a „Sport által elért pozitív érzelmi reakció, aminek általános érzete az öröm.” (Scanlan et al., 2016. p. 235). A sportélvezet a saját sport iránti szeretet és örömezés mélységét vizsgálja.

Általánosságban elmondható, hogy egy egyén sportmotivációja jelentős szerepet játszik a hosszú távú sportelköteleződés kialakulásában, amennyiben a környezeti és személyes tényezők is kedvezően alakulnak. A sportmotiváció a sporttevékenység iránti érzett öröm és kihívás keresés és külső jutalmakat és elismeréseket foglalja magában, amelyek befolyásolják, hogy valaki mennyire elkötelezett a sportág iránt. Az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók karrierjük építésében fontos szerepet tölt be saját sporttevékenységük végzése, ami tanulmányaik alatt egyfajta kötelezően végzendő „sportszakmai gyakorlat”, emellett vélhetően erős önkéntes alapon történő tevékenység végzés, ami az egészséges életmód és az egészségre nevelés fontos építőköve, így kutatásunkban szintén fontos fókuszpont.

4.4. A pedagógus hallgató szakmai fejlődését elősegítő tényezők

A szakmai fejlődés önkéntes formában, a szakterülethez szorosan és lazábban kapcsolódó ismeretbővüléssel informális és formális módon is bővül a tanárok szaktudása. Ez a tapasztalatszerzés nem mindig tudatos folyamat.

- a) A hospitálás célja, hogy a tanári tevékenység szervezési, tanulói irányítási, időbeosztási feladatait, az alkalmazott oktatási módszereket, a differenciálás lehetőségeit és az óra végi értékelés lehetőségeit a hallgató részletesen megismerje (Lenkovics, 2021).
- b) Cohen, Lotan és Holthuis (1995) szerint a társas tanulás (peer learning) egy olyan módszer, ahol a diákok egymástól tanulnak, nem pedig a tanárra támaszkodnak. Ez a megközelítés hatékonyabb, mert a tudás a kölcsönös együttműködés révén épül fel (Idris et al., 2019).
- c) A mikrotanítás, az elméleti impulzusok alapján végzett tanári tevékenység, aminek segítségével a hallgató saját és társai óravezetési tevékenységét monitorozza. Képet kap saját és társai tanítási stílusát és választott oktatási módszereit, mindezt a legtermészetesebb osztálytermi körülmények között. (Amobi, 2005).
- d) Kritikai gondolkodás: A hallgatónak képesnek kell lennie a kritikai gondolkodásra, hogy képes legyen önállóan döntéseket hozni és kérdéseket feltenni. „Az ideális kritikai gondolkodóra jellemző, hogy eredendően kíváncsi természetű, jól tájékozott, illetve törekszik minél szélesebb körben információhoz jutni, érveléspárti, nyitott, rugalmas, elfogulatlanul értékeli, bölcsen és megfontoltan alkot véleményt” (Facione, 1990, idézi Pásztor, 2019. p. 217.).
- e) Kommunikációs készségek: „A kommunikációs kompetencia az egyén képessége arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös jelrendszerben információcserét bonyolítson le, információkat fogadjon és adjon függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg, vagyis az egyén képessége arra, hogy aktívan részt vegyen a közvetlen emberi interakciókban” (Ferenczné, 2022. p. 3.).
- f) Pajares a tanárjelöltek nézeteit vizsgálta. „Elsősorban a tudástól való megkülönböztetésre koncentrált, és egy kiterjesztett álláspontot fogalmazott meg: a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók - „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek” - nézeteknek, illetve „álruhába öltöztetett nézeteknek” tekinthetők” (Pajares, 1992. p.

309.). A nézetek és az attitűdök hasonlóságait és különbözőségeit Richardson az attitűdök és a nézetek feltárására nyomán megállapította, hogy „a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, nehéz pontosan elkülöníteni őket egymástól. Szerinte az elkülönítés egyik szempontja az lehet, hogy a nézetek természete inkább kognitív, az attitűdöké inkább affektív. A különböző kutatók álláspontjának összegzésével a nézetek egy lehetséges definíciójának megalkotására is vállalkozott: a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996. p. 103.).

- g) „A mentor eredetileg egy olyan pártfogót jelent, aki bölcsességével és tudásával támogatja pártfogoltját a tudás megszerzésében” (Kovács, 2015. 89. p.). Tekinthejtük olyan tapasztalt és bölcs tanácsadónak, akinek iránymutatása hozzájárulhat az adott tantárgyi területen szerzett kompetenciák növeléséhez.
- h) A mentorálás: I-mentor (iskolai mentor), e-mentor (egyetemi mentor): A felsőoktatás gyakorlatorientáltabb képzési rendszerének átalakításával és a képző intézmények jelentős erőfeszítéseket hatására már érzékelhető a hallgatók gyakorlati tapasztalataik gazdagodása. Ez a folyamat magában rejti az egész képzésen átívelő többrétűbb és mélyebb reflexió lehetőségét (Bikics, 2022).

A szakmai fejlődés első állomásaként végzett hospitálás a megfigyelésen alapuló tapasztalatszerzést jelenti, amit a rövidebb gyakorlati jellegű társaknak tartott foglalkozások követik, azonnali visszajelzést adva a hallgatóknak aktuális gyakorlati készségeikről. Ezen időszakok a szakmai fejlődés fordulópontjainak tekinthetők, így nagy hangsúlyt fektetnek ezen képzési szakaszok részletesebb elemzésére.

5. A minőségi tanár és tanárképzés ismérvei

A kutatók között általános konszenzus van abban, hogy a tanárok alapvető szerepet játszanak a tanulók eredményeinek alakításában. Ezért nem meglepő, hogy a tanárképzés minősége világszerte az oktatási rendszerekben a kutatás és a politikai döntéshozatal középpontjában áll. A tanítás globális előtérbe helyezésének középpontjában az a kritikus kérdés áll, hogy mitől lesz valaki jó tanár? Az erre a kérdésre adott válaszok az évtizedek során jelentősen fejlődtek, ahogy az erre irányuló kutatási módszerek bővültek a hatékony tanárok jellemzőinek, viselkedésének és eredményeinek azonosítására, mérésére és leírására irányuló erőfeszítések

során. A magas tanítási hatékonysággal rendelkező tanárokról kimutatták, hogy tanításuk során rugalmasabbak, és valószínűleg jobban igyekeznek segíteni minden diákot abban, hogy elérjék a bennük rejlő lehetőségeket (Pendergast, Garvis és Keogh 2011). Bár nyilvánvaló, hogy a tanári önhatékonyság fontos motivációs konstrukció, amely a tanári minőséget és végső soron az osztálytermi hatékonyságot alakítja, még mindig több háttértényező vizsgálata szükséges a jövőben. Bizonyított, hogy a pedagógiai tartalmi tudás pozitívan kapcsolódik a tanárok szakmai sikerességének több mutatójához, mint a magyarázó képességhez és az érzelmi jóléthez, (Gindele & Voss, 2017), valamint a diákok szituációs érdeklődéséhez, amelyet például az osztálytermi irányítás minősége közvetít (Lenske et al., 2017). A tanárok minőségének és hatékonyságának másik fontos szempontja a tanárok felkészültségének érzése, vagyis az, hogy a tanárok mennyire érzik magukat felkészültnek a tanári szakma kihívásainak való megfelelésre. A felkészült tanárok felkészültséggel kapcsolatos érzései gyakran jelentős előre jelzői a tanítási feladatok elvégzésére való képességüknek, valamint a tanítással kapcsolatos önhatékonyságuknak (Housego, 1990). A minőség meghatározását egy keretrendszerbe a mai napig nem sikerült összefoglalni, hiszen a minőségi tanár meghatározásának számtalan aspektusa van. A tanárok minőségének számos mért szempontja olyan eredményeket hozott, amelyek nem következetesek a különböző tanulmányokban, vagy olyan kis hatásúak, hogy nincs gyakorlati jelentőségük, még akkor sem, ha statisztikailag szignifikánsak. A jelenleg ismert kutatások egy része azt állítja, hogy bizonyítékot szolgáltat a tanári minőség egyes aspektusainak fontosságára; de amikor a tanulmányokat összegyűjtik és összegzik, nyilvánvalóvá válik, hogy nincs egységes meghatározás (Hattie, 2008, Darling-Hammond, 2006). Egyes tanulmányok arról számolnak be, hogy egy adott szempont fontos, más tanulmányok pedig arról, hogy a tanári minőség ugyanazon szempontja nem számít (Goe, 2007). Bár a tanári minőség meghatározása és modelljei nem egységesek, kevés kutató vitatja, hogy a tanári minőség összetett és sokrétű, ami részben tükrözi a tanár szerepével kapcsolatos változó társadalmi nézeteket és elvárásokat, valamint a tanárral szemben támasztott minőségi elvárásokat (Muijs, 2006). A tanárok munkájának minősége kulcsfontosságú a diákok tanulásában, fejlődésük támogatásában és az iskolával kapcsolatos hozzáállásuk alakításában. Ugyanakkor a "tanári minőség" fogalmának pontos meghatározása és a minőségi tanítást mérő módszerek kidolgozása még nem teljesen feltárt kutatási területek, vagyis a témában még sok a feltáratlan kérdés és kihívás. (Gore, Smith, Bowe & Lubans, 2017, idézi Czető, 2020). Goe (2007) a tanári minőségre vonatkozó keretrendszere három kulcsfontosságú elemet különböztet meg: inputok (tanári képesítések és jellemzők), folyamatok (tanári gyakorlatok) és eredmények

(tanári hatékonyság. Az inputok olyan jellemzőket foglalnak magukban, mint a korábbi végzettség, tapasztalat, tulajdonságok, meggyőződések és a nem. A folyamatok közé tartoznak az osztálytermi gyakorlatok, például az osztálytermi irányítás és egyéb tevékenységek, például a tervezés. Az eredmények: a tanári hatékonyságot elsősorban a diákok tanulmányi eredményein mérik, gyakran a hozzáadott érték modelleken keresztül. Ez az elem kizárólag a diákok teljesítményére alapoz, megkülönböztetve a többi elemtől, amelyek függetlenek lehetnek a közvetlen diák eredményektől. Stronge (2018) a hatékony tanárok tíz tulajdonságára összpontosító profilt mutatott be. A profil meghatározása alapján arra a megállapításra jutott, hogy a tanári minőség ismérvei a magas fokú képzettség a saját szakterületükön, tapasztalat, szervezett keretek közötti munkamorál, tisztelet a diákok iránt és gondoskodás, hatékony tervezés, erős osztálytermi vezetői készség, képesség a folyamatos figyelemfenntartásra, a tanulás folyamatos kontrolljának képessége, visszajelzést adás a tanulmányok előrehaladásában és az eltérő tanulói igények felismerése és kielégítése. Fenstermacher és Richardson 2005-ös kutatásában a korábbi elméletekre támaszkodva új keretrendszert dolgozott ki, amely négy különböző, de egymással összefüggő módszerből áll, amelyekkel a tanárok minőségét vizsgálják: a tanári képesítések (végzettség, képesítés, továbbképzések bizonyítvány eredményei, tanári diploma minősítése, és tapasztalat), a tanárok jellemzői (attitűdök, tulajdonságok, meggyőződések, önhatékonyság, származás, nem), tanári gyakorlat (gyakorlatok a tanórákon, mint a kérdezési stratégiák és a tanórákon kívül tevékenységek közben, tervezés, tanítási módszerek, a tanulók irányítási készsége, interakciók a tanulókkal) és a tanár hatékonysága (milyen mértékű teljesítménynövelő hozzáadott értékkel bír a tanár). Bár a szakirodalom jól alátámasztja az e kulcsfontosságú publikációk által bemutatott profilokat, ezek is tükrözik a minőségi tanárok gyakorlatának azonosításával kapcsolatos tartós kihívást. Ha a tanulói eredményekre gyakorolt pozitív hatásokról szóló állítások a tanulók teljesítményének javulásával való pozitív korreláción alapulnak, mint ahogyan ez általában történik, akkor szinte minden, amit a tanárok tesznek, hatékony gyakorlatnak tekinthető (Witter & Hattie, 2023). A tanárok képesítése, tapasztalata, szakértelme és a szakma iránti magas elkötelezettsége közvetlen hatással van a diákok tanulási élményére. A tanári kompetenciák fejlettsége és a minőségi tanítás döntően befolyásolja a tanulók sikerét (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007; Hattie, 2012; Borg 2018). A tanári munka minőségének javítása nemcsak a diákok eredményeit segíti, hanem az oktatási rendszer fejlesztésének alapvető eleme is. A tanárok szakmai fejlődésének támogatása stratégiai fontosságú, mert a tanulási folyamatokat, készségeket és attitűdöket fejlesztő tevékenységek közvetlenül hozzájárulnak a diákok tanulási

eredményeinek javításához (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). A tanári minőség szempontjából megállapítja továbbá, hogy a tapasztalat számít, de csak a tanítás első négy-öt évében járul hozzá differenciáltan az eredményességhez. Ez alatt az idő alatt a tanárok hatékonysága (hozzájárulásuk a tanulók eredményeihez) látszólag növekszik, de aztán ez a hatás elhalványul, ami azt jelenti, hogy az öt évnél hosszabb tapasztalatot jelentő évek nem, vagy csak kevéssé adnak pluszt a tanulók eredményességi támogatásában. A tanárok akkor tekinthetők magas színvonalúnak, ha tanítványaik lényegesen többet tanulnak, mint ami a tanulók korábbi teljesítménye alapján várható lett volna. A tapasztalt tanárok azonban más fontos módon is hozzájárulhatnak iskolájuk eredményességéhez. Például stabilitást biztosíthatnak, és mentorként szolgálhatnak az új vagy nehézségekkel küzdő tanároknak (Harris & Sass 2011; Goldhaber, 2008). A motivált, jól képzett tanárok folyamatos önképzése, olyan ismeretanyag átadására ad lehetőséget, ami a mai felgyorsult digitalizált világban már elengedhetetlen. Az életen át tartó tanulás egyúttal eszközként szolgál a felsőoktatás állandóan változó képzési követelményeihez való igazodáskor, ami időről időre a kurzusok tartalmi megújítását vonja maga után. A releváns tananyagok és a modern módszertani eszközök hatékonyan támogatják a diákokat az új ismeretek és készségek elsajátításában. A korszerű és jól felszerelt oktatási intézmények, valamint a diákok szociális háttere is alappillére egy nemzet oktatási minőségének. A dinamikusan változó képzési rendszer feladata, hogy a munkaerőpiac igényeinek megfelelően olyan korszerű az oktatási szféra legszélesebb körű tudásával vértesse fel a hallgatókat, amik hasznosak a társadalom és a nemzetgazdaság számára. A tanárok működése nem csak a társadalom jövőjének megalapozásában, hanem a jövő generációinak alakításában betöltött szerepe miatt is kiemelt jelentőségű. A tanári hivatás mindig is ki volt és ki lesz téve a politikai és társadalmi érdekeknek és nyomásnak. Talán éppen ezért a tanároktól megkövetelt kompetenciák és tulajdonságok mindig vita tárgyát képezik, és a tanárokat képző intézmények programjait e viták miatt változtatják meg. Egy nemzet jövőjének építései a tanárok (Ates & Kadioglu, 2018). A tanárok az egyén fejlesztésével hozzájárulnak egy magasabb cél eléréséhez, az oktatás ugyanis az intelligenciafejlesztés alapvető eszköze, ami a társadalmi fejlődés kulcsa. Egy nemzet oktatási színvonala egyben az ország minőségi tudásfokmérője. Az oktatás minőségét pedagógusok minősége és az oktatásra fordított kiadás alapvetően meghatározza (pl. Falus, 2015; Sági, 2012). Bár számos tényező játszik szerepet a tanárok minőségének előmozdításában, a tanárképzőknek nagy felelősségük és lehetőségük van a változtatásra. A tanárképző programokat vizsgáló egyik kutatás azt dokumentálta, hogy a programok eltérnek a kínált tanulási tapasztalatokban és abban, hogy a végzetek mennyire

érzik magukat felkészültnek, amikor belépnek a valós oktatási környezetbe (Darling-Hammond, Chung & Frelow 2002). A minőségi oktatás kérdése mellett egyre égetőbb kérdéssé válik, hogy hogyan lehet bevonni erkölcsi és anyagi megbecsültség hiányában a pedagóguspályára a jó képességgel rendelkező diákokat. Az európai országokban a pedagóguspálya iránti érdeklődés csökkenése gyakran összefügg az alacsony fizetéssel, a munkakörülményekkel és a szakmai elismertség hiányával. Ezek a problémák Magyarországon is jelen vannak.

6. A tanárképzés nemzetközi jellemzői és reformjai

6.1 Felsőoktatási rendszerek és reformok Európa országaiban

A globalizáció és a nemzetközi trendek folyamatosan arra készítetik a kormányokat, hogy újragondolják stratégiáikat. A versenyképes felsőoktatás folyamatos megújulást követel, miközben az államközpontú szemlélet továbbra is meghatározó. Az oktatási intézmények autonómiája mellett a kormányok továbbra is jelentős szerepet játszanak a szabályok kialakításában (Broucker & De Wit, 2015). Az elmúlt években számos reform történt Európában, amely az egyetemi autonómia növelésére irányult. Egyes országokban, mint például Finnországban és Portugáliában, az egyetemek jogilag függetlenné váltak, míg más országokban, mint Hollandiában, az egyetemek nagyobb befolyást kaptak a személyzeti ügyekben. Ugyanakkor a kormányzat kulcsszerepe megmaradt, különösen a felsőoktatás irányításában, amit hibrid irányítási modellekkel valósítanak meg. Az ilyen modellekben a központi irányítás és a piaci mechanizmusok egyaránt érvényesülnek, reagálva az új kihívásokra. Több tanulmány is igazolja a kormányzat jelentős szerepét az európai felsőoktatásban, még az autonómiát élvező intézmények esetében is. Az állami befolyás erőssége országonként eltérő, de a legtöbb egyetem jelentős kormányzati befolyást tapasztal (De Bore & Enders, 2017; De Boer, & Huisman, 2020; Estermann, Bennetot & Pruvot, 2017). Norvégiában erős az oktatás politikai irányvonala. A Norvégiára jellemző kormányzati intézkedések arra ösztönzik az egyetemeket, hogy a különböző egyetemi rangsorok kiválósági programjaiban folyamatosan megmérettessék magukat, ami alapján plusz finanszírozási lehetőséghez juthatnak. Hollandiában közepes mértékű az állami szerv irányítási mechanizmusa. Olaszországban és Portugáliában az egyetemek választhatnak, hogy közintézményi vagy alapítványi formában működnek választhatnak (Donina & Paleari, 2018).

Finnországban az egyetemek állami vállalati vagy alapítványi státuszt választhatnak (Keczer & Kováts, 2019). Magyarországon viszont a kormány dönt arról, mely intézmények váltanak státuszt, és meghatározza az új működési kereteket is. Norvégiában például az egyetemek széleskörű autonómiája mellett egyidejűleg tapasztalható a kormányzati kontroll bizonyos mértékű megerősödése. Franciaország vezetője szerint a 2007-es új törvények ugyan növelik az egyetemek autonómiáját, de a kormány továbbra is szorosan ellenőrzi a felsőoktatást, amit egy rugalmatlanabb, merevebb rendszerkialakítás jellemez. Dániában egy egyetemi vezető arról számol be, hogy egyedi negatív esetek túlszabályozásokat eredményeznek, ami egyértelműen a politikai bizalmatlanság és a rövidtávú gondolkodás jele (Keczer, 2020).

6.2. A tanárképzés rendszere, felépítése Európa néhány országában

A nemzetközi szakirodalomban számos ország már képzés első szemeszterétől beiktatja a tanítási gyakorlatokat valamilyen formában. Finnország élenjár az elmélet és gyakorlat összekapcsolódásán alapuló kurzusok kialakításban. A finnek a jó tapasztalataik birtokában így a lehető legkorábban elkezdi a gyakorlati képzést. A pedagógusképzés minden szakaszában lépcsőzetesen építik fel a gyakorlati jellegű foglalkozásokat egyre növekvő impulzussal. A leendő pedagógusok először különböző tanulói korcsoportokat és osztálytermi helyzeteket figyelnek meg, majd a gyakorlati képzés során saját órákat tartanak, és együttműködnek szülőkkel és kollégákkal. Finnországban a tanárképzés elismert szakmának számít, amihez jó életszínvonalat biztosító fizetés és magas társadalmi megbecsültség párosul, ezt a magas minőséget a felvételizők többszörös túljelentkezése is mutatja (Kansanen, 2003, idézi Hurtik-Tóth, 2021).

A németországi tanárképzési rendszer egyedülálló abban, hogy két, szigorúan elkülönülő fázisra épül, szemben az egyfázisú rendszerekkel, amelyekben a gyakorlatorientált képzés és az elméleti elemek párhuzamosan futnak. Az első fázis az egyetemi tanárképzés, amely a szaktudományos, tantárgydidaktikai és neveléstudományi ismeretek elsajátítását szolgálja. A második fázis az indukciós szakasz, ahol a tanárjelöltek a megszerzett elméleti tudást a gyakorlati iskolai környezetben alkalmazzák és integrálják. A képzés első szakaszában nyújtott támogatás kiemelten fontos, mivel sok tanárjelölt az első években hagyhatja el a pályát. Ezzel szemben az egyfázisú rendszerekben nagyobb programkoherencia érhető el, és a valós oktatási környezetbe való beleszocializálódási folyamat gördülékenyebben működik (Kultusminister der Länder KMK 2004). Alles és munkatársai kutatási eredményei a fenti oktatási struktúra hallgatói visszajelzései azt sugallják, hogy a németországi középiskolai

tanárjelöltek többsége inkoherensnek éli meg az egyetemről az iskolai bevezető szakaszba való átmenetet (Alles et al., 2019). Ez a megállapítás megegyezik a korábbi kutatások eredményeivel, amelyek szerint (elmélet-gyakorlat) szakadék tátong az egyetem és a tanári beavatás között, mivel a tanulási tartalmak és a különböző németországi tanárképzési szakaszok gyakorlati vonatkozásai tekintetében nem érzékelhető az összhang (Herzmann és König 2016, Fenyődi & Orgoványi-Gajdos, 2020).

Hollandia egyetemei és főiskolái világszínvonalú oktatást nyújtanak, és rendszeresen szerepelnek a nemzetközi rangsorok élvonalában, ami erősen köszönhető, hogy a felsőoktatás nemzetközisége kiemelt szempont. Az utóbbi években a felsőoktatásban jelentős reformokat hajtottak végre, ami a pedagógusképzést is érintette: a tantervek modernizálása, a digitális tanulási eszközök integrálása és a nemzetközi együttműködések fokozása érdekében. A tanári szakma dinamikus, folyamatos fejlődésre törekvő, sokféle karrierlehetőséget kínáló szakmaként való újradefiniálására irányuló törekvésekhez kapcsolódik, ahol a tanárok - elsődleges osztályfőnöki szerepük mellett - olyan szerepet is betölthetnek, amelyek a tantervfejlesztéshez, a tanulási módszerek megtervezéséhez, a kutatáshoz, az iskolai, regionális vagy nemzeti szintű szakpolitikai fejlesztésekben való részvételhez, valamint a kollégák szakmai fejlődésének támogatásához kapcsolódnak. Ezt a fejlődést támogatja egy holland alulról építkező kezdeményezés, amely a tanári pályafutás során a szakmai fejlődés keretrendszerének kidolgozására irányul (Snoek, Dengerink és De Wit 2019). A pedagógusi hivatással kapcsolatos attitűd feltérképezésére pedig Hollandiában az egész országra kiterjedő a kezdő pedagógusok szakmai munkáját elősegítő kérdőívet fejlesztettek, amely visszajelzést ad a szakmai igényeket és kihívásokat illetően.

Dánia tanárképzési programja jellegzetesen a nemzeti szakmai hagyományokra épül, amelyek napjainkban a modern egyetem keretein belül egyre inkább alkalmazkodnak a transznacionális mintákhoz. E folyamat azonban lassabban halad, mint Svédországban. Az oktatási szervezetek, valamint az Európai Unió és az OECD tevékenységei gyakran élénk politikai vitákat generálnak mind Svédországban, mind Dániában, miközben a bolognai rendszer még mindig kevésbé ismert a szélesebb közönség körében. Ennek ellenére az élethosszig tartó tanulás széles körben elterjedt, és a fiatalok sikeresen helytállnak a versenyorientált, tudásalapú gazdaságban. A tanulók fejlődésének kulcsát az oktatók szakmai tudása, és minőségi munkavégzése jelenti. (Daru, 2019).

Európa országainak nagy részére általánosan érvényes, hogy a különböző társadalmi rétegek számára egyaránt igyekeznek hozzáférhetővé tenni a diplomaszerezést, ami egy

korábban nem tapasztalható eltömegesedést eredményez. Az intézményi autonómia egyre növekvő tendenciája az intézményvezérelt oktatási modellt teremtette meg. A külföldi hallgatók egyre nagyobb prioritást élveznek a felsőoktatás vérkeringésébe, hiszen hozzájárulhatnak a külföldi kapcsolatok építéséhez, magasabb finanszírozási alappal kerülnek be a rendszerbe.

7. Magyarország felsőoktatási rendszere és reformjai

7.1. A hazai felsőoktatás politikai reformjai

Hazánkban az államhatalom egyre erősödő kontrollja figyelhető meg, amit jól mutat a kancellári rendszer 2014-es bevezetése. A kancellár a felsőoktatási törvény értelmében felelős az intézmény minden működési területének tevékenységéért. A felsőoktatás szereplőinek nem volt beleszólásuk a kancellár személyének kijelölésében, ez is jól tükrözi a politikai felügyelet erősödését. A kancellári rendszer bevezetésével a felsőoktatási intézmények vezetése kettéválik: míg a rektor a felsőoktatási intézmény első számú vezetője és képviselője, a gazdálkodási és üzemeltetési ügyekben a kancellár tölti be a vezetői és képviselői szerepet. (Nftv 13§ (1)). A 2014-ben és 15-ben történő kinevezéseket követően elsődleges feladatkörük a felsőoktatási intézmények gazdálkodásának és vezetésnek professzionális működési rendszerkialakítása volt. Emellett felügyeli az intézmény vagyongazdálkodását, ideértve a műszaki, létesítményhasznosítási, üzemeltetési, logisztikai, szolgáltatási, beszerzési és közbeszerzési ügyeket is és irányítja ezeket a területeket. Ezt a duális rendszerirányítású felsőoktatási rendszert 2015 nyarán kiegészítették egy öttagú testületből álló konzisztóriummal, így a rektor, a kancellár és három miniszter által választott taggal rendelkeznek. Az állam tulajdonosi jogköreinek folyamatos növekedésével a széleskörű autonómia biztosítása veszélybe kerül. Fontos azonban megjegyezni, hogy az újabb szereplők felsőoktatásban való bevezetésével az intézményvezetési feladatok hatékonyabb elosztási lehetőséget biztosítanak. Ez a megközelítés nemcsak csökkentheti az egyes személyekre nehezedő terhelést, hanem lehetővé teszi a feladatok szakosított elosztását is, ami javíthatja a résztvevők teljesítményét és értékelhetőségét. Ebben az összefüggésben a rektornak, feltéve, hogy teljesítménye valóban független a pénzügyi aspektusoktól, a tudományra és az oktatásra kell koncentrálnia. Ez a megoldás gazdasági és pénzügyi megfontolásból született. (Kováts, 2016). A kancellári irányítású állami fenntartású egyetem mellett a minőségi és gazdaságos működésen alapuló felsőoktatás jegyében 2019-től számos egyetem – elsőként a Corvinus – esett át a

modellváltáson, akihez azóta számos egyetem csatlakozott. A tömeges modellváltás eredményeképpen a 2019. júniusi adatok szerinti huszonnégy állami fenntartású egyetemek száma 2023. áprilisára ötre csökkent, és több egyetem esetében jelenleg is folyamatban van az átállás. A fenntartóváltás egy olyan „társaságirányítási” rendszeren alapul, melynek célja, hogy az oktatókat tehermentesítsék az egyéb feladatellátások alól (Keczer, et al., 2022). A kuratórium, akiknek tagjai az egyetem tulajdonosi körét alkotja, többek között kinevezési, döntési, valamint az erőforrások elosztásának jogkörével bír, ezen felül felügyeli a különböző munkafolyamatokat.

7.2. A tanárképzés reformjai Magyarországon

A Bolognai folyamat bevezetése után Magyarországon az alsó tagozatos tanítóknak alapképzést kell végezniük, amely nyolc féléves, és tanárképző főiskolán vagy egyetemen érhető el. Az alapképzés során speciális tantárgyakat és pedagógiai kurzusokat tanulnak, hogy fejlesszék tanítási készségeiket az elsőtől negyedik osztályig történő tanításra, emellett a felső tagozat ötödik és hatodik osztályában egy választott műveltségi területen is taníthatnak. A tanárképzés mesterfokozatot is kínál, amely módszertani, pedagógiai és pszichológiai képzést nyújt. 2013-ban visszavezették az osztatlan tanárképzést, amely összesen 8-10 félévből áll, plusz két félév szakmai gyakorlattal (European Commission, 2020; Laposá et al., 2016). Háromféle struktúrában elérhető képzési program 4+1 (általános iskolai tanár), 4,5+1 (általános és középiskolai tanár), és 5+1 éves (középiskolai tanár) bontásokban teljesíthető. A képzés első három éve az alapozótárgyak időszakát jelentette, majd a harmadik évben kellett eldönteniük a hallgatóknak, hogy milyen iskolaszinten kívánnak majd oktatni. Az általános és középiskolai tanároknak is egy év szakmai gyakorlatot kell teljesíteniük.

2022 szeptemberétől új, egységes öt éves általános és középiskolai osztatlan tanárképzés indult el. A tíz féléves képzés jelentős változása, hogy a korábbi rendszerhez képest, a gyakorlatorientált szemléletű kurzusok korábbi félévekre helyeződtek át, melynek első lépése a második, harmadik és negyedik félévben zajló pályaszocializációs gyakorlatok. A hatodik és hetedik félévben csoportos tanítási gyakorlatban már a közoktatási mikrotanítások időszaka következik, amit a nyolcadik és kilencedik félévben a szaktárgyi tanítási gyakorlat zár le a közoktatásban 'önálló kistanárként' való aktív részvétel előtt. Az utolsó félév során a hallgatók egy összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton vesznek részt. A tanárjelölt fél éves összefüggő tanári tevékenységkörben mindkét szakján tanít. A hallgatóknak a képzés során összesen 300 kreditet szükséges teljesíteniük, aminek eloszlása: szakonként 105-105 kredit, pedagógia,

pszichológia, szakmódszertan, emellett a tanítási gyakorlat 90 kreditpontnak számít. Mivel az új osztatlan tanárképzés gyakorlatközpontúbb struktúrával rendelkezik, így a hallgatók már másodéves koruktól részt vehetnek a különböző iskolatípusok (gimnázium, szakközépiskola, technikum) életének mindennapjaiban.

8. A testnevelő tanárképzés

8.1. A minőségi testnevelés és a testnevelő tanárképzés minőségi ismérvei és kutatási irányai

A leendő testnevelő tanárnak számos feladatra kell felkészülnie, hogy megfeleljen a társadalmi elvárásoknak, melyeket az iskolai testnevelésnek meg kell valósítania. Nemzetközi szinten erőteljes törekvés tapasztalható a minőségi iskolai testnevelés alapelveinek megfogalmazására. E témában magyar (Vass, Boronyai, Csányi, EFQPE, 2016) és nemzetközi dokumentum is született, azon reális célkitűzésekkel, amelyek a közoktatás és a felsőoktatás területén is előremutatóak lehetnek (MacPhail, Tannehill, Avsar, 2019). Ezek a dokumentumok a minőségi testnevelést az oktatás minden szintjén olyan folyamatnak határozzák meg, melyben a fiatalok fizikai, érzelmi, társadalmi és kognitív fejlődése érintett. Pozitív egyéni és kollektív tanulási tapasztalataik révén tudásuk, készségeik és attitűdjeik fejlődnek, lehetővé téve számukra a felelősségteljes döntéshozatalt életmódjuk és fizikai aktivitásuk kapcsán, egész életük során. A különböző kulturális hagyományok és oktatási rendszerek miatt fontos az uniós szintű tanulási eredmények szinkronizálása a testnevelés és sport műveltségterületen. Az EFQPE (2016) öt fejlesztési területen, mint például a széleskörű mozgásműveltség, a rendszeres fizikai aktivitás, az egészségtudatos magatartás, az egyéni és társas készségek és a problémamegoldó, konstruktív gondolkodás, meghatározza az élethosszig tartó egészségtudatos, jövőorientált, fizikailag aktív életvezetéshez szükséges komplex tanulási eredménycélokat. A testnevelő tanárok egészségnevelésében betöltött szerepét Kain és munkatársai (2017) is hangsúlyozzák. A tanulmány rámutat arra, hogy a testnevelés azáltal járul hozzá az egészséges, aktív életmódra való neveléshez az iskolai környezetben, hogy elősegíti a tanulók fizikai aktivitását és egészséges életmódot. A testnevelés órák során tanított gyakorlatok és tevékenységek lehetőséget nyújtanak a mozgásszegény életmód elleni küzdelemre, valamint az egészséges testtudat kialakítására. Habár a testnevelő tanárok közvetlen módon játszanak szerepet a tanterv kialakításában és végrehajtásában, azonban ők azok, akik figyelembe veszik az

egészségfejlesztés és az egészségmegőrzés legújabb irányelveit és módszereit, hogy a diákok számára a lehető legjobbat nyújthassák. A testnevelés órák által nyújtott tanulási élmények révén a diákok megismerik és elsajátítják az egészséges életmód alapvető fogalmait és gyakorlatát, amelyekre később az életük során is támaszkodhatnak. Ezenkívül a testnevelésnek közvetlen hatása van a tanulók fizikai, érzelmi és szociális fejlődésére, amely hozzájárul az egészséges, kiegyensúlyozott életmód kialakításához és fenntartásához. A testnevelés tehát nemcsak fizikai szempontból, hanem az általános jólét és egészség szempontjából is kiemelkedő fontosságú az iskolai környezetben. A magyar lakosság életvezetési és fizikai aktivitási szokásainak elemzése alapján tudjuk, hogy napjainkban a testnevelésórán megélt mozgásöröm élménye, csupán 2-3 %-ban járul hozzá a felnőttkori aktivitáshoz (T.E.S.I., 2020). Murray (2016) cikkében kiemeli, hogy a testnevelés közvetlen hatással van a tanulók fizikai, emocionális és szociális fejlődésére. Úgy tűnik, hogy a leendő testnevelő tanároknak élethosszig tartó tanulási folyamatuk egyik fő feladata, hogy hozzásegítse a tanulókat az egyén szintjén, élethosszig tartó fizikai aktivitásuk megőrzéséhez. A végzett testnevelő tanárok alapos ismeretekkel rendelkeznek az egészségorientált testnevelésről, és reflektív módon tudják pedagógiai és didaktikai készségeiket, valamint szakmai tudásukat a minőségi testnevelési programok megtervezésére és megvalósítására felhasználni. Továbbá a jól képzett végzettek jellemző, hogy etikus, gondoskodó, kritikus, innovatív, reflektív, együttműködésre kész kommunikációs szakemberek is. O'Sullivan 2021-es cikkjében három kritikát fogalmaz meg a testnevelő tanárképzéssel kapcsolatban. Az első kritika szerint a tanárképzés túlságosan a technikai aspektusokra koncentrál, ahelyett, hogy olyan oktatókat képezne, akik képesek lennének felismerni és kezelni a társadalmi különbségeket a tanulók között. Második kritika szerint a tanárképzés nem tudja megfelelően diverzifikálni a tanárokat és a tanári stábot, hogy azok tükrözzék a sokszínű diákpopulációt. Harmadik kritika pedig azt állítja, hogy a tanárképzésnek jobban kellene támogatnia a közegészségügyi menetrendet és az egészségesebb életmódot, beleértve az egész iskolára kiterjedő fizikai aktivitást és az egészséggel kapcsolatos tevékenységeket (O'Sullivan, 2021). A testnevelő tanári meggyőződések vizsgálata sokáig vezető elemzési szempontjának bizonyult, majd második elemzési területeként az iskolai gyakorlaton (azaz a tanítási gyakorlaton) a leendő tanárok hatékony megfigyelési módszereivel kapcsolatos szakirodalmak jelentek meg. Ezek bemutatják a társak és a tutorok általi megfigyelés és értékelés modelljeit és azok hatását. A harmadik kutatási terület a tartalom és a speciális tartalmi ismeretek fejlesztése volt a testnevelőtanárokkal kapcsolatos vizsgálatokban. Wardék (2018) kutatása a tartalmi és a speciális tartalmi tudás központúságáról kimutatta, hogy

ha a testnevelő tanárképző programok során explicit módon tanítják ezt, a leendő tanárok megtanulhatják a hatékony tanulási folyamatok tervezését, a hibák diagnosztizálását és hiteles visszajelzést adhatnak a tanulóknak, motoros készségeik fejlesztéséhez és egyéni mozgásstratégiáik támogatására. A negyedik kutatási út az új pedagógiai módszerek alkalmazási lehetőségeit vizsgálja, mint például a projekt módszer, beleértve a közösségi médiát és a technológiák használatával történő órátartást is (Casey, Goodyear, & Armour, 2017). A legújabb kutatási irány pedig a modern technika vívmányait kihasználva szimulációkat használ, aminek keretében a leendő tanárokat olyan kontextusba helyezi, ahol tapasztalati úton sajátítják el az általános és speciális testnevelés órán megjelenő jelenségeket, eseményeket. A módszerek lehetővé teszik számukra, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek és önálló döntéseket hozva, aktív tevékenységeket végezzenek a valóság, mesterséges körülmények közötti leképezése által. A szimulációk a valóság bizonyos részeit absztrahálják vagy elvonatkoztatják, hogy a tanulók, vagy társtanítás során az évfolyamtársak, interaktív módon kapcsolódhassanak hozzájuk és részeseivé váljanak a szimulált környezetnek. Ezáltal a szimulációk az eredeti valóság leegyszerűsített, absztrakt reprezentációi, amelyek inkább a rendszeregységére, és kevésbé a részletekre helyezik a hangsúlyt. A módszer a kezdeti és a végkimeneteli eredmények közötti összehasonlítására ad lehetőséget. Megfigyelési szempontként fókuszálhatunk a kommunikációra, problémamegoldó képességre, szervezési képességre, döntéshozás helyességére, segítségnyújtásra, helyezkedésre és a kritikus gondolkodásra.

8.2. A testnevelő tanárképzésre vonatkozó elvek, tartalmak, értékek és irányelvek

A tanárképzés alapelvei között kiemelt szerepet kap a tanárok pedagógiai, didaktikai és módszertani felkészítése, amely lehetővé teszi számukra, hogy a tanulók fizikai és mentális fejlődését hatékonyan támogassák. Fontos elv a holisztikus szemlélet, amely a tanulók testi, lelki és szociális fejlődését egyaránt figyelembe veszi. A pedagógiai elvek között szerepel továbbá a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevétele és a differenciált oktatás megvalósítása. A testnevelés tanításában így kiemelt szerep kap a képességfejlesztés, prevenció és az életkori fejlődésnek megfelelő mozgásos tevékenységek játékos formában történő megismerése (Griffin, Holford és Jarvis, 2003).

A tanárképzés tartalmi között szerepel a különböző sportágak ismerete, azok oktatásának módszertana, valamint a mozgásos játékok és gyakorlatok tervezése és lebonyolítása. A tananyag magában foglalja a sportpedagógia, a sportpszichológia, valamint a

sportélettan ismeretét is. Kiemelten fontos a gyakorlati tapasztalatszerzés, amely során a hallgatók valós oktatási környezetben próbálhatják ki tudásukat. A sport általános és specifikus tartalmainak tapasztalatszintű megismerése a cél, mint a mozgáshibák jellemzői és korrekciós módszerei, valamint a testnevelés elméleti alapjainak gyakorlatba való átültethetősége (Bognár, 2020).

A testnevelő tanárképzésben az értékek közé tartozik alapvető demokratikus értékek képviselése, előítéletektől mentes gondolkodás, valamint az inkluzív szemléletmódot szemelőtt tartása. A tanárképzésben hangsúlyt kap a tanulók személyiségének fejlesztése, különösen az érzelmi, szociális, és kommunikációs képességek terén. A pedagógus felelősséget és elkötelezettséget mutat tanítványai iránt (EMMI, 2013).

A hazai szabályozók testnevelésre vonatkozó legfontosabb irányelvei:

- A Nemzeti Sportstratégiában a hangsúly az egészségnevelésen és kisebb mértékben az állampolgári nevelésen van, azonban a sporttechnika és a komplex testkultúra szemléletének szerepe érthetően kisebb (2007).

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a07h0065.OGY>

- A KKK-ban kiemeli a sporttechnika az egészségnevelés és állampolgári nevelés feladatait és háttérbe szorítja a test kulturális értékeket.

- A NAT 2020 a sporttechnikát leszámítva a KKK-ban foglaltak irányelveit követi, illetve és ugyancsak kisebb jelentőséget tulajdonít a sporttechnikának és a testkulturális értékeknek. (NAT, 2020).

- T.E.S.I. 2020 viszont az előzőekkel ellentétben testkultúra értékeit tartja szem előtt. A dokumentum alapján a szakma, így a sportszakemberképzés kiemelt feladati közé tartozik. A T.E.S.I. 2020 kiemelten a testkultúra értékeire fókuszál, hangsúlyozva az egészséges életmódra nevelést, a rendszeres fizikai aktivitás és egészségtudatos életvezetés fenntartását, valamint a testnevelés egészségközpontú és inkluzív oktatását. Ez a stratégia szorosabb kapcsolatot ápol a testnevelő tanárszakma elvárásaival, és célirányosabb megközelítést mutat, mint a NAT 2020. A hazai testnevelési irányelvek és programok között megfigyelhető, hogy a különböző dokumentumok eltérő hangsúlyt helyeznek az egészségnevelésre, a sporttechnikára és a testkulturális értékekre, ami jól tükrözi a Bognár által említett eltéréseket a NAT 2020 és a T.E.S.I. 2020 között.

Bognár szerint a „NAT 2020 célkitűzéseivel szemben a T.E.S.I. 2020 stratégia jóval közelebbi kapcsolatban van a testnevelőtanár-szakma kívánalmaival és lényegi elemeivel. Irányelveivel a

hagyomány és a jövőkép oldaláról is célirányosabb és rendezettebb képet mutat, kapcsolódása a testnevelőtanár-képzéshez is szorosabb” (Bognár, 2020. p. 110). A 2022-es osztatlan tanárképzési rendszerben (= OTAK) egységes 10 féléves képzésben tanulnak az általános iskolai és középiskolai tanárszakosok. A rövid ciklusú tanárképzés tartalmi része is megújult. Minden képzéstípusban változik a gyakorlatok rendszere így az elmélet és gyakorlat szintetizálásának érdekében a pedagógiai és pszichológiai tárgyak tanárságcentrikus szemléletét alapuló kurzusokat tartalmaznak. 2022 előtt a hallgatók a társtanításokat a hatodik és hetedik félévben végezték, majd a hetedik félévben hospitáltak közoktatási tanórán, és ezt követően teljesítették a csoportos iskolai gyakorlatokat. Az új tanterv szerint viszont a hospitálás már a második félévtől kezdődik a pedagógiai és pszichológiai kurzusokkal együtt, a társtanítás pedig az ötödik félévben indul, ami két félévvel korábban van, mint korábban. Az egyéni iskolai gyakorlatok a nyolcadik és kilencedik félévben zajlanak, az összefüggő gyakorlat pedig a tizedik félévben zárul.

9. A pályaválasztás motivációja

A tanári motiváció és annak hatásai régóta kutatott területnek számít, és kevésbé fókuszált a tanárhallgatók motivációjára. A tanítás iránti elköteleződés mértéke az állandóan változó impulzusok hatására – mint például a sikerek, a kudarcok, az oktatás színvonala, valamint a szakma anyagi és erkölcsi megbecsülésének értékítélete –, folyamatosan változhatnak. A pedagógiai szakokra való jelentkezés tudatos döntési szándéka csupán a hallgatók egynegyedére jellemző, ami már a középiskolai tanulmányok megkezdése előtti időszakban megszületik náluk. A hallgatók többsége csak az érettségi évében hozza meg a végleges döntést, erről tanúskodik Kállai és Szemerszki 2015-ös kutatása is. A pályaválasztás háttérében az egykori tanárok példamutató munkája a válaszadók 63 %-ánál kiemelt szempontnak számít. Az osztatlan tanárképzésben tanulóknak ez a kedvező tapasztalat még nagyobb, 68% (Nagy, 2015). Pinczéséné első és negyedéves tanító szakos hallgatók körében végzett kutatásában egyértelmű különbség mutatkozik a hallgatók pályamotivációjában a vizsgált két évfolyamban. Míg az első évesek az általános motívumok mentén a korábban szerzett tapasztalatokra alapozzák a szakma iránti érdeklődésüket, addig a felsőbbévesekre már olyan speciális motívumok jellemzők, melyek háttérében a tanári professzióról kialakult tapasztalati tudás áll (Pinczésné, 2019). A "pedagógus szeretett volna lenni" motiváció leginkább a tanítóképzésben részt vevőkre jellemző, míg a főiskolai és egyetemi tanárképzésben ez kevésbé volt meghatározó. Egy hazai kutatás szerint a tanárképzésre jelentkezők legfőbb indítékai a tudományterület iránti

érdeklődés, a tanított korosztály iránti vonzalom, és a pedagóguspálya iránti elkötelezettség voltak. Ezt követően az intézmény elérhetősége és a diáklét folytatásának vágya voltak fontos tényezők (Nagy, 2001; Kozma, 2004). Bús Enikő 2018-as értekezése a tanárjelöltek szakmai énképének és motivációinak fejlődését vizsgálta a képzés során. A kutatás részletesen elemzi, hogyan változnak a pályaválasztási belső és külső értékek a gyakorlati oktatás hatására. Az eredmények arra utalnak, hogy a képzés során a hallgatók motivációi és értékei jelentősen változhatnak, amely változásokat külső tényezők, például a munkaerőpiaci kilátások és a szakmai elismerés is befolyásolnak. Paksi és munkatársai 2015-ös kutatása a pedagógusok pályamotivációit és lelki egészségét vizsgálja. Mindkét kutatás megerősíti, hogy a képzés és a pedagógusi munka során is változnak a pályaválasztási értékek, és ezekre a változásokra jelentős hatással van a képzés minősége, illetve a pedagógus tevékenységet kísérő mikrokörnyezeti hatások.

9.1. Az elvárás-érték elmélete

A tanári vagy tanítói pálya vonzerejét meghatározó motivációs tényezők összetettsége miatt a kutatók különböző megközelítéseket alkalmaznak a megértésére. Szükségessé vált olyan mérőeszköz kifejlesztése, amely segítségével megkülönböztethetőek az egyes motivációs faktorok, így pontosabb megértést nyerhetünk a jelenségről. Watt és Richardson (2007, 2012) az extrinzik, intrinzik és az altruista motivációs szempontrendszer alapul véve kifejlesztették a Factors Influencing Teaching Choice Scale (FIT-Choice) elnevezésű mérési skálát, amelynek az elvárhatósági érték alapján került kifejlesztésre (Eccles et al., 1983; (Eccles & Wigfield, 2000). Az elvárás-érték elmélet szerint a továbbtanulási döntések és viselkedés leginkább a siker iránti elvárásoktól függenek, ami a saját képességekbe vetett hit és a munka szubjektív értékével van összefüggésben (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000, in Watt & Richardson, 2007). A módszer segítségével megállapítható, hogy valaki miért fontolgatja a tanári életutat. A várható érték-elmélet tekintetében a feladatigény és a feladat-megtérülés közötti különbséget költségnek tekintik (Watt & Richardson, 2007). Az elvárás-érték elmélet az egyik legfontosabb keretrendszer a teljesítménymotivációban, melyet Atkinson (1957) munkája alapozott meg. Ez a rendszer három fő pillérrre épül: az expektanciára, ami a tevékenység várható eredményét előrevetíti; az incentivre, amely a céltól függő viselkedésre ösztönöz; és a motívumra, ami a cselekvés mögötti hajtóerő. Az értékek különböző aspektusokra oszlanak, mint az intrinzik érték, ami az egyén érdeklődését mutatja, és a hasznossági érték, ami a feladat jövőbeli hasznát vizsgálja. A megszerzési érték azt jelenti, hogy az egyén mennyire érzi fontosnak a feladatot a

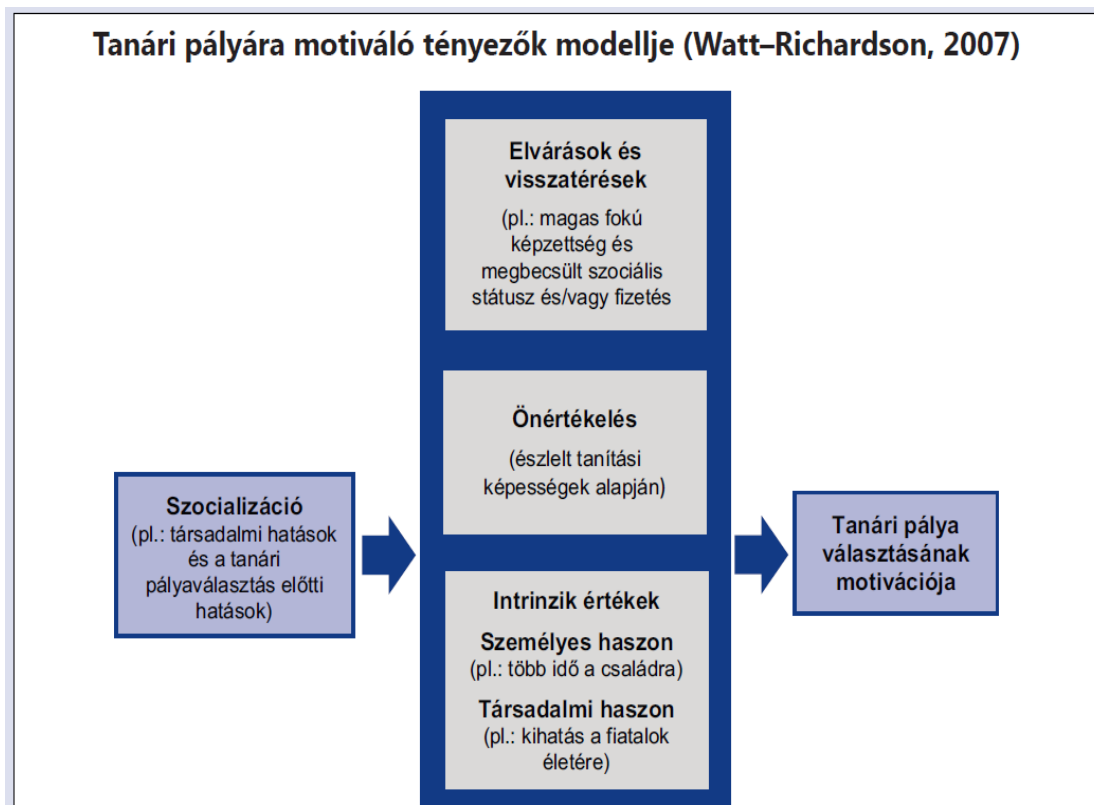
saját céljai és életminősége szempontjából; míg a költség azt mutatja, hogy mekkora energiabefektetéssel jár, milyen lemondások árán érhetőek el a kitűzött célok. Eccles és Wigfield (2000) kutatásai szerint az elvárások és értékek folyamatosan befolyásolják a tanulók elkötelezettségét, érdeklődését, kitartását és tanulmányi eredményeit. Az elvárás-érték modelljük alapján az akadémiai döntések meghozatalát elsősorban a sikerre vonatkozó elvárások és a feladat szubjektív értéke határozza meg (Eccles, 2005). Eredetileg a középiskolai matematika nemek szerinti beiskolázásának mintáit vizsgálták, de később a modellt sikeresen alkalmazták a tanári pálya választásának tanulmányozására is. A kutatások szerint az értékek és képességek meggyőződései a legfontosabb motivációs tényezők, amelyek meghatározzák a tanulmányi döntéseket és viselkedést. Az értékek a választás legerősebb előrejelzői, míg a képesség- és elvárási hiedelmek a teljesítmény jobb prognosztizáló eszközei (Bong, 2001). Watt és Richardson (2007) három fő konstrukciót azonosítottak a modell keretében. A kutatók ezekhez megfelelő itemeket dolgoztak ki, például a saját képesség észlelését mérő elemeket az elvárásokhoz kapcsolódó érték esetén.

- a.) elváráshoz/képességekhez kapcsolódó érték: A kutatók ezekhez megfelelő itemeket dolgoztak ki, például a saját képesség észlelését mérő elemeket az elvárásokhoz kapcsolódó érték esetén.
- b.) a feladat szubjektív értéke három fő összetevőre bontható (azaz megszerzés, intrinzik és hasznosság értékek):
 - a szubjektív megszerzési érték, ami azt mutatja, mennyire fontos az egyén számára a feladat személyes céljai és életminősége szempontjából;
 - az egyén érdeklődését fenntartó intrinzik érték
 - a hasznossági érték az elvégzett feladat jövőbeli hasznosulását tárja fel;
- c.) a feladat észlelt nehézsége (az energiabefektetés mértéke): a feladathoz kapcsolódó költségek, amelyek az azt mérő itemeket tartalmazzák, hogy mennyi energiát kell befektetni a cél eléréséhez (Maior et al., 2019).

Az előző kutatásokban tapasztaltak alapján a tanári pályát választók motivációja főként pedagógiai jellegű, azaz a gyerekekkel való munkára irányul, beleértve a gyerekek támogatását is. Más országokban végzett kutatások azt mutatták, hogy az anyagi juttatások, mint például az anyagi javak, a hosszú szünidő és a munkabiztonság, fontos szerepet játszanak a tanítási pálya választásában (Alexander et al., 1994, Avgousti, 2017). Az eredmények alapján új tényezőket is bevezettek a vizsgálatba, például a "munkakönnyűség" fogalmát, amely az egyszerűbb munkavégzésre való törekvést jelöli. Ugyanakkor a személyes hasznossági érték fogalmát is

kibővítették, beleértve a társadalmi hasznossági értéket is, amely az egyén vágyára utal, hogy hozzájáruljon a társadalom fejlődéséhez vagy törlessze adósságát vele szemben. Végző soron, a tanári pálya motivációs háttere összetett és sokféle motivációs tényezőt tartalmaz, amelyeket különböző aspektusokban kell vizsgálni a teljesebb megértés érdekében. Weiss & Kiel (2013) megállapításai szerint a tanárképzősöknek az előre tervezhetőség, a családi élettel való összeegyeztethetőség kiemelt tényezők, és a gyermek centrikus gondolkodás a fő motívum, ugyanakkor kevésbé fontos az anyagi és professzionális biztonság. Megfigyelték, hogy a tanítószakmát választók altruista indíttatású motivációjának alapját a gyerekekkel való munkavégzés jelenti, amit Chrappán is korábbi művében megállapított (Chrappán, 2012). A szerzők szerint ezekből a külső és belső tényezőkből képződik az alapkoncepció (1. ábra), amely a hallgatói elégedettségi szint jét mutatja a pedagógusi pálya választása kapcsán. (A modell szinonimaként használja a tanár és pedagógus kifejezéseket.)

1. ábra: Tanári pályára motiváló tényezők modellje (Watt-Richardson, 2007)



9.2. A FIT-Choice Skála, a tanári/pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők struktúrája

Watt és Richardson (2007) az elvárás-érték elmélet és a tanári pálya meghatározó tényezőinek átfogó elemzéséből alakították ki a Factors Influencing Teaching Choice Scale (FIT-Choice Scale) nevű többdimenziós modellt. Ez a modell a tanári pálya választását befolyásoló tényezőket, mint a belső értékek, társadalmi és személyes hasznosság, valamint a tanári képességek önértékelését vizsgálja. A kutatásaik arra mutattak rá, hogy a tanári pályát gyakran a pálya tényleges jellemzőitől független okokból választják, és a személyes hasznosságot az állásbiztonság, a családdal tölthető idő és a munkahely változtathatósága jelenti. Emellett a tanítást néha másodlagos karrierútként, tartalék lehetőségként választják, ha a hallgatók nem jutottak be elsődleges szakjukra, vagy bizonytalanok jövőbeli karrierjükben. Cochran-Smith & Fries (2005) szerint a munkahely biztonsága gyakran tartós motiváció a tanári pálya választásánál. A társadalmi hasznosság a leendő tanárok azon törekvését méri, hogy mennyire kívánnak pozitívan hozzájárulni a társadalomhoz tanári szerepükön keresztül. Ez a kategória olyan elsőrendű tényezőket foglal magában, mint a gyermekek és kamaszok jövőjének formálása, a társadalmi egyenlőség erősítése, a társadalmi hozzájárulás, valamint a gyermekekkel és serdülőkkel való munka. A tanárképzési kutatások kiemelik a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok jelentőségét, így a modellbe beépítettek két további szocializációs hatást: a korábbi tanulási élményeket és a társadalmi befolyást. A kérdőívet eredetileg Ausztráliában fejlesztették ki, de azóta széles körben alkalmazzák, ami lehetőséget nyújt az eltérő kulturális értékekkel rendelkező országok közös és különböző jellemzőinek feltárására (Watt & Richardson, 2006; Watt & Richardson, 2007, 2008).

A FIT-Choice skála dimenziói alapján az alábbi tételket soroljuk az individuális intrinzik értékek közé: egyéni képességek és a társadalmi hozzájárulás. A munkához kötődő intrinzik értékek: a gyerek jövőjének alakítása, a gyerekekkel való munka, a társadalmi befolyás, a társadalmi egyenlőség erősítése, és a másodlagos karrierút jelentik. Az egyénhez kötődő extrinzik értékek közé soroljuk a családdal töltött időt, az állás biztonságát és a munkahely változtathatóságát, illetve a munkához kötődő extrinzik skálát a korábbi tanítási tapasztalatok képviselik.

9.3. A tanári pálya percepcióját alakító tényezők

A pedagógusi pálya motivációja mellett a FIT-Choice kérdőív másik része „A pedagóguspálya percepciója” a pedagóguspályával kapcsolatos vélekedések vizsgálatára koncentrált. A három kérdéskör, melynek mentén e problémát vizsgálja: a foglalkozási presztízis, a pálya előnyei és hátrányai, valamint a szakma megítélése (Hurtik-Tóth, 2021). A tanári hivatás presztízse és megítélése egy bonyolult jelenség, amely több szempontból is megközelíthető. Egyrészt, a tanári pályához kapcsolódó „elhívás” érzése egyfajta belső motivációként jelenik meg, amely sokszor erősebb lehet, mint az anyagi körülmények. Ez a hivatástudat még nehéz pénzügyi helyzetben is az oktatási intézményekben tarthatja a pedagógusokat. Ugyanakkor a tanári munka nem csak anyagi megbecsülést nyújt, hanem szimbolikus tőkét is biztosít, különösen kisebb közösségekben vagy erős szülői kapcsolathálóokban. A tanári pálya presztízisének észlelése nem csak gazdasági, hanem kulturális tényezőkből is fakadhat. Egy magyar egyetemisták körében végzett kutatás (Kabai, 2006) rámutatott, hogy a tanári pályáról alkotott kép a képzés elején leginkább a saját iskolai élményekből és a korábbi tanárok viselkedéséből alakul ki. A későbbi tanári percepciót leginkább a tanítási gyakorlat befolyásolja, ami a tanári tanulmányok során fontos fordulópontnak tekinthető. Ez nemcsak a készségek és tudás fejlődése miatt lényeges, hanem azért is, mert a tanítási gyakorlat jelentős szerepet játszik a tanári identitás és a pályához való hozzáállás kialakulásában.

Magyarországon a pedagógushivatás értelmiségi pályaválasztásnak minősül, ennek ellenére a társadalmi és anyagi megbecsültség alacsony színvonala jellemző. Más értelmiségi foglalkozásokkal összevetve, mint a jogász-, orvos- és közgazdász-foglalkozások, meglehetősen alul prezentált. Az ELTE Bolognai rendszerben tanuló tanárhallgatók pályamotivációjának, elvárásának és a szakkal kapcsolatos elégedettségi mutatóinak feltérképezésére N. Kollár vállalkozott, melynek hallgatói eredményei az empátia és a hitelesség fontosságát igazolták vissza. (N. Kollár, 2011). Chrappán (2012) a pedagóguspályával való elégedettséget és annak motivációs tényezőit vizsgálva rámutatott, hogy a pedagógushallgatók közötti különbségek szakok szerint eltérőek. Ezt a sokszínűséget Németh (2012) is megerősítette, aki két egyetem nappali tagozatos pedagógushallgatói körében végzett kutatást. Eredményei szerint az óvodapedagógus- és tanítójelöltek inkább a gyerekek érzelmi és szociális nevelésére koncentrálnak, míg a tanárjelöltek elsősorban a szakmai tudás átadására helyezik a hangsúlyt. A pálya elvárásai két konstruktumot tartalmaznak, a szakértelem és nehézség alskálákat, amelyek arra kérdeznak rá, hogy az egyén milyennek érzékeli a tanári pálya technikai tudásszintjét, valamint a munka és érzelmi megterhelés mértékét. A tanári pálya

választása nem csak belső indíttatásból fakadhat, hanem külső tényezők befolyásoló hatására hozott döntés eredménye is lehet. Az egyén közvetlen környezetében élők negatív pályamegítélése markáns szereppel bír a továbbtanulás kérdésében, így indokolttá vált a pályaválasztási társadalmi nyomás kérdéskörének vizsgálata is. Végül a választással való elégedettség révén állapítható meg, hogy a résztvevők azért választották-e a tanítást, mert nem vették fel őket az elsőként választott egyetemi képzésre, vagy mert nem voltak biztosak abban, hogy milyen pályán szeretnék tanulmányaikat elvégezni. A pedagógusi percepció a múltban szerzett tapasztalatok alapján kialakult elképzelés a tanári pályáról (Hurtik-Tóth, 2021). Ezek az élmények erősen befolyásolják a leendő tanár tanítással kapcsolatos szerepét, tanítási módszereit, döntéseit és értékelési rendszerét.

10. A tanulási motiváció

A tanulás útján elsajátítható tudás kulcsa régóta foglalkoztatja a kutatókat. A diplomamegszerzéshez szükséges ismeretszerzés időtartamában jelentős eltérések vannak az egyes országok felsőoktatásában (Fass-Holmes, 2016). A mai modern információs társadalomban már magasabb szintű átfogóbb ismeretekre kell szert tenni, az információk rendszerszintű értelmezéséhez. Olyan készségek, képességek meglétére is szükség van, amik a kommunikációs technológiák, a problémamegoldás és az önszabályozó készségek köré szerveződnek (Yelland et al., 2008).

Az önszabályozott tanulás háttérében meghúzódó tényezők feltárására többféle modellt állítottak fel a kutatók az önszabályozó folyamatok (Panadero, 2017; idézi Hurtik-Tóth, 2021). A legjelentősebb elméleti keretek Boekaerts & Corno 2005; Efklides 2011; Pintrich 2000; Winne & Hadwin 1998 és Zimmerman 2000 nevéhez fűződnek. A modellek közös vonását a tanuláshoz kötődő előkészítő és megvalósítási folyamatok képezik, mint a tervezés, végrehajtás, monitorozás és szabályozás. Schunk és Zimmerman (1994) az önszabályozó tanulást olyan átfogó képességként írta le, amely a gondolkodást, érzelmeket, akaratot és cselekvést egyaránt magában foglalja, és célzottan a tanulási célok elérésére összpontosít. Szerintük a tanulási stratégia egy képesség, amely révén a tanulók hatékonyan szabályozzák saját tanulási tevékenységüket. Az önszabályozó tanulók aktívak, képesek céljaikat meghatározni, kitartóak, reflektívek, és hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak. Az ilyen tanulók felismerik saját képességeiket és a tanulási követelményekhez igazítják stratégiáikat a jobb teljesítmény érdekében. Emellett a tanulási stratégiák összekötik a motivációt és a teljesítményt, mivel a motivált tanulók hajlamosabbak hatékony stratégiákat alkalmazni, ami

fokozza a tanulás eredményességét (Józsa & Fejes, 2012). Az egyetemi hallgatók tanulmányi sikereiben a tanulási készségek és stratégiák kiemelkedő szerepet játszanak. A csoportos tanulás szoros kapcsolatban áll a tanulási készségekkel, stratégiákkal és a motivációval, mivel a közösségi tanulási környezet elősegíti a hallgatók kommunikációs és együttműködési készségeinek fejlődését, lehetőséget ad különböző tanulási stratégiák elsajátítására, valamint növeli a motivációt a közös célok elérése érdekében. Ezek a tényezők együttesen járulnak hozzá az egyetemi hallgatók sikeréhez, és alátámasztják az igényt olyan mérőeljárások kifejlesztésére, amelyek a diákok kognitív fejlődését szélesebb spektrumban értékelik, túlmutatva a hagyományos tudásszintmérő teszteken. Szükségszerű volt mind a hazai, mind a nemzetközi felsőoktatási szintén jól kidolgozott mérőeljárásra, amely nem a hagyományos skálaszerkezettel méri a hallgatók kognitív fejlődését. (Csapó & Molnár, 2017). Rendszeres mérések eredményei segíthetnek a gyenge teljesítménynek kitett hallgatók kiszűrésében és lehetőséget ad a gyors felzárkóztatásra, egyben visszacsatolást ad a hallgatóknak, hogy megismerhessék tanulmányaikkal kapcsolatos erősségeket és gyengeségeiket.

10.1. A tanulási stratégia modellje és a LASSI kérdőív

A tanulási stratégia modellje (the Model of Strategic Learning - MSL) kiemeli ezen összetevők közvetlen és interakciós hatásait a sikeres tanulás szempontjából (Weinstein & Acee 2013); így bár minden komponens befolyásolhatja a tanulást, e komponensek közötti kölcsönhatások alakítják a stratégiai tanulást is. Először is, a készségkomponens olyan kognitív elemekre utal, mint a cselekvések, stratégiák és gondolkodási folyamatok, amelyek megkönnyítik a tanulást. Ez az összetevő magában foglalja a tanulási stratégiákat a fontos információk azonosítására, az új információk mélyreható és értelmes tanulásában való részvételre, valamint az újonnan megszerzett tudás bemutatásának előkészítésére (Weinstein & Acee 2013). Az előzetes és az új ismeretek közötti hidak kialakításának folyamata fontos eleme a készségkomponensnek (információfeldolgozás). Az MSL szerint a diákoknak nemcsak tudniuk kell, mit kell tenniük, hanem azt is, hogyan és mikor kell használniuk bizonyos stratégiákat (Weinstein & Acee 2018). Összességében a készségelemek magukban foglalják a stratégiák használatát a tanulási feladatok elvégzéséhez, beleértve a fontos információk kiválasztását a tanulás során és a tesztek sikeres elvégzését. Ezután az akarat komponens olyan ellenőrizhető elemeket tartalmaz, amelyek tájékoztatást adnak a diákok viselkedéséről, meghatározza céljait és a tanulásra való fogékonyságot. Mindent összevetve, az akaratkomponens elemei befolyásolják, hogy a diákok milyen erőfeszítéseket tesznek a tanulási motiváció fenntartása érdekében. Az MSL harmadik

szabályozható összetevője az önszabályozás. A stratégiai tanuló irányítja akaratát és készségeit, és önszabályozáson keresztül használja fel a tanulási környezetben rendelkezésre álló erőforrásokat. Az önszabályozás különböző elemei tájékoztatják arról, hogyan irányítja a tanuló a tanulási folyamatot, amely magában foglalja a tervezést, nyomon követést, fókuszálást, reflektálást és értékelést (Weinstein & Acee 2013). Az önszabályozó tanulás magában foglalja a tanulási eredményeket befolyásoló tényezők tudatosítását, a saját haladáson való gondolkodást és a különböző tanulási tényezők ellenőrzését (Panadero, 2017). Például egy tanuló stratégiákat használhat az időgazdálkodás vagy a koncentráció javítására, és elkerülheti a halogatást és a figyelemelterelést a tanulásban.

A felsőoktatásban általánosan használt diagnosztikai eszköz a Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein, Palmer & Schultz 2002; Melancon 2002; Olaussen & Bråten 1998). A LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) alszámít egy megközelítéssel bír, amely nemcsak az információ megszerzésére és feldolgozására összpontosít, hanem nagy hangsúlyt helyez a tanulók motivációs és érzelmi stratégiáinak vizsgálatára is. Ez azt jelenti, hogy a felmérés a tanulási folyamatokat holisztikusan közelíti meg, figyelembe véve a tanulók érzelmi állapotát és belső motivációját is, amelyek szintén befolyásolják a tanulás hatékonyságát. A LASSI-t empirikus és diagnosztikai célokra tervezték, és széles körben használták, különösen az alacsony teljesítő diákok körében, és konkrét tanulási stratégiákat határoztak meg a hallgatók számára. Ezen hallgatóközpontú szempontok miatt a LASSI és a tanulmányi eredmények közötti összefüggések megértése különösen hangsúlyos a kutatók és a gyakorlati szakemberek számára annak megállapítása érdekében, hogy mely LASSI alszámít a legfontosabbak a hallgatói tudás elsajátítása szempontjából. A LASSI-t úgy tervezték, hogy megragadja a diákok tudatosságát és az elemek használatát a három fő, ellenőrizhető összetevőben (készség, akarat, önszabályozás; McCombs 2017). Ezek az összetevők egy negyedik komponensben - az egyetemi környezetben - találhatóak, amely a tanulás olyan ellenőrizhetetlen elemeit tartalmazza, mint a tanulási feladat jellege, a rendelkezésre álló erőforrások, a társadalmi kontextus és a tanári elvárások. Bár a LASSI ezen komponenseket nem kifejezetten méri, Weinstein és Acee (2018) e tényező kiemelkedő szerepe mellett azzal érveltek, hogy a tanulók jövőbeni teljesítményük szempontjából megfelelő ismeretekkel kell, hogy rendelkezzenek az egyetemi környezetről, annak korlátairól és lehetőségeiről. Amikor a diákok megértik az iskolai feladatokkal kapcsolatos elvárásokat, a diákok számára rendelkezésre álló erőforrásokat és egyéb olyan szempontokat, amelyek akadályozhatják vagy támogathatják a tanulást, akkor stratégiaileg jobban eligazodhatnak tanulmányi és társadalmi

környezetükben. A felsőoktatás különböző képzési területein nyújtott teljesítményeinek nyomon követése és kiértékelése állandó visszajelzést adhat a hallgatói teljesítményekben bekövetkezett változásokról. Fejlesztése óta „a LASSI-t több mint, 1700 főiskola és egyetem használja a hallgatók tanulmányi készségeinek és az újonnan szerzett információfeldolgozás mérésére” (Flowers, 2003. p. 32.). Azok a hallgatók, akik kitöltötték a LASSI kérdőívet, jobban tudatában voltak saját tanulási stratégiájuk célszerű használatával, mivel diagnosztikai profilt kapnak erősségeikről és gyengeségeikről. Jelentős különbség mutatkozik a tanulási célok, az elégedettség és az oktatás színvonalát illetően a hallgatók (Ketonen et al., 2019). A tanulási stratégiák fontos szerepet játszanak abban, hogy hogyan tudnak a hallgatók tanulni és a képzésben szükséges ismereteket megszerezni. A LASSI kérdőív segítségével feltérképezhető, hogy a hallgatók hogyan tervezik meg a tanulmányaikat, hogyan készülnek fel vizsgákra, hogyan kezelik az időbeosztást stb. Ezek a tényezők közvetlen hatással lehetnek a pályamotivációjukra is. A hatékony tanulási stratégiák alkalmazása, amelyek segítenek jobban teljesíteni az egyetemi tanulmányokban, magabiztosabb és ezáltal motiváltabb pedagógusmunkát eredményezhetnek. Emellett a hallgatók megismerhetik saját tanulási erősségeiket és gyengeségeiket. Ezáltal javíthatják önértékelésüket és tudatában lehetnek annak, hogy milyen területeken szükséges még fejlődniük. Ez a fajta önismeret és önértékelés kulcsfontosságú lehet abban, hogy hogyan látják a jövőbeli karrierjüket és mennyire motiváltak arra, hogy a legjobb teljesítményt nyújtsák. A tanulási stratégiák és a pályamotiváció közötti kapcsolat befolyásolja, hogy a hallgatók hogyan tervezik meg a jövőjüket és milyen célokat tűznek ki maguk elé. Azok, akik hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak és motiváltak a tanulmányaikban, valószínűleg tudatosabban gondolkodnak a jövőbeli karrierjükkel kapcsolatban is és könnyebben lesznek képesek elérni kitűzött céljaikat.

11. A sport-elköteleződés modell és SCQ kérdőív

A sportmotiváció kutatása során többféle motivációs elméletet használtak, amelyek különböző aspektusokat vizsgálnak. A flow elmélet, amely Csíkszentmihályi (1997) munkájára épül, a belső motivációra és a tevékenységbe való teljes bevonódásra összpontosít. Locke és Latham (1985) célorientált motivációs elmélete szintén jelentős a szakirodalomban. Az öndeterminációs elmélet az egyik legfontosabb, mivel a motivációt intrinzik és extrinzik dimenziókra osztja, és hangsúlyozza, hogy a motiváció forrása befolyásolja annak erejét. Pelletier és mstai (1995) ezt a modellt továbbfejlesztették az öndeterminációs kontinuum

megalkotásával, amely különböző motivációs szinteket tár fel. Modelljük három alappillérét az amotiváció, az extrinzik motiváció négy különböző szintje és az extrinzik motiváció. Kutatások azt mutatják, hogy az identitás és a motiváció szorosan összefonódik, és erős kapcsolat mutatható ki a sportolói identitás és az öndetermináció között (Berki & Pikó, 2020). Vlachopoulosék tanulmánya szerint az öndeterminációs elmélet és az identitás között szoros összefüggés mutatkozik (Vlachopoulos, Kaperoni, & Moustaka, 2011). Ezen eredmények bizonyítékként szolgálnak az identitás és a motiváció elválaszthatatlanságára. Strachannék pedig a két változó közötti korrelációt is kimutatták (2013).

Tara Scanlan és munkatársai (1993) kidolgozták a sport-elköteleződés modellt, amely leírja a sportolók motivációját befolyásoló külső és belső tényezőket, amelyek a sportolás vágyát egyre inkább erősítik. Ezen dimenziók mentén alkották meg a sportelköteleződés modellt (Scanlan et al., 1993, idézi Berki & Pikó, 2020).

A Sport-elköteleződés Modell (Scanlan, et al., 1993) azért fontos, mert „hozzájárulhat a sportban való részvétel vagy a sportból való kimaradás átfogóbb megértéséhez. Ebben a modellben a sportelkötelezettséget „pszichológiai konstrukcióként határozzák meg, amely a sportban való részvétel folytatásának vágyát és elhatározását jelenti” (Scanlan, Chow, Sousa, Scanlan, & Knifsend, 2016, p. 235.). Az eredeti sportelkötelezettségi modell az elkötelezettség öt meghatározó tényezőjéből állt (öröm, befektetések, lehetőségek, alternatívák, társadalmi korlátok). A legújabb kutatások azonban az elköteleződés lehetséges új forrásait tárták fel (Scanlan, Russell, Beals, & Scanlan, 2003; Scanlan, Russell, Magyar & Scanlan, 2009; Gabriele, Gill, & Adams, 2011). Ezekben a tanulmányokban a Sport Elkötelezettség Modelljét kvantitatív módszerekkel tovább tesztelték, a Scanlan-féle kollaboratív interjú módszerrel (Scanlan et al., 2003). Először kvantitatív módszerekkel igazolták a létező meghatározó tényezőket. Az élvezet, a befektetések és a lehetőségek a Sport Elkötelezettség Modell pozitív előrejelzőinek bizonyultak, a társadalmi korlátok és alternatívák (átkeresztelték egyéb prioritásoknak) pedig mint az elkötelezettséget negatívan befolyásoló tényezők (Scanlan et al., 2003). Az interjúmódszert követően különböző lehetséges új meghatározó tényezőket teszteltek (pl. Csapathagyomány, Csapattagság, Szociális támogatás, Kiválóság iránti vágy; Scanlan, Russell, Scanlan, Klunchoo, & Chow, 2013). A végleges modellbe azonban csak a Szociális támogatás és a Kiválóság iránti vágy került be. Volt egy másik megközelítés is az elkötelezettségi vizsgálatokhoz. Gabriele és munkatársai (2011) azzal érveltek, hogy egy sportoló lehet kötelező módon elkötelezett. Ezért tanulmányukban a "akarom" és a "kell" elkötelezettséget vizsgálták (Gabriele, Gill, & Adams, 2011). E tanulmányok eredményeként

Scanlan és munkatársai (2016) felülvizsgálták és kibővítették az eredeti modellt kétféle elkötelezettséggel (lelkes és kényszeres), és leírták az elkötelezettség hét lehetséges forrását (sportélvezet, személyes befektetések, értékes lehetőségek, társadalmi támogatás, társadalmi korlátok, egyéb prioritások, kiemelkedési vágy). A sportelkötelezettségi modell e bővítése a skálák új változatát tette szükségessé e konstrukciók méréséhez. Ennek eredményeképpen az eredeti sport iránti elkötelezettségi kérdőívet frissítették és kibővítették, hogy mérni tudja az elkötelezettség két típusát és a tíz lehetséges meghatározó tényezőt. Az új skála a kétféle társadalmi támogatást, a személyes befektetéseket és a kiemelkedési vágyat méri. A kutatások azt mutatják, hogy a sport élvezete, a lehetőségek szociális támogatása és a kiemelkedés iránti vágy a legerősebb pozitív forrásai a lelkes elköteleződésnek (Carpenter et al., 1993; Scanlan et al., 1993, 2013, 2016). A személyes befektetések, a társadalmi korlátok és az egyéb prioritások a legerősebb előrejelzői a korlátozott típusú elkötelezettségnek (Scanlan et al., 2016). Ezek közül néhány prediktorról kiderült, hogy mindkét típusú elköteleződéssel összefüggésbe hozható. Például a Sportélvezet, Értékes lehetőségek pozitív kapcsolatban állt a Lelkes és negatív kapcsolatban a Korlátozott típusú elkötelezettséggel. A jövőbeli célok különösen fontosak, tekintettel a pszichológiai jólléttel való összefüggésre, valamint arra, hogy a célok befolyásolhatják az élet olyan aspektusait, mint az oktatás, a munka és a család (Gurková, Haroková, Džuka & Žiaková, 2013).

11.1. A testnevelő tanár szakos hallgatók sportolói identitása

A testnevelés hazánkban a tantárgyak sorrendjében eléggé alárendelt szerepet játszik, annak ellenére, hogy az egészséges életmód alapjait a testnevelőtanárok fektetik le. A testnevelés és a sport olyan értékeket közvetít, mint az együttműködés, a becsületesség és a sportszerűség, ami felkészíti alapvetően az egyént a társadalmi integrációra. A sportbeli szokások, közösségi hagyományok, sportkulturális értékeket minden aspektusa a társadalomba való szocializálódás különböző életszakaszaiban egyaránt kamatoztathatóak. A testnevelési tevékenységek pedig olyan sokrétű értéket közvetítenek – társadalmi, pszichológiai, fizikai és egészségügyi –, amelyeket az egyén mindennapi életében az elméleti és gyakorlati tantervek keretein belül sajátíthat el. A kor követelményeihez igazodó, magas színvonalú testnevelő tanárképzés olyan sportolói identitással bíró hallgatók képzésére fókuszál, akik képesek felnövekvő generációk életminőségéhez hosszútávon hozzájárulni. Qaddoumi és Al-Amad a palesztinai An-Najah Nemzeti Egyetem testnevelés szakos hallgatóinak sportkultúrájának szintjét és annak kapcsolatát a sportolói identitással vizsgálta. Eredményei azt mutatták, hogy a sportkultúra és

a sportolói identitás szintje nagyon magas volt a testnevelés szakos hallgatók körében. Emellett pozitív, statisztikailag szignifikáns kapcsolat volt a sportkultúra szintje és az sportolói identitás között. Az eredmények azt is jelezték, hogy a nemenkénti vizsgálatban statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoztak a sportolói identitás szintjében a férfi hallgatók javára (Qadoumi, 2016). Alzyoud és Melhim a Yarmouk Egyetem testnevelési karának hallgatói között vizsgálták a sporttevékenységek jelentőségét a szociális kapcsolatok javításában. Az eredmények azt mutatták, hogy a sporttevékenységek fontos és hatékony szerepet játszanak a hallgatók közötti társas kapcsolatok szintjének növelésében és következésképpen a társas interakciók javulásában, ami hozzájárul az összetartáshoz, az egymásra utaltsághoz és az egyetemi környezethez való alkalmazkodáshoz, valamint enyhíti a szorongás érzését. A tanulmány rámutatott, hogy a társadalmi elszigeteltség mentális betegségekhez vezet, a sporttevékenységek gyakorlása pedig hozzájárul a hallgatók közötti kultúrák és tapasztalatok cseréjéhez, a normális társadalmi értékek elsajátításához, a vezetőképítéshez, valamint önmagunk és mások folyamatos értékeléséhez. A tanulmány azt is kimutatta, hogy a sporttevékenységek fontossága miatt vannak különbségek a nemek között, de a sporttevékenységek fokozták a különböző nemű és tanulmányi szintű hallgatók interakcióját és alkalmazkodását egymással és az egyetemi környezettel. (Alzyoud & Melhim, 2017). Mahmoud és mtsai 2022-es tanulmányában arra a megállapításra jutott, hogy a testnevelés szakos hallgatók körében a sportolásnak pozitív hatása van a sportolói identitás összetevőinek javítására. Megállapítást nyert továbbá, hogy a férfiak javára vannak különbségek a sportolói identitás szintjében. A kutató az évfolyamok szintjén vizsgálódva azt is megállapította, hogy hogy minél tovább halad a hallgató a testnevelés területén folytatott tanulmányaiban, annál magasabb szintű lesz a sportolói identitása. A kutatók úgy vélik, hogy ennek oka a tapasztalatok érettségében keresendő, a negyedéves hallgatók számára a gyakorlati kurzusok mellett az elméleti információk elsajátításába való beépülés révén. A jelen tanulmányban szereplő negyedéves hallgatók a tanórán kívüli tevékenységekben és sportcsapatokban való részvétel mellett a gyakorlati kurzusok nagy részét is sikeresen elvégezték. A sporttevékenységek és a játékok, mint a sportolói identitás és a személyes értékek közötti közös tényező, lehetőséget nyújtanak az elfogadható társadalmi és erkölcsi értékek kialakulására, mivel az egyén a sportcsoporttal való interakcióból egy értékrendet sajátít el (Mahmoud et. al., 2022). A csoporttal együtt gyakorolt sporttevékenység belsőleg arra készíteti, hogy egyéni képességeit és készségeit a csoport javára használja, így megtanulja az együttműködést, a megértést és az önzetlenséget. A társas interakció révén az egyén felismeri a csoportkohézió fontosságát. Az

egyén sportcsoportban való részvétele lehetővé teszi számára, hogy olyan társas kapcsolatokat építsen ki és fejlesszen, amiket majd testnevelőtanárként a diákok értékrendjének kialakításában tovább kamatoztathat. Egyértelmű tehát, hogy a sportban szerzett impulzusok erős hajóerőként funkcionálnak, a sportban való folyamatos részvétel alapköveinek számítanak. A sportcsoportban való gyakorlás és versenyzés egyéni és közösségi fejlesztő hatása azonban eltérő lehet az egyéni és csapatsportolók szintjén. Az sportáguk során eltérő közegben eltérő közösségben trenírozódnak, míg az egyéni sportolók támogató közegét az edzésen és mérkőzésen az edzői gárda jelentik, addig az csapat sportolóknál a közösség hajtóerejét a csapattársak által kialakított csapatszemmél erősíti. Egyetemi sportolók körében azonban szakirodalmi utalást nem találtunk a sportág jellege szerinti elköteleződés vizsgálatára. Az eléérések vizsgálata azért lenne fontos, mert az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók sportszakmai gyakorlat kurzus keretében kötelező jelleggel több féléven keresztül az általuk választott sportágban heti rendszerességgel végeznek sporttevékenységet egyéni vagy csapatsportágban. Habár a szakirodalomban nincs utalás az osztatlan testnevelőtanár szakos hallgatók sportág jellege szerinti különbség vizsgálatára, azonban Pikóék sportoló középiskolások körében végzett kutatásai eredményei abba az irányba mutatnak, hogy a közösségi atmoszféra miatt, a csapatsportolók jobban kötődnek sportágukhoz, nagyobb elköteleződéssel végzik sporttevékenységüket (Berki & Pikó, 2020). Vizsgálatra érdemes továbbá az osztatlan testnevelőszakos hallgatók tanulmányuk előrehaladásának folyamatában történő sportelköteleződésének vizsgálata is, hiszen azt tudjuk, hogy a férfiak nagyobb arányban és magasabb motivációs szinten sportolnak a nőkhöz képest (Keresztes et. al., 2003) és az idő múlásával a sportolási kedv is csökken (Gál, Dóczy & Sáringerné, 2012). Érdekes kérdés tehát, hogy magyar mintán vizsgálva milyen eredmény mutatkozik a sportolói identitás és a tanári identitás vonatkozásában az egyetemi tanulmányok előrehaladásának kontextusát tekintve.

12. Hipotézisek

A kutatás kezdetekor a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Kozma a tanári tanulmányok lényeges fordulópontjának tekinti a próba és vizsgatanítások időszakát, ahol, a tanári identitás a legjobban fejlődik (Kozma, 2004). Erre alapozva azt feltételezzük, hogy az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók tanári pályamotivációja a tanári pálya percepciójának harmadik évében, a mikrotanítások megkezdésével jelentős pozitív változáson megy keresztül.
- H2: Feltételezzük, hogy a testnevelő tanár szakos hallgatók a tanulmányaik harmadik évében megjelenő mikrotanításokra történő felkészülés és a hospitálás hatására leterheltebbé válnak, aminek két kimenete valószínűsíthető: a megnövekedett feszültség szint a hallgatók egy csoportjánál adaptív megküzdéshez, a feladat teljesítéséhez vezet. Másoknál ez a többletterhelés magasabb szorongással jár együtt, maladaptív megküzdést eredményezve.
- H3: Feltételezzük, hogy a tanulmányaikban való előrehaladás során a hallgatók egyre inkább percipiálják a tanári pálya nehézségeit, ami különösen a férfi hallgatók esetében a tanári pálya választásával kapcsolatos korábbi döntésük felülvizsgálatához vezethet.
- H4: Feltételezésünk szerint a tanulási rutinok és technikák tekintetében különbséget találunk a nemek között a motiváció, a tanulásban alkalmazott segédletek, és a tanulmányokkal járó szorongás vonatkozásában.
- H5: Feltételezzük, hogy a csapatsportot űző testnevelő tanár szakos hallgatók a sportáguk során megélt közösségi élmények által, a képzés teljes időszakában elhivatottabban sportolnak egyéni sportot űző társaikhoz képest. Feltételezésünket Pikóék sportoló középiskolások körében végzett kutatásai eredményein alapul, miszerint a közösségi atmoszféra miatt, a csapatsportolók jobban kötődnek sportágukhoz, nagyobb elköteleződéssel végzik sporttevékenységüket (Berki & Pikó, 2020).
- H6: Minél előrébb tart valaki a tanulmányai során, annál kevésbé motivált a rendszeres (verseny-)sportolás irányában (pl.: Szemes, Harsányi és Tóth, 2016), illetve a tanulmányokkal járó nagyobb mértékű leterheltség miatt erőiket a tanári életpálya irányába koncentrálnak és az aktív sportolói gondolkodás háttérbe szorul. A fentiekre alapozva azt feltételezzük, hogy az erős sportolói identitás (a sport iránti elköteleződés) a felsőbb évfolyamokban csökken párhuzamosan a testnevelő tanári identitás növekedésével.

13. Anyag és módszer

13.1. A kutatás résztvevői

A felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatás mintáját az ELTE PPK és a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem aktív jogviszonnyal rendelkező, osztatlan testnevelő tanárképzésben, nappali tagozaton tanuló 409 hallgatója alkotta, 19 és 31 éves kor között ($M = 22.46$ év; $SD = 2.31$), amelyből 251 fő férfi (61.4 %) és 158 fő (38.6 %) női hallgató.

Évfolyamok szerinti bontás alapján 121 elsőéves, 124 másodéves, 35 fő harmadéves, 55 fő negyedéves, 35 fő ötödéves és 39 fő hatodéves alkotta a vizsgálati mintát.

A sportág jellege szerinti bontás alapján a mintában 173 egyéni és 236 csapatsportoló képviselteti magát.

A ELTE PPK Sporttudományi Intézet és a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, a mérésben résztvevő osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatóinak létszáma: ELTE Szombathely: $n=183$, MTSE Budapest: $n=226$. Ez a létszám a szombathelyi testnevelő szakos hallgatók 84,33 %-a, míg a budapesti hallgatók 51,72 %-a. Bizonyos évfolyamokon alacsonyabb volt a válaszadási hajlandóság. A minta nemenkénti és évfolyamonkénti eloszlását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A minta nemenkénti és évfolyamonkénti eloszlása (saját készítésű táblázat)

	Teljes minta (N=409)	Szombathely (n=183)	Budapest (n=226)
nem, fő(%)			
férfi	251(61,4)	108(59,0)	143(63,3)
nő	158(38,6)	75(41,0)	83(36,7)
évfolyam, fő(%)			
első	121(29,6)	33(18,0)	88(38,9)
második	124(30,3)	48(26,2)	76(33,6)
harmadik	35(8,6)	28(15,3)	7(3,1)
negyedik	55(13,4)	33(18,0)	22(9,7)
ötödik	35(8,6)	16(8,7)	19(8,4)
hatodik	39(9,5)	25(13,7)	14(6,2)

13.2. Az adatgyűjtés eszközei

A kutatásunkhoz szükséges méréseket 2019 szeptemberében végeztük. A szorgalmi időszak első hetében még nem voltak annyira leterhelve a hallgatók és az előző éves tapasztalataikat még a számonkérések és beadandóírások előtti időszakban szerettük volna feltérképezni.

A kutatásban négy kérdőívet alkalmaztunk:

1. Egy saját készítésű, a demográfiai adatokra rákérdező kérdőív (2. sz. melléklet).
2. A tanári/pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők feltárására a Factors Influencing Teaching Choice Scale - FIT-Choice Scale validált (Watt & Richardson, 2007) kérdőívet használtuk (4. sz. melléklet). A teszt két különböző konstruktumot mér, tizennyolc faktor mentén, amely ötvenhét elemet tartalmaz. A tizenkét alskála a tanári-pedagógusi pálya motivációval kapcsolatos kérdéseket tartalmaz, illetve hat alskála, a tanári-pedagógiai pálya percepcióját (korábbi tanítási / tanulási tapasztalatok, társadalmi befolyás, szakértelem, nehézség, társadalmi státus és fizetés) jeleníti meg. Az egyes faktorokat leképező szempontokkal való egyetértés vagy egyet nem értés mértékét a válaszadók egy hétfokozatú skálán ítélik meg. A skála összesen 62 tételt tartalmaz. Az eredeti, angol nyelvű kérdőívet Bús (2018) fordította magyar nyelvre.
3. A hallgatók tanuláshoz való hozzáállását a LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) kérdőív segítségével vizsgáltuk (Weinstein & Palmer, 1987; Olaussen & Bråten 1998). Az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelnie a hallgatóknak. A kérdőív 10 alskálája 77 itemet tartalmaz, melyek a következők: hozzáállás, motiváció, időbeosztás, szorongás, koncentráció, információfeldolgozás, főbb gondolatok kiválasztása, tanulási segédletek, öntesztelés, tesztstratégiák. A modell feladatértékeket tartalmaz, amelynek összetevői a belső érték, társadalmi hasznosság. Az eredeti verzió 10 alskálára osztva tartalmazza a 77 kérdést, melyek a következők: hozzáállás, motiváció, időbeosztás, szorongás, koncentráció, információfeldolgozás, főbb gondolatok kiválasztása, tanulási segédletek, öntesztelés, tesztstratégiák. 1. A hozzáállás az iskolai feladatok iránti érdeklődés mértékét mutatja. 2. A motiváció egy olyan belső ösztönzés, amely magas szintű önfegyessel és szorgalommal párosul a kiváló iskolai teljesítmény elérése érdekében. 3. Az időbeosztás a feladatok határidőre történő elvégzését segíti a követelmény nehézségi szintjéhez igazított ütemterve alapján. 4. A szorongás az iskolai feladatok és számonkérésekkel kapcsolatos

aggodalmat fejezi ki. 5. A koncentráció megmutatja, hogy mennyire könnyen terelődnek el gondolataink vagy mennyire vagyunk fókuszáltak a tananyag elsajátítása iránt. 6. Az információfeldolgozás a régi és újonnan szerzett ismeretek rendszerezésének, összekapcsolásának, valamint logika megértésének és használatának készségei. 7. A főbb gondolatok kiválasztása, a tananyag kritikus részeinek megtanulásához kialakított egyéni stratégia használatának képessége. 8. A tanulási segédletek, olyan különféle segédeszközök és technikák jó alkalmazása a tanulás támogatására; mint a kulcsszavak, példák, címsorok és diagramok használata. 9. Az öntesztelés a megértés ellenőrzésének és a felkészültség mértékének szintjét jelenti. 10. A tesztstratégiák a különböző típusú tesztek ismeretét és a hozzájuk szükséges felkészülési szisztémák ismeretét jelentik (5. sz. melléklet) Minden alszálláshoz nyolc kérdés tartozik, kivéve a „Főbb gondolatok kiválasztása” kategóriához, amihez csak öt. Szilágyi 2018-as tanulmányában a LASSI kérdőívet magyar egyetemi hallgatók körében alkalmazta, és végrehajtotta a szükséges validációs lépéseket a magyar nyelvi és kulturális kontextusban, majd adaptálta a magyar hallgatói populáció számára (Szilágyi, 2018).

4. A sport iránti elköteleződést a Scanlan et al. (2016) által kidolgozott ún. „Sport-elköteleződés kérdőív 2” magyarra fordított és adaptált változatával mértük, (Berki & Pikó, 2017). A skála összesen 58 tételből és 12 alszállából áll, ahol a válaszadónak egy ötfokozatú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljes mértékben egyetértek) kell válaszolniuk. A 12 alszáll a két elköteleződés típusát (lelkes elköteleződés és erőltetett elköteleződés), valamint tíz feltételezett forrását méri. A források közé tartoznak például: sportélvezet, értékes lehetőségek, egyéb prioritások, személyes befektetések (mennyiség és veszteség), közösségi kényszer, valamint érzelmi és informális közösségi támogatás.

13.3. Az eljárás

A kutatást, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága által kiadott, 2019/278 számú kutatásetikai engedély birtokában kezdtük meg. A kérdőíves felmérésekhez papíralapú kérdőíves vizsgálatot végeztünk az ELTE PPK Savaria Egyetemi Központjában, a Sporttudományi Intézet, valamint a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem osztatlan tanárszakos hallgatóinak körében önkéntes, anonim módon.

Vizsgálatunk során minden etikai irányelvet betartottunk, különös tekintettel arra, hogy a hallgatóknak joguk van elutasítani a részvételt, vagy megszakítani a kérdőív kitöltés folyamatát következmények nélkül. Tájékoztattuk továbbá a résztvevőket arról is, hogy a kutatási eredményekről írásos visszajelzést adunk, amennyiben kériük.

13.4. Az adatfeldolgozás módja

A statisztikai elemzéseket IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0 (IBM Corp. Released 2017. Armonk, NY: IBM Corp.) programmal végeztük. A kérdőívek eltérő alskáláinak figyelembevételével végeztük az adatok feldolgozását, amiket részletesen az egyes kérdőívek kiértékelésénél mutatok be. Mivel a csoportok eltérő elemszámmal rendelkeznek robusztus eljárásokat használtunk.

14. Eredmények

14.1. A tanári/pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők adatfeldolgozási módja és kutatási eredményei

14.1.1. A Fit-Choice kérdőív adatfeldolgozásának módja

Átlagot és szórást számoltunk, az évfolyamok, és nemek szerinti elemzésünk eredményeit többszemponos varianciaanalízissel vizsgáltuk. Az elsőfajú hiba elkövetésének megfelelő limitálásához ($\alpha = 0.05$) Bonferroni-korrekciót alkalmaztunk a két szuperskálánál, vagyis az egyes alskálákhoz tartozó szignifikanciaszinteket szigorítottuk. Az eredetileg választott szignifikanciaszintet elosztottuk az alskálák számával, így azt az eredményt fogadtuk el statisztikailag szignifikánsnak a pedagógusi pálya motivációjának vizsgálatakor, ahol a $p < 0.004$, illetve a pedagógusi pálya percepciójánál $p < 0.008$. A nemi és évfolyambeli elemzéseket többszemponos varianciaanalízis modellben végeztük. Ennek során vizsgáltuk a nem és évfolyam főhatását, illetve a nem x évfolyam interakciókat, hatásnagyság mérésére a parciális éta-négyzetet tüntettük fel.

14.1.2. Eredmények

A FIT-Choice pályamotiváció 12 alskálája közül a 7 fokozatú Likert-skálán a legnagyobb értéket a gyerekek, kamaszok jövőjének alakítása (5,86), míg a legalacsonyabbat a másodlagos karrier út mutatta a minta vonatkozásában. A pálya percepció 6 alskálája közül a szakértelem (5,95) mutatja a legnagyobb értéket, míg a legkisebbet a fizetés (1,74). A mérőeszköz pszichometriai sajátosságait (reliabilitás, validitás) a kutatók módszeresen ellenőrizték (Watt & Richardson 2006). Kutatásunkban az egyes kérdőív-modulok megbízhatósága Cronbach $\alpha = 0,61$ és $0,91$ között volt, amit a 2. táblázat szemléltet. Ez azt jelzi, hogy a hallgatók a munkahely változtathatósága $\alpha = 0,61$ és a társadalmi nyomás $\alpha = 0,61$ lebeszélés alskálákat leszámítva következetes válaszokat adtak, tehát az adatok megbízhatóak. Az említett két skála esetében óvatosabban kezeljük a kapott eredményeket (2. táblázat).

2. táblázat: A Fit-Choice kérdőív alskáláinak átlagai, szórása és megbízhatósági együttható értékei (saját készítésű táblázat)

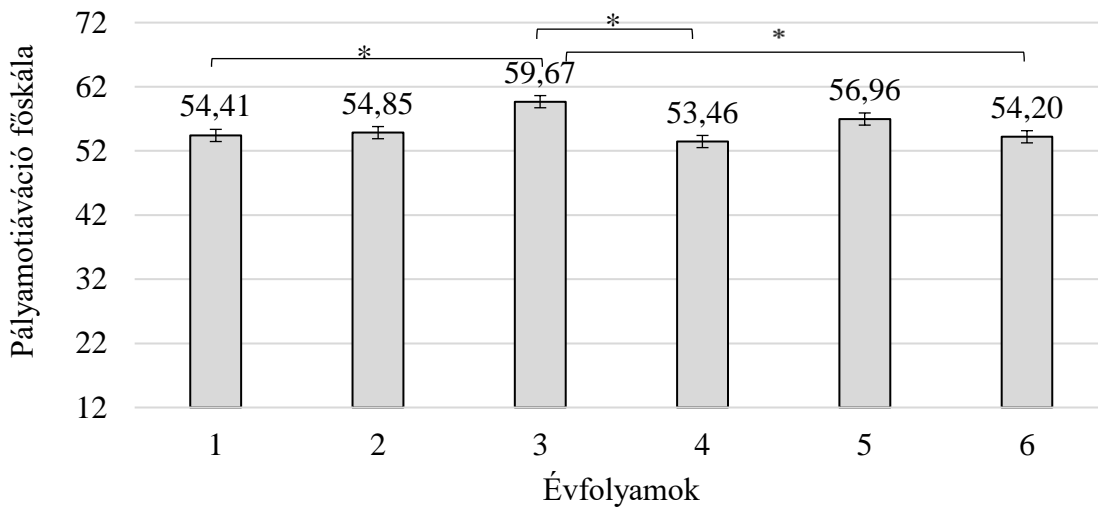
		minta (n=409)		
		M	SD	Cronbach-alfa
Pályamotiváció főskála	Alskálák átlagai			
	képesség	5,36	1,12	0,84
	karrier intrinzik értéke	4,83	1,25	0,69
	másodlagos karrierút	2,43	1,40	0,72
	állásbiztonság	3,84	1,44	0,75
	családdal töltött idő	4,42	1,42	0,86
	munkahely változtathatósága	3,51	1,36	0,61
	gyerekek, kamaszok jövőjének alakítása	5,86	1,08	0,82
	társadalmi egyenlőség erősítése	4,56	1,51	0,84
	társadalmi hozzájárulás	4,93	1,38	0,78
	gyerekekkel, kamaszokkal való munka	5,60	1,28	0,87
	korábbi tanítási tanulási tapasztalatok	4,98	1,50	0,81
	társadalmi befolyás	4,74	1,44	0,77
Pályapercepció főskála	szakértelem	5,95	1,08	0,91
	nehézség	5,38	1,15	0,69
	társadalmi státusz	3,85	1,07	0,76
	fizetés	1,74	1,09	0,82
	társadalmi nyomás lebeszélés	3,96	1,68	0,61
	választással való elégedettség	5,06	1,48	0,69

A pályamotiváció vizsgálata

A pedagóguspálya motivációjában szignifikáns különbséget találtunk férfiak és nők között ($F(1,397) = 13.567, p < 0.001$), a nők ($M = 56.72, SD = 9.28$) motiváltabbak a pedagógusi pálya iránt, mint a férfiak ($M = 54.02, SD = 9.24$). Az évfolyamok között nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget ($F(5,397) = 2.582, p = 0.026$) és a nem x évfolyam interakció sem volt szignifikáns ($F(5,397) = 3.217, p = 0.007$).

Bár az évfolyamok között összességében nincs statisztikailag szignifikáns különbség, azonban a post-hoc tesztek alapján a harmadik évfolyamnak a legnagyobb a motivációja. Az első és a negyedik évfolyamban szignifikánsan alacsonyabb a motiváció a harmadévesekhez képest, a második, ötödik és hatodik évfolyam köztes értéket képvisel (2. ábra).

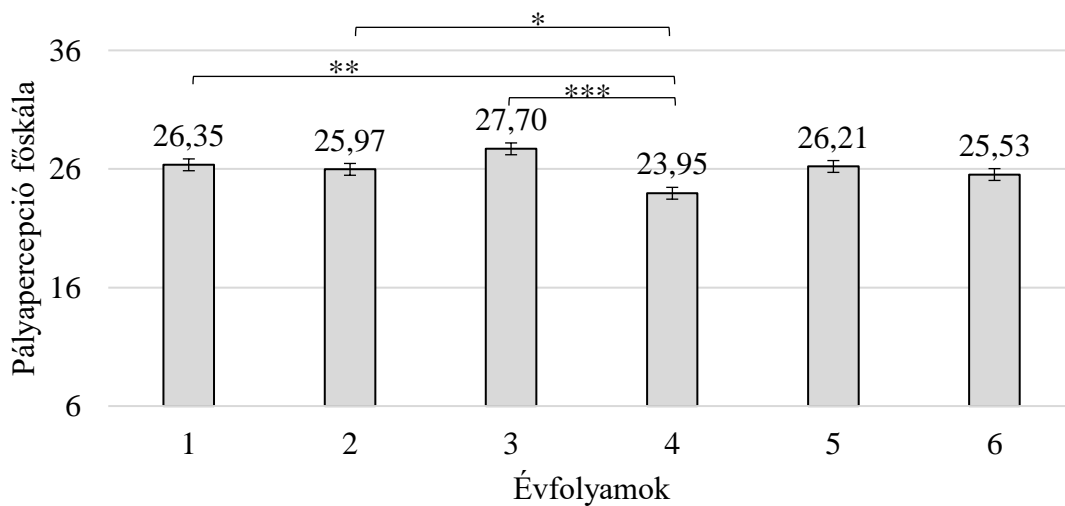
2. ábra: A pedagógusi pályamotiváció főskála az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * $p < 0.05$) (Saját készítésű ábra)



A pályapercepció vizsgálata

A nemnek nincs szignifikáns főhatása ($F(1,397) = 6.789, p = 0.009$), az évfolyamok között azonban szignifikáns különbség mutatkozik ($F(5,397) = 5.038, p < 0.001$), a nem x évfolyam interakció statisztikailag nem szignifikáns ($F(5,397) = 1.585, p = 0.163$). A legnagyobb értéket a harmadévesek képviselik ($M = 27.70, SD = 2.68$), szignifikáns mértékben kisebb értéket mutatott az első ($M = 26.35, SD = 3.58$), második ($M = 25.97, SD = 3.90$) és a legkisebb értéket képviselő negyedik évfolyam ($M = 23.95, SD = 4.01$). A további *A pedagógusi pályapercepció egyes skáláinak vizsgálata* köztes értéket mutattak (3. ábra).

3. ábra: A pedagógusi pályapercepció főskála az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * $p < 0.05$, ** $p = 0.001$, *** $p < 0.001$) (Saját készítésű ábra)



Pedagógusi pályamotiváció egyes skáláinak vizsgálata

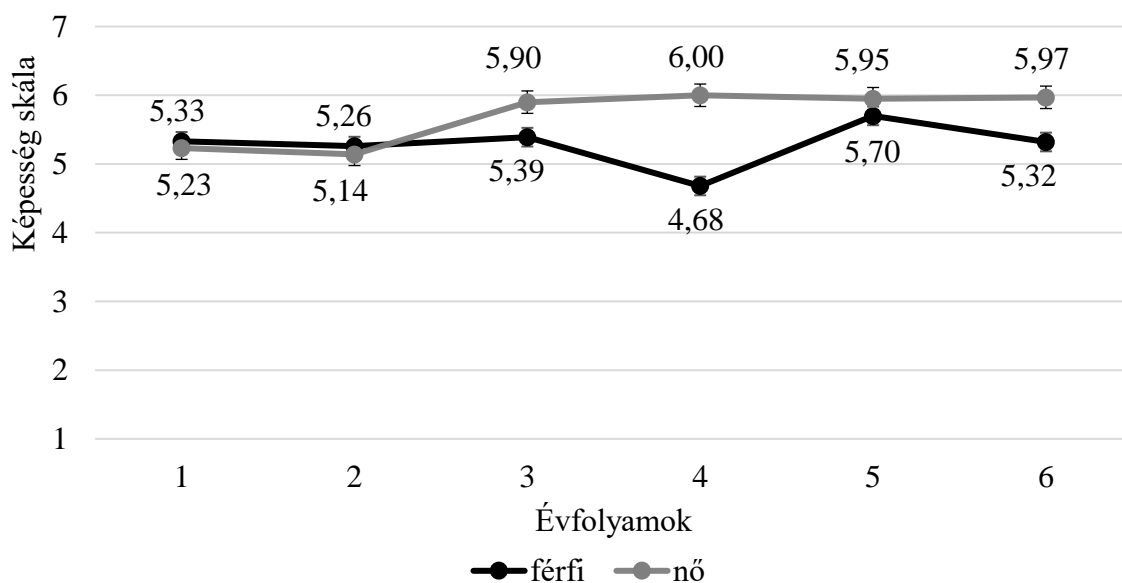
A pedagógusi pályamotiváció főskála tizenkettő skálája közül öt mutatott szignifikáns főhatást és/vagy interakciót.

A munkahely változtathatóságában minden évfolyam statisztikailag szignifikáns főhatást ($F(5,397) = 4.304$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0.05$) mutatott. A post-hoc tesztek alapján a második ($M = 3.85$, $SD = 1.37$), a harmadik évfolyam ($M = 3.97$, $SD = 1.24$) és az ötödik ($M = 3.66$, $SD = 1.41$) mutatta a legnagyobb értéket, szignifikáns mértékben kisebb érték jellemezte a hatodik évfolyamot ($M = 2.76$, $SD = 1.30$) nemtől függetlenül; a további évfolyamok köztes értékeket mutattak.

A karrier intrinzik értéke ($F(1,397) = 20.026$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.05$) és a gyerekekkel, kamaszokkal való munka ($F(1,397) = 27.184$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.06$) esetében a nem mutatott statisztikailag szignifikáns főhatást. Évfolyamtól függetlenül a karrier intrinzik értéke skála nagyobb értékét mutatták a nők ($M = 5.14$, $SD = 1.24$), a férfiakhoz képest ($M = 4.63$, $SD = 1.22$). Továbbá a gyerekekkel, kamaszokkal való munka esetében is a nők nagyobb értéket ($M = 6.00$, $SD = 1.14$) mutattak, mint a férfiak ($M = 5.35$, $SD = 1.30$).

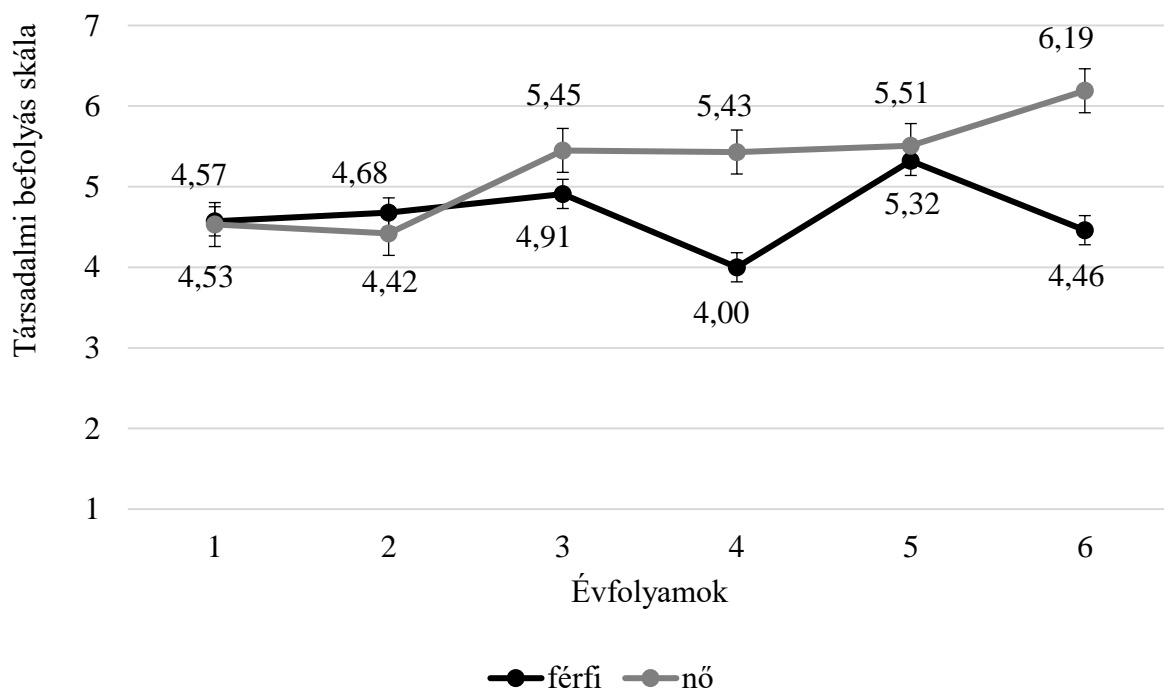
A képesség skálában egyrészt szignifikáns nemi főhatás tapasztalható ($F(1,397) = 10.779$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0.03$), azaz évfolyamtól függetlenül a nők nagyobb értéket mutattak ($M = 5.51$, $SD = 1.10$), mint a férfiak ($M = 5.27$, $SD = 1.12$). Másrészt a nem x évfolyam statisztikailag szignifikáns interakciót mutatott ($F(5,397) = 4.310$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0.05$). Az interakció eredménye alapján a férfiak és nők különbsége csak a harmadik évfolyamtól volt megfigyelhető, az első két évfolyamban a férfiak és nők közel azonos értéket mutattak (4. ábra).

4. ábra: Képesség skála a nem és évfolyam függvényében (Saját készítésű ábra)



Végül a társadalmi befolyás skála statisztikailag szignifikáns nem ($F(1,397) = 13.509$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.03$), és évfolyam ($F(5,397) = 4.300$, $p = 0.001$, $\eta^2_p = 0.05$) főhatást mutatott. Évfolyamtól függetlenül a nők nagyobb értéket mutattak ($M = 4.94$, $SD = 1.49$), mint a férfiak ($M = 4.61$, $SD = 1.40$). Illetve nemtől függetlenül a legnagyobb érték az ötödik évfolyamot jellemezte ($M = 5.39$, $SD = 1.12$), szignifikáns mértékben kisebb értéket az első ($M = 4.55$, $SD = 1.51$) és második ($M = 4.57$, $SD = 1.43$) évfolyam mutatott, a további évfolyamokat köztes érték jellemezte. A nem x évfolyam interakció is szignifikáns volt ($F(5,397) = 4.985$, $p < 0.001$, $\eta^2_p = 0.06$). Az interakció eredménye alapján egyrészt a nemi különbség csak a harmadik évfolyamtól volt tapasztalható, illetve a nők esetében a társadalmi befolyás skála értéke az egyes évfolyamokat nézve „növekedett”, a férfiak esetében ilyen 'trend' nem volt. Érdeemes még megjegyezni, hogy a társadalmi befolyás a hatodik évfolyamban mutatta a legnagyobb nemek közti különbséget, a nőket jellemző nagyobb értékkel (5. ábra).

5. ábra: Társadalmi befolyás skála a nem és évfolyam függvényében (Saját készítésű ábra)



A további skálák esetében sem a főhatások (nem, évfolyam), sem az interakció nem volt statisztikailag szignifikáns.

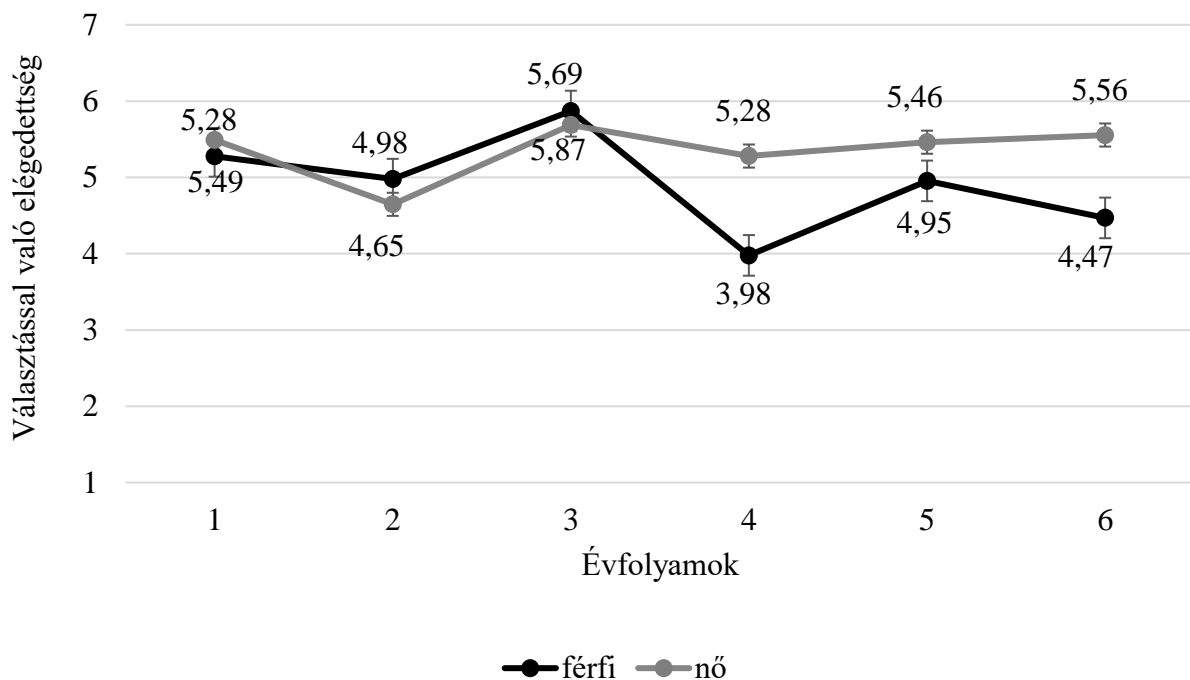
Pedagógusi pályapercepció egyes skáláinak vizsgálata

A pedagógusi pálya percepciója főskála hat skálája közül kettő mutatott statisztikailag szignifikáns különbséget a vizsgált csoportok között és/vagy interakciót.

A *nehézség* skála esetében mind a nem ($F(1,397) = 11.081, p = 0.001, \eta^2_p = 0.03$), mind az évfolyam ($F(5,397) = 3.390, p = 0.005, \eta^2_p = 0.04$) statisztikailag szignifikáns főhatást mutatott. Az interakció nem volt szignifikáns ($F(5,397) = 1.067, p = 0.378$). Évfolyamtól függetlenül a nők nagyobb értéket mutattak ($M = 5.61, SD = 1.09$), mint a férfiak ($M = 5.24, SD = 1.16$), valamint nemtől függetlenül a legnagyobb érték a harmadik évfolyamot jellemezte ($M = 5.79, SD = 0.95$). Szignifikáns mértékben kisebb értéket a negyedéves évfolyam mutatott ($M = 4.90, SD = 1.39$), a további évfolyamokat köztes érték jellemezte.

Végül a *választással való elégedettség* esetében az évfolyam statisztikailag szignifikáns főhatást mutatott ($F(5,397) = 4.676, p < 0.001, \eta^2_p = 0.06$). Nemtől függetlenül a legnagyobb érték a harmadik évfolyamot jellemezte ($M = 5.78, SD = 0.98$), míg a legkisebb értéket a negyedéves évfolyam mutatott ($M = 4.57, SD = 1.52$), a további évfolyamokat köztes érték jellemezte. Továbbá a nem x évfolyam interakció is szignifikáns volt ($F(5,397) = 3.282, p = 0.006, \eta^2_p = 0.04$) (6. ábra). Ez az, ami csak a férfiakra jellemző, mert a nők a harmadik évfolyamig szinte azonos értéket mutatnak. Az interakció eredményei alapján, a fenti évfolyambeli különbség csak a férfiak esetében tapasztalható. A nők szintén a harmadik évfolyamban mutatták a legnagyobb értéket, de ez a további évfolyamokban közel azonos szinten maradt (jellemzően a férfiaknál nagyobb értéket mutatva). (6. ábra)

6. ábra: *Választással való elégedettség a nem és évfolyam függvényében (Saját készítésű ábra)*



14.1.3. Következtetések

Eredményeink szerint az első két évfolyamban hasonlóan gondolkodnak a tanári pályáról a nők és a férfiak, azonban a harmadévtől a nők vonzóbbnak értékelték a pályát a férfiakhoz képest. A pedagógusi pálya motivációjával kapcsolatos nemek szerinti vizsgálati eredményei korábban igazolták számos nemzetközi kutatásban, hogy a testnevelő tanári pálya sokkal vonzóbb szakma a nők körében, mint a férfiaknál (Spittle & Byrne., 2009; Parr, Gosse, & Allison, 2008; Sahin, Cokadar, & Usak, 2008). Ezt a feltevést Spittle és Spittle is alátámasztották, akik szerint a férfi és női hallgatók eltérő módon értelmezhetik a testnevelést, mivel különböző motivációk vezették őket a testnevelő tanári pálya választásában (Spittle & Spittle, 2014). Míg sok szakma esetében hosszú távon kiegyenlítődnek a nemek arányai (Tok, 2012), a tanári pálya továbbra is a nők körében népszerűbb (Ellis, 2003). A stabil anyagi háttér hiánya és a kevés előrelépési lehetőség elbizonytalanítja a férfi hallgatókat, és távol tartja őket a tanári pályától. A férfiak pályára lépéssel kapcsolatos hezitálásának hosszútávú eredményei már régóta azt mutatják, hogy a szakma, s a képzés egyre jobban elnőiesedik (Engler et al., 2014; Paksi et al., 2015). A 3. 4. és 5. ábra jól mutatja, hogy a képzés harmadik évétől a végzés időszakáig a férfiak tanári választással kapcsolatos elképzelései sokkal bizonytalanabbak, mint a nőké. A pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés, a tanítási képességek kibontakoztatásnak vágya, valamint az értékteremtés és értékátadás magasabb igény szintje kutatási eredményünkben a nőkre jellemző, a férfiakkal szemben. Ezen eredmények is a szakma elnőiesedését vetítik előre. Kutatásunk eredményei szerint a harmadévtől volt egyértelműen megfigyelhető a nemek szerinti különbség a nők javára. Ez a nemi különbség a pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló erejére vonatkozóan is beigazolódott.

A pályapercepció eredményei szintén abba az irányba mutatnak, hogy a pedagógusi pályaválasztásnak helyességét különbözőképpen ítélik meg a férfiak és a nők. A szakmai követelmények és a munkaterhek sokkal nagyobb kihívást jelentenek a férfiaknak, mint a nőknek és ez különbség a negyedévben jelentkezik legmarkánsabban a nemek között. Ezt a nehézség alszála eredményei bizonyítják. A harmadik hipotézisünk kutatási eredményeink szerint igazolódni látszanak, hiszen a harmadévben valóban körvonalazódik a hallgatókban a tanári pálya nehézsége, ami a férfi hallgatók esetében a tanári pálya választásával kapcsolatos döntésük helyességét kérdőjelezi meg.

Az évfolyamok szerinti vizsgálati eredményeink alapján arra következtetünk, hogy a harmadik évben a gyakorló iskolában végzendő hospitálási feladatok, illetve az egymás közti tanítások pozitív élményei a szakma vonzerejét növelik. Ezen eredményt a 2. ábra jól mutatja. Egy korábbi kutatási eredmény is azt mutatja, hogy a testnevelési kurzusok hallgatói az elméletnél fontosabbnak tartják a gyakorlatot, ahol a hallgatók a szükséges módszertant tanulják meg, és a tanítás mindennapi valóságával foglalkoznak (Tinning & Kirk, 2006). Úgy tűnik, hogy a szakmai szocializáció más területei nem gyakorolnak akkora hatást a testnevelő tanárok értékeire és meggyőződésére, mint a szakmai gyakorlati tapasztalatok (Evans, Davies és Penney, 1996). Így a tanítás mikéntjével kapcsolatos gyakorlati szempontok fontosabbnak tűnhetnek, mint a tananyagtartalom elméletibb területei. Grossman és kollégái (2009) hangsúlyozták, hogy a tanárképzési programoknak a tananyagról, amely a tanárok tudására összpontosít, át kellene helyezniük a fókuszot egy olyan tantervre, ahol a gyakorlati tapasztalatok állnak a középpontban. A hallgatók ugyanis a tanítás elméleti alapelveit nehezen ágyazzák be a gyakorlati foglalkozásokba, mivel a testnevelés szakról alkotott elképzeléseik csak gyakorlati tevékenységek köré összpontosultak múltbeli sporttevékenységeikből származó tapasztalataik alapján. A negyedévesek valószínűsíthetően a közoktatás „éles” tanítások nyomása hatására (vö. valóságokk) az összes többi évfolyamnál alacsonyabb motivációs szinten végzik tanulmányaikat. Az oktatási intézményi környezetben történő helytállás jelentős energiabefektetéssel, leterheltséggel jár, mind a hatékony felkészülés, mind az órák vezetése terén. Gençay & Gençay (2007) a testedzés és sport szakos hallgatókról szóló tanulmányukban ugyancsak azt találták, hogy az intrinzik és extrinzik motiváció átlagos pontszámai a negyedik évfolyamon a legalacsonyabbak. Egy török tanulmányban viszont arra a következtetésre jutottak, hogy a különböző évfolyamszintek nem befolyásolják jelentősen a leendő tanárok motivációs szintjét (Onuk, 2007). Az alsóbb évesek még nem rendelkeznek olyan mértékben a jövőjükkel kapcsolatos konkrét elképzelésekkel, mint felsőbb éves társaik, amire a munkahely változtathatósággal kapcsolatos eredményeink világítottak rá. A végzés évében már inkább tudatosulnak a hallgatókban karriertervekkel kapcsolatos döntések, hiszen számos oktatási intézménnyel kerülnek kapcsolatba tanítási gyakorlatuk során, amelyek akár a diplomamegszerzést követően a jövőbeni elképzeléseikkel összeegyeztethető munkahellyé is válhatnak.

Amennyiben az alfaktorok szintjén az átlagok alapján kirajzolódó struktúrát nemek szerinti összehasonlítás alapján vizsgáltuk, kirajzolódott, hogy a nőkre magasabb értékek jellemzőek több alskála esetében a képzés harmadik évétől kezdve. A leginkább meghatározó motivációs

dimenzióknak a „karrier intrinzik” és a „gyerekekkel, kamaszokkal való munka” mutatkozik, ami alátámasztja, hogy kiemelt fontosságot kapnak azok a törekvések, hogy pedagógusként az ember pozitívan járulhat hozzá a felnövekvő fiatalok értékrendjének alakításához. Ezek a motivációs dimenziók nemcsak magas átlagértékükkel, hanem alacsony (1,2 körüli) szórásukkal is kiemelkednek. A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az egyik legtöbbször megjelenő, munkához köthető belső motiváció a gyermekekkel való foglalkozás öröme, valamint a tanulók támogatása sikereik elérésében (Ashiedu-Scott-Ladd, 2012; Barmby, 2006; Chrappán, 2012; Kocsis, 2002). Az egyéni képesség tekintetében a nem-évfolyam interakció eredményei azt mutatják, hogy az első két évben szinte azonos kompetenciákat érzékel mindkét nem, míg a harmadévben a nők már úgy érzik, hogy képességeik birtokában hatékonyabban küzdenek meg az elméletben és a gyakorlatban felmerülő nehézségekkel, és ez a kompetenciaérzetben tapasztalt különbség még nagyobb mértékű a 4. éveseknél. Paksi és munkatársai (2015) kutatásában is az egyéni képességek és a gyerekkel/kamaszokkal való munka, valamint a karrier intrinzik értékek bizonyultak legerősebbnek a pedagóguspálya választásának fontossági sorrendjében. Carrington és kollégái már egy korábbi, 2002-es tanulmányukban is hasonló következtetésre jutottak: a pedagógusoknál általánosan felfedezhető belső motivációk között kiemelkedik a gyerekekkel való foglalkozás öröme és a tanulók támogatása céljaik elérésében (Carrington, 2002; Andrew & Hatch, 2002). A szakirodalom hangsúlyozza, hogy a pályaválasztás és a pályán való megmaradás szempontjából az intrinzik motivációk jelenléte a legfontosabb tényező (Andrews & Hatch, 2002; Ashiedu et al., 2012). Úgy véljük, hogy a mi kutatásunkban mutatkozó harmadévre legjellemzőbb elégedettség mértéke nem csak belső, hanem külső motivációs okokkal is magyarázható. A saját csoporttársak tanítása által szerzett élmények, hospitálások és mikrotanítások során tapasztalt pozitív tanulási légkör valószínűleg szerepet játszik abban, hogy visszaigazolást kapjanak tanári karierválasztásuk döntésének helyességéről. A mikrotanítás, mint a tanárképzési programok szakmai fejlesztési eszköze lehetőséget biztosít a tanárhallgatóknak arra, hogy felfedezzék és reflektáljanak saját és mások tanítási stílusára, valamint új tanítási technikákat és stratégiákat sajátítsanak el (Hurtik-Tóth, 2021). Számos tanulmány rámutatott arra, hogy a mikrotanítás olyan gyakorlati tapasztalatokat biztosít, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanárjelöltek hatékonyabbá és reflektívabbá váljanak (Amobi, 2005; Akalin, 2005). Ebben az értelemben a mikrotanítási tevékenységek javítják a tanárhallgatók szakmai tapasztalatait, például az óratervek elkészítésének és alkalmazásának hatékonyságát a tanulók képességeinek, tanulási képességeinek, igényeinek és elvárásainak figyelembevételével. A társadalmi befolyás

tekintetében eredményeink azt mutatják, hogy a család és a barátok szerepe a nők számára meghatározóbb a harmadik évfolyamtól kezdve, mint a férfiaknak, valamint a mintánk ötödéveseire nemtől függetlenül a legnagyobb érték jellemző. Ez egy kiemelt évfolyam az egyetemen eltöltött évek szempontjából, hiszen ezt követően az utolsó évben csak a folyamatos tanítási tapasztalatszerzés időszaka választja el a hallgatókat a diplomaszerezéstől. Az ötödévesek tudatában vannak, hogy már komoly elhatározásra kell jutniuk a karrierterveik építésében, amiben a közvetlen környezetüktől kapott vélemények és érvek szerepe felértékelődik. Az első hipotézissel kapcsolatos feltételezés több motivációs és pályapercepció tényező esetében igazolást nyert, miszerint a tanári pályamotiváció és a tanári pálya percepció harmadévében, a mikrotanítások megkezdésével jelentős pozitív változáson megy át.

A pálya nehézségeit egyértelműen a harmadévesek eredményei igazolták leginkább, mindemellett a pályaválasztásukkal kapcsolatos döntésük helyességét is ők látják a legpozitívabbnak. A választással való elégedettség szempontjából meg kell még jegyezni, hogy a negyedévtől kezdve a nők minden évfolyamon nagyobb értéket értek el, mint a férfiak, vagyis a képzés második felében a férfiak saját identitásukat a pálya elvárásaival kevésbé tudják összeegyeztetni. Az évfolyamok szempontjából a negyedéveseknél a közoktatásban eltöltött első tanítási tapasztalat a szakma nehézségeire és egyben a szakma szépségeire is rávilágít, hiszen a nehézségek ellenére, úgy ítélik meg, hogy a számukra legmegfelelőbb szakmát szeretnék elsajátítani.

A pályapercepciót alakító tényezők közül a szakirodalom is a tanítási gyakorlatra irányítja a figyelmet. A tanári tanulmányok lényeges fordulópontjának tekinthető, és nemcsak azért, mert a próba- és vizsgatanítások révén mind a készségszintű, mind a lexikális alapú tudás fejlődik, hanem azért is, mert a tanítási gyakorlat a pedagóguspálya percepciójának és a tanári identitás formálódásának is a terepe (Kozma, 2004). A harmadik évben, amikor a hallgatók elkezdik a mikrotanításokat, jelentős pozitív változás figyelhető meg a tanári pálya iránti motivációjukban és a tanári pályáról alkotott véleményükben.

14.1.4. Összefoglalás

Kutatási eredményeinket összefoglalva elmondható, hogy a mintánk harmadéveseire magasabb értékek jellemzőek több pályamotivációt és pályapercepciót vizsgáló faktor esetén, mint az alsóbb és felsőbb éves évfolyamokra. Emellett a nehézség, a társadalmi befolyás, a képesség skálák a legkisebb értéket jelezték a negyedéveseknél. Ezen eredmények háttérében több tényező is szerepet játszhat. A harmadévből kezdődő csoporttársak közötti mikrotanítások

lehetőséget adnak arra, hogy az egyes hallgatók megmutathassák, hogy mennyire érzik otthonosan magukat a tanári szerepben, milyen kvalitásokkal rendelkeznek, a hallgató társaikkal való kommunikációban. Tapasztalatot szereznek határozottságról, kiállásról. Az instrukciók megfelelő hangerővel történő átadása, a fegyelmezés nehézségei első alkalommal teszik próbára a leendő testnevelő tanárokat.

A pozitív élmény megteremtésének alapját azonban a csoporttársak támogató közege képezi. A negyedévesekre jellemző alacsony értékeket a közoktatásban végzett tanítási gyakorlatok negatív élményei válthatják ki, ugyanis valós téthelyzetben a tekintély megteremtése, az elfogadtatás teljesen más hozzáállást igényel, mint a csoporttársaknál alkalmazott módszerek. Itt már a rátermettségnek, határozottságnak, jó döntéshozatali és problémamegoldó képességnek kiemelt szerepe van, ami megmutatja, hogy a tanári szerephez szükséges képességek hány százalékával rendelkezik a hallgató.

A nemek szerinti vizsgálat eredményei, sok más tanulmányhoz hasonlóan, nagyobb mértékű elhivatottságot mutattak a nőknél. A nők mélyebben reflektálnak az első tanítási tapasztalatok sikereire, kudarcaira, és ezeket az első tanítási élményeket a fejlődés kiindulópontjának tekintik, szemben a férfiakkal. A férfiakra jobban jellemző, hogy itt szembesülnek először azzal a ténnyel, hogy mennyi erőfeszítést igényel egy hatékony óra megtartása. A hallgatók nagy részében ebben az időszakban tudatosul az is, hogy ezek leküzdhető akadályok, a tanári professzió tanulható, ami erősíti a pályamotivációjukat.

A fenti eredmények megerősítik, az oktatás átstrukturálásának szükségességét, amelynek nyomán az EMMI által kiadott a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló hatályos rendeletben már az oktatás kezdeti szakaszától pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatot szerezhhetnek a hallgatók (EMMI, 2013).

14.2. A tanulási motivációs tényezők adatfeldolgozási módja és kutatási eredményei

14.2.1. A LASSI kérdőív adatfeldolgozásának módja

Leíró statisztikai mutatóként az átlag és szórás adatokat, illetve a gyakorisági adatokat tüntettük fel. Mivel a LASSI teszt ugyanazt a konstruktumot méri 10 különböző alskálán, az elsőfajú hiba elkövetésének megfelelő limitálásához ($\alpha = 0.05$) Bonferroni korrekciót alkalmaztunk, így azt az eredményt fogadtuk el statisztikailag szignifikánsnak, ahol a $p < 0,005$. A nemek szerinti

összehasonlításhoz független mintás t-próbát használtunk. A hat évfolyam közti különbséget egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk. Emellett vizsgálatukban többszerpontos varianciaanalízissel vizsgáltuk a nem és évfolyam főhatását, illetve a nem x évfolyam interakciókat, hatásnagyság mérésére a parciális éta-négyzetet tüntettük fel. A LASSI és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat vizsgálatához nemenként és évfolyamonként korreláció elemzést végeztünk. Mivel a csoportok eltérő elemszámmal rendelkeznek robusztus eljárásokat használtunk. A statisztikai elemzéseket IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0 (IBM Corp. Released 2017. Armonk, NY: IBM Corp.). programmal végeztük.

14.2.2. Eredmények

A tíz alskála közül a legnagyobb értéket az információfeldolgozás mutatta. A legalacsonyabb értéke a hozzáállásnak és a tesztstratégiáknak volt. A jelen kutatásban kapott altesztek megbízhatósági együtthatói csak megközelítették Weinstein & Palmer, 1987 (1987) összes altesztjének értékeit, kivéve a főbb gondolatok kiválasztása ($\alpha=0,608$) és a tanulási segédletek ($\alpha= 0,618$) alskála esetében. A validálás során a legkisebb együttható a tanulási segédletek alskáláján mutatkozott, ugyanez az alskála jelen vizsgálatunkban szintén alacsony együtthatót produkált ($\alpha=0,56$), ezen értékekkel kapcsolatos eredményeket fenntartásokkal kezeljük. Egyik együttható sem volt olyan nagyságrendű, mint Weinstein & Palmer, (1987) normáló mintája esetében, ahol az együtthatók több mint fele meghaladta a 0,80-at, esetünkben 4 alskála mutatott legalább 0,8 értéket. A LASSI 10 alskálája közül az 5 fokozatú Likert skálán a legnagyobb értéket az információfeldolgozás (3,74), míg a legalacsonyabbakat a hozzáállás (2,37) és a tesztstratégiák (2,28) mutatták a minta vonatkozásában a 3. táblázat szerint.

3. táblázat: A LASSI kérdőív alskáláinak átlagai, szórásértékei és megbízhatósági együttható értékei (Saját készítésű táblázat)

Alskálák átlagai	minta (n=409)		
	M	SD	Cronbach-alfa
hozzáállás	2,37	0,65	0,73
motiváció	2,99	0,50	0,65
időbeosztás	3,00	0,55	0,74
szorongás	2,68	0,70	0,81
koncentráció	2,80	0,61	0,80
információ feldolgozás	3,74	0,63	0,80
főbb gondolatok kiválasztása	2,89	0,46	0,68

tanulási segédletek	2,83	0,59	0,56
öntesztelés	3,00	0,65	0,70
tesztstratégiák	2,28	0,59	0,81

Nemi különbségek

A LASSI 10 alszkálája közül a szorongás ($t(408) = -4.435, p = 0.000$) és a *tanulási segédletek* ($t(408) = -5.903, p = 0.000$) alszkálák mutattak statisztikailag szignifikáns különbséget a nemek között. Mindkét alszkálán a nők szignifikáns mértékben nagyobb értéket mutattak, mint a férfiak. A további alszkálák esetén a férfiak és nők statisztikailag szignifikáns különbséget nem mutattak (4. táblázat).

4. táblázat: A LASSI alszkálái férfiak és nők körében (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0,005$) (Saját készítésű táblázat)

	férfiak (n=252)		nők (n=157)		t	p
	M	SD	M	SD		
hozzáállás	2,42	0,66	2,30	0,63	1,748	0,081
motiváció	2,94	0,42	3,07	0,61	-2,363	0,019
időbeosztás	3,02	0,56	2,96	0,53	1,167	0,244
szorongás	2,56	0,69	2,87	0,69	-4,435	0,000
koncentráció	2,80	0,59	2,80	0,65	-0,038	0,970
információ feldolgozás	3,69	0,65	3,83	0,61	-2,152	0,032
főbb gondolatok kiválasztása	2,89	0,45	2,89	0,48	-0,113	0,910
tanulási segédletek	2,71	0,58	3,04	0,54	-5,903	0,000
öntesztelés	2,97	0,63	3,06	0,68	-1,397	0,163
tesztstratégiák	2,29	0,63	2,26	0,52	0,501	0,617

Interakció vizsgálat nemek és évfolyamok viszonyában

Mivel a LASSI két alszkálája (szorongás és tanulási segédletek) mutatott nemek szerinti főhatást, emiatt érdemes megvizsgálni, hogy a nem x évfolyam interakció is szignifikáns-e, vagyis a két tényező kölcsönhatásának eredményeként a nemi különbség mely egymást követő évfolyamok vonatkozásában figyelhető meg. Az interakció nem volt szignifikáns ($F(5,397) = 1.137, p = 0.789, \eta^2_p = 0.006$). Az eredményeket az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat: A LASSI szorongás alszála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$

	Négyzetes eltérések összege	df	Szórás-négyzet	F	Szignifikancia szint	parciális éta négyzet
Szorongás						
nem	8,319	1	8,319	17,659	0,000	0,043
évfolyam	3,082	5	0,616	1,308	0,259	0,016
nem * évfolyam	1,137	5	0,227	0,483	0,789	0,006

A tanulási segédletek vizsgált változói (nemek, évfolyamok) esetében nem mutatkozik interakció $F(5,397) = 0.243$, $p = 0.979$, $\eta^2_p = 0.002$. Az eredményeket a 6. táblázat szemlélteti.

6. táblázat: A LASSI tanulási segédletek alszála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$

	Négyzetes eltérések összege	df	Szórás-négyzet	F	Szignifikancia szint	parciális éta négyzet
Tanulási segédletek						
nem	8,037	1	8,037	25,276	0,000	0,060
évfolyam	3,646	5	0,729	2,293	0,045	0,028
nem * évfolyam	0,243	5	0,049	0,153	0,979	0,002

Évfolyamok szerinti vizsgálat

Az évfolyamok elemszámában jelentkező jelentős különbség miatt továbbra is alkalmazzuk a Bonferroni korrekciót, így továbbra is a $p < 0.005$ szignifikanciaszintet vesszük figyelembe. A LASSI alszálaik közül az időbeosztás ($p = 0.001$) és a tesztstratégiák ($p = 0.001$) alszálaik mutattak statisztikailag szignifikáns különbséget a vizsgált évfolyamok között (7. és 8. táblázat). Az időbeosztásnál a harmadévfolyam ($M=3.14$, $SD=0.48$) statisztikailag szignifikáns mértékben nagyobb értékkel rendelkezik az ötöd évfolyamhoz ($M=2.77$, $SD=0.43$) képest.

A páros összehasonlítások eredménye alapján érdemes megjegyezni, hogy az öntesztelés alszálaiban a negyedik évfolyam ($M=2.84$, $SD=0.70$) és hatodik évfolyamhoz ($M=2.78$, $SD=0.61$) képest a harmadik évfolyam ($M=3.20$, $SD=0.58$) átlagai csupán tendencia szintű magasabb értéket mutattak $p = 0.006$, ebből az enyhe különbségből azonban nem lehet messzemenő szakmai következtetéseket levonni.

Továbbá a tanulási segédletek alszála alapján a hatodik évfolyam (M=2.60, SD=0.64) szintén tendenciaszintű kisebb különbséget mutatott a harmadik (M=3.07, SD=0.64) évfolyamhoz képest $p=0.050$.

7. táblázat: A LASSI első 5 alszála a vizsgált a vizsgált évfolyamban (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.005$) (Saját készítésű táblázat)

Évfolyamok		hozzáállás	motiváció	időbeosztás	szorongás	koncentráció
1. évfolyam (n=121)	M	2,27	3,02	3,01	2,73	2,84
	SD	0,594	0,372	0,582	0,741	0,589
2. évfolyam (n=124)	M	2,49	3,01	3,09	2,77	2,89
	SD	0,678	0,674	0,564	0,686	0,630
3. évfolyam (n=35)	M	2,32	2,90	3,14	2,64	2,77
	SD	0,725	0,463	0,485	0,759	0,518
4. évfolyam (n=55)	M	2,31	2,95	2,80	2,55	2,65
	SD	0,588	0,438	0,505	0,620	0,559
5. évfolyam (n=35)	M	2,29	3,08	2,77	2,65	2,55
	SD	0,712	0,360	0,438	0,613	0,590
6. évfolyam (n=39)	M	2,52	2,86	3,02	2,50	2,83
	SD	0,676	0,428	0,494	0,737	0,737
F		2,023	1,624	4,707	1,458	2,637
p		0,080	0,158	0,001	0,208	0,026

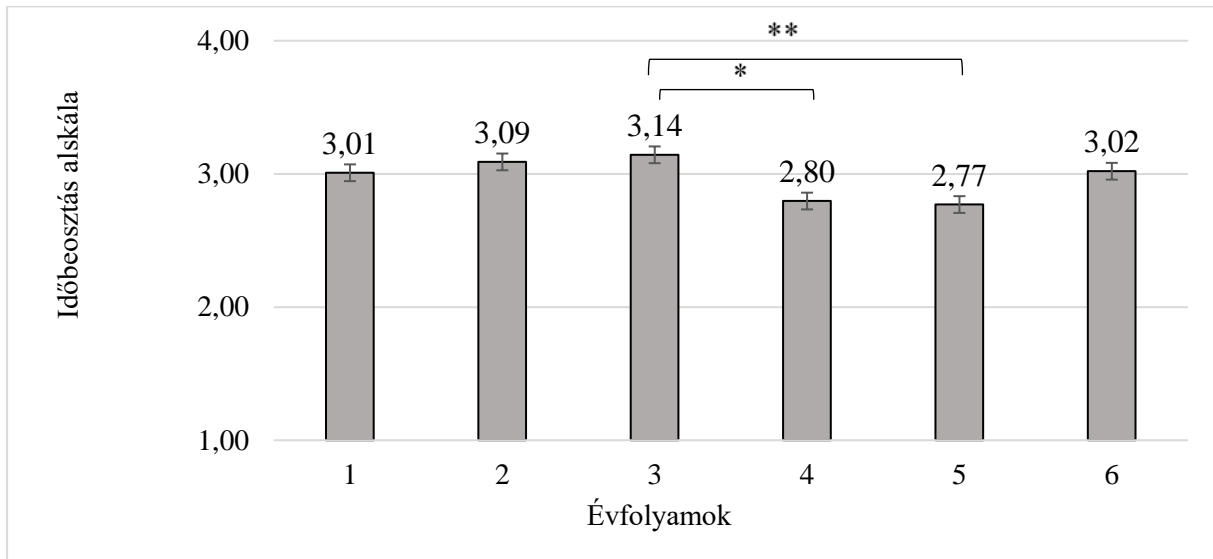
8. táblázat: A LASSI második 5 alszála a vizsgált az évfolyamban (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.005$) (Saját készítésű táblázat)

		információ feldolgozás	főbb gondolatok kiválasztása	tanulási segédletek	öntesztelés	tesztstratégiák
1. évfolyam (n=121)	M	3,73	2,91	2,86	3,11	2,31
	SD	0,602	0,411	0,544	0,595	0,518
2. évfolyam (n=124)	M	3,66	2,94	2,83	2,96	2,44
	SD	0,646	0,532	0,604	0,691	0,611
3. évfolyam (n=35)	M	3,92	2,84	3,07	3,20	2,26
	SD	0,487	0,544	0,641	0,578	0,615
4. évfolyam (n=55)	M	3,63	2,74	2,76	2,84	2,02
	SD	0,779	0,485	0,578	0,703	0,581
5. évfolyam (n=35)	M	3,95	2,97	2,89	3,11	2,15
	SD	0,553	0,327	0,505	0,594	0,547
6. évfolyam (n=39)	M	3,86	2,88	2,60	2,78	2,19
	SD	0,593	0,314	0,637	0,606	0,583
F		2,727	1,647	2,284	3,397	4,407
p		0,022	0,152	0,050	0,006	0,001

Az eredmények egyértelműsége érdekében az időbeosztás és a tesztstratégiák alskálák évfolyambeli változását két ábrával szemléletesen is bemutatom.

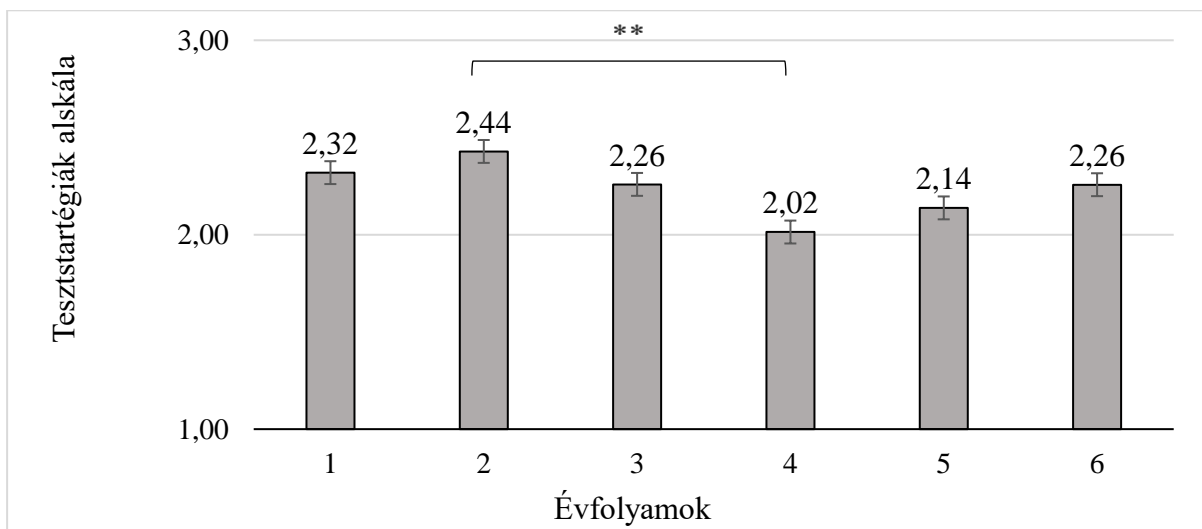
Az időbeosztás alskála alapján a harmadévesek statisztikailag szignifikánsan magasabb értéket mutatnak ($M=3.14$, $SD=0.49$), a negyed ($M=2.80$, $SD=0.51$) és ötödévhez ($M=2.77$, $SD=0.44$) képest (7. ábra).

7. ábra. Az időbeosztás alskála az évfolyamok tükrében * $p < 0.005$, ** $p = 0.001$, *** $p = 0.000$) (Saját készítésű ábra)



A tesztstratégiák alskála alapján megállapítható, hogy a másodévben ($M=2.44$; $SD= 0.61$) statisztikailag szignifikánsan magasabb érték mutatkozik, a negyedévesek ($M=2.02$; $SD=0.58$) értékeihez képest (8. ábra).

8. ábra: A tesztstratégiák alskála az évfolyamok tükrében * $p < 0.005$, ** $p = 0.001$, *** $p = 0.000$) (Saját készítésű ábra)



Interakció vizsgálata a nemek és az évfolyamok viszonyában

Az *időbeosztás* alskálát vizsgálva látható, hogy évfolyamok szerinti főhatás tapasztalható ($F(5,396) = 3.464, p = 0.004, \eta^2_p = 0.042$). Az interakció nem volt szignifikáns ($F(5,396) = 1.196, p = 0.310, \eta^2_p = 0.015$). Nemtől függetlenül a legnagyobb értéket harmadik évfolyam (3,14), míg a legkisebbet az ötödik évfolyam (2.77) mutatta. (9.táblázat)

9. táblázat: A LASSI időbeosztás alskála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$

	Négyzetes eltérések összege	df	Szórás-négyzet	F	Szignifikancia szint	parciális éta négyzet
Időbeosztás						
nem	0,044	1	0,044	0,150	0,699	0,000
évfolyam	5,029	5	1,006	3,464	0,004	0,042
nem * évfolyam	1,736	5	0,347	1,196	0,310	0,015

A *tesztstratégiák alskála* évfolyambeli főhatást mutatott ($F(5,397) = 4.485, p < 0.001, \eta^2_p = 0.053$), nemek szerinti főhatás és a két változó közötti interakció azonban nem volt kimutatható. A második évfolyam ($M=2.44, SD=0.052$) szignifikánsan nagyobb értéket mutat a negyedévhez ($M=2.02, SD=0.078$) képest, a két évfolyam között nemtől függetlenül az évfolyamok előrehaladásában pedig csökkenő tendencia látszik. Emellett érdemes azt is megjegyezni, hogy a negyedévesek alacsony pontszáma főleg a nőkre jellemző. A többi évfolyam eredménye köztes értéket mutat.

10. táblázat: A LASSI tesztstratégiák alskála a nemek és az évfolyamok tükrében, valamint interakcióvizsgálatuk. (Saját készítésű táblázat) Szignifikancia rögzített szintje $p = 0,005$

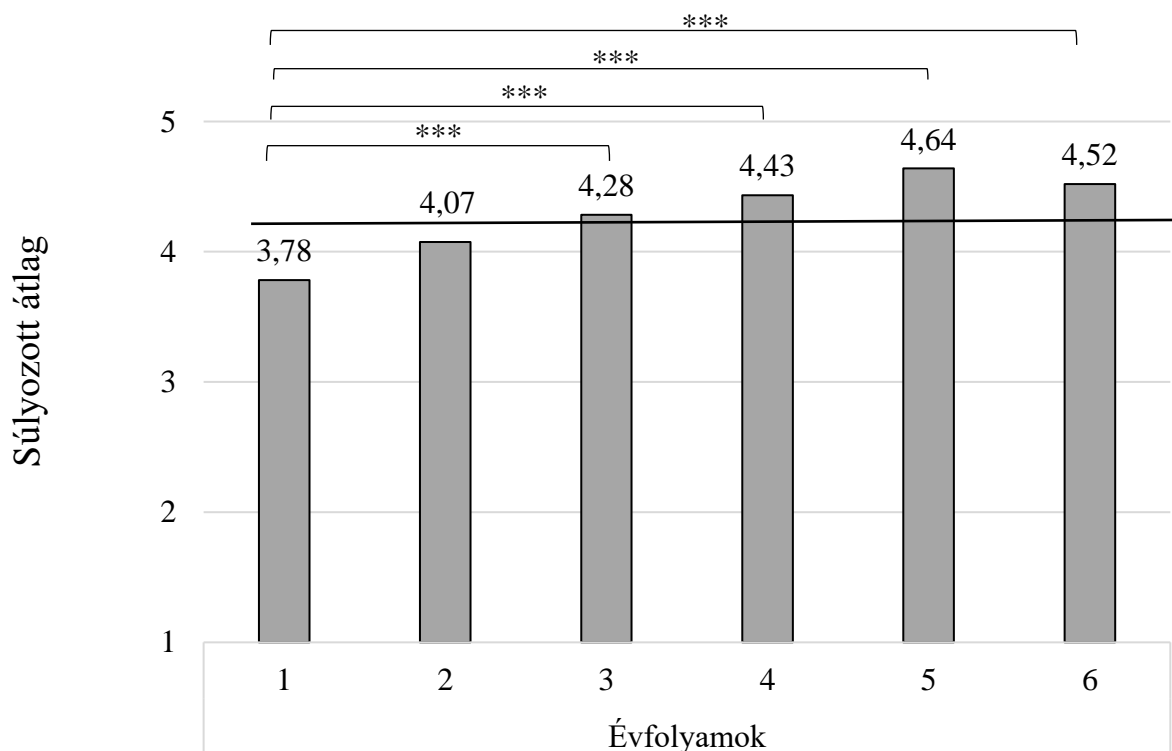
	Négyzetes eltérések összege	df	Szórás-négyzet	F	Szignifikancia szint	parciális éta négyzet
Tesztstratégiák						
nem	0,005	1	0,005	0,014	0,905	0,000
évfolyam	7,357	5	1,471	4,485	< 0,001	0,053
nem * évfolyam	2,003	5	0,401	1,221	0,298	0,015

A további skálák esetében sem a főhatások (nem, évfolyam), sem az interakció nem volt statisztikailag szignifikáns.

Évfolyambeli különbségek a tanulmányi eredmény alapján

Eredményeink azt mutatják, hogy az első évfolyam különbözik az összes többitől. Az első évfolyamnál ($M = 3.78$, $SD = 0.36$) szignifikánsan alacsonyabb az átlag, mint az azt követő évfolyamokban, kivéve a második évfolyamot. A második évfolyam ($M = 4.07$, $SD = 0.49$) a harmadiktól nem különbözik ($M = 4.28$, $SD = 0.42$), viszont az össze többi évfolyamtól igen, azonban ez a két évfolyam nagyobb átlagértéket mutat, mint az első évfolyam. Az ötödik ($M = 4.64$, $SD = 0.25$), és hatodik ($M = 4.52$, $SD = 0.63$), évfolyam mutatja a legmagasabb átlagot. Annak ellenére, hogy az évfolyamok átlagai között szignifikáns különbség nem mutatkozik, az évfolyamok értékei évfolyamról-évfolyamra egy folyamatosan növekvő átlagértéket mutat az ötödik évfolyamig, majd a hatodik évfolyamban az átlag kicsit visszaesik, de nem jelentős mértékben. Az összes hallgatóra jellemző súlyozott átlag értéke 4.23, ami alatt csak az első és másodéves hallgatók értékei találhatók, a harmadévesek az átlag körüli értékkel rendelkeznek, az összes többi évfolyam az összátlag feletti tanulmányi átlaggal rendelkezik (9. ábra).

9. ábra: A súlyozott átlagok értéke az évfolyamok tükrében (hibasáv: standard hiba, post hoc: * *** $p < 0.001$, a teljes minta súlyozott tanulmányi átlaga 4.23) (Saját készítésű ábra)



Nemi különbségek a súlyozott átlagok alapján

A súlyozott átlagok nemek szerinti összehasonlítása statisztikailag szignifikáns eredményt mutat, ennek ellenére az átlagértékekben csak kis eltérés mutatkozik a nők javára. A férfiak kissé a teljes minta átlaga alatt ($M = 4.17$, $SD = 0.55$), míg a nők kevéssel felette teljesítettek ($M = 4.33$, $SD = 0.48$).

14.2.3. Következtetések

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy az ELTE PPK Szombathely, Sporttudományi Intézet és a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem testnevelő tanár szakos hallgatóinak nemek szerinti vizsgálata mutat-e szignifikáns különbséget a motiváció, a tanulásban alkalmazott segédletek és a tanulmányokkal járó szorongás vonatkozásában. Niemiék 2003-as tanulmányában szignifikánsan magasabb belső motivációt fedeztek fel a női felsőoktatási hallgatók körében, mint férfi társaiknál. A kérdőívet tartalmazó tíz alskála miatt szigorú szignifikancia értéket határoztunk meg, emiatt ugyan nem szignifikáns mértékben, hanem tendencia szintű különbségként, de a motiváció nálunk is a nők javára mutatott magasabb értéket.

Felder et al., (1995) szerint a nőknél általában minden alskálán magasabb vagy nagyjából megegyezett a férfiak válaszainak pontszámával, kivéve a szorongási skálát, ahol általában alacsonyabb pontszámot kaptak, mint a férfiak. Ezen kutatási eredmények szemben állnak Chaplinék (2008) egyetemistákat vizsgáló megállapításával, miszerint a nők érzékenyebben reagálnak a stresszre és a fájdalomra, így nagyobb szomorúságot és szorongást élhetnek át téthelyzetben. A stressz és a szorongás lényegesen magasabb szintjét mutatták ki a nőknél Mahmoudék kutatási eredményei is (Mahmoud, 2012). A mi kutatásunkban az utóbbi megállapítással egybehangzó eredményt kaptunk, amit arra alapozunk, hogy a nők a férfiakhoz képest pozitívabb attitűdöket vallanak a tanári hivatás választásával kapcsolatban. A mi kutatásunkban szignifikáns mértékben a nők mutattak magasabb szorongási értéket a férfiakkal szemben. A tanári motivációt vizsgáló korábbi eredményeire támaszkodva tudjuk, hogy a végzés évéhez közeledve már magasabb a nők szakmai szeretet szintje, így hatékonyabban igyekeznek megszervezni tanulásukat, az adott évfolyamon támasztott követelmények teljesítésével. Az akadályok sikeres leküzdése nagyobb feszültséget kelt bennük, mint férfi hallgatótársaikban. A társadalmi elvárások és szerepek miatt gyakran nagyobb nyomás nehezedik rájuk a teljesítmény terén. Smulyan 2006-os tanulmányában két filmbeli tanári alakot

mutatott be, hogy szemléltesse a férfi és női tanárokról alkotott képek közötti különbségeket: Mr. Holland egy zeneszerző, aki azért kezdett tanítani, hogy eltartsa a családját, miközben hősként ábrázolják, míg Miss Honey a saját félelmeit legyőzve veszi vissza az irányítást az életében, egy gyermekén keresztül. Eredményeink habár nem szignifikáns mértékben, de azt mutatják, hogy a nők pontszáma az alskálák felénél mutat magasabb értéket, (motiváció, szorongás, információfeldolgozás, tanulási segédletek és öntesztelés) a férfiakkal szemben. Szignifikáns különbséget találtunk a tanulási segédletek alkalmazása kapcsán is a nők javára. Simsekék megállapítása is igazolta, hogy a nők változatosabb repertoárú technikákat alkalmazva, hatékonyabban igyekeznek megszervezni tanulásukat, mint a férfiak. Simsek és Balaban, (2010) tanulmányában szintén megállapították, hogy a női hallgatók hatékonyabban választják ki és alkalmazzák a megfelelő stratégiákat. Nevgi (2002) és Niemi et al. (2003) kutatási eredményei arról számoltak be, hogy a nők gyakrabban használtak kulcsszavakat és szisztematikusabban szervezték meg a tanulás folyamatukat, mint a férfiak, emellett a nők aktívabban kötötték az új ismereteket a tanulásaik korábbi szakaszaiban megszerzett ismeretekhez. Ezen korábbi megállapítás a mi vizsgálatunkban is megerősítést nyert, miszerint a tanulás támogatását szolgáló változatos eszközrendszerrel a nők gyakrabban élnek az eredményes ismeretszerzés érdekében. Wolters (1999) tanulmányában megállapítást nyert, hogy a nők szignifikánsan több stratégiát alkalmaznak az információk feldolgozás során, mint a férfiak. Úgy gondoljuk, hogy a szakhoz kötődő ismeretszerzés kiindulópontja főleg gyakorlati tapasztalatokon alapul a férfi hallgatók körében és nem feltétlenül a tananyag mélyebb szinten történő elsajátítását segítő kiegészítő tanulást támogató forrásokban látják a tudás gyarapításának módját. Ezen megállapításunk Meyers-Levy és munkatársai (1989) által kidolgozott szelektivitási modellre támaszkodik, miszerint a férfiak a tanulásuk során hajlamosak az információk szelektálására és gyakrabban alkalmaznak heurisztikákat vagy általános témákhoz kötődő megállapításokat tesznek, a nőkkel szemben. A nők átfogóbban dolgozzák fel az információkat a férfiakhoz képest, és megpróbálják az összes rendelkezésre álló információt asszimilálni. Összességében azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált tizenkét dimenzióból kettő mutatott szignifikáns különbséget (szorongás és a tanulási segédletek) nemek tekintetében, amit a fent említett korábbi kutatási eredmények szintén megerősítettek. A negyedik feltételezésünk a fenti eredmények alapján csak részben igazolódott be, hiszen mintánk nemek szerinti vizsgálati eredményei a tanulással kapcsolatos magasabb szintű elhivatottságot nem igazolta. A tanulás hatékonyságát segítő technikai eszköztárhoz azonban sokkal gyakoribb a női hallgatóknál. A női hallgatók tehát nagyobb

energiabefektetéssel szervezik meg tanulási hatékonyságukat, ami megnövekedett szorongással párosul. Habár a nők jobban kihasználják a tanulástámogató lehetőségeket a férfiakkal szemben, a szakma iránti elhivatottság igazolására szolgáló motivációbeli különbség mégsem volt kimutatható a kutatásunkban.

Az évfolyamok szerinti vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a harmadévesek szignifikánsan jobb időbeosztással végzik el a rájuk háruló feladatokat - ahol már a többletfeladatokkal járó óravázlatok írásával megkezdődik a tanári tevékenység, - mint negyed és ötödéves hallgató társaik. Arra következtetünk, hogy bár a hospitálások és mikrotanítások időszakában az első aktív tanári tevékenységek időszakában, a hallgatók a szoros időbeosztás kényszere alatt is képesek a határidős többletfeladatok hatékony elvégzésére. Habár feltételeztük, hogy a többletterhek hatására rosszabb időbeosztással reagálnak a harmadévben a hallgatók, ezzel szemben ott tapasztalható a feladatok legjobb ütemezése. Azt gondoljuk, hogy az első tanítási impulzus, ami a társtanítás, egy olyan kellemes és komfortos oktatási közeg, amire a harmadéves hallgatók szívesen készülnek fel, kellő időt szánnak az óratervezési feladatok helyes kivitelezésére. Kerestük a választ arra is, hogy a tanári tevékenységekkel kiegészülő iskolai feladatok okoznak-e akkora mértékű leterheltséget, ami adaptív megküzdéshez vezet és megnövekedett feszültséggel jár. Parker kutatása arról számol be, hogy a szorongás szintje általában magasabb a korai évfolyamokban, és fokozatosan csökken, ahogy a hallgatók egyre több tapasztalatot szereznek és közelebb kerülnek a diploma megszerzéséhez. Az elsőéves hallgatók általában a legnagyobb szorongást élik át, ami összefüggésben lehet a tanári pályára való felkészültség hiányával, az ismeretlen helyzetekkel és a gyakorlati képzéssel kapcsolatos bizonytalansággal. Ahogy a hallgatók előrehaladnak tanulmányaikban, egyre több gyakorlati tapasztalatot szereznek, és ennek következtében magabiztosabbak lesznek, ami csökkenti a szorongásukat. Ez a megállapítás azonban szemben áll Weinstein (1994) eredményeivel, miszerint a belépő tanárjelöltek saját szempontrendszerikhez igazodó nézőpontú, túlzott optimizmussal és önbizalommal lépnek be a tanárképzésbe, ami nem arra utal, hogy az iskolai feladatokkal kapcsolatban aggodalmaik vannak (Weinstein, 1994). Saját kutatásunkban Weinstein eredményeire hagyatkozva fogalmaztuk meg feltételezésünket, azonban kutatási eredményeink nem igazolták feltételezésünket. Adataink abba az irányba mutatnak, hogy a harmadévesek hatékony időgazdálkodása a közoktatási terhek hatására negyed és ötödéves korukra romlik. A második hipotézisünk sem az időbeosztással, sem a szorongással kapcsolatban nem nyert igazolást. A pozitív csoporttársi légkör olyan fesztelen környezeti feltételnek bizonyult, ami, habár új szerepkört jelent a hallgatóknak, mégsem helyez

túl nagy nyomást rájuk. A tesztstratégiák szempontjából a másod és negyedéves hallgatók értékei között találtunk szignifikáns különbséget. Az adatfelvétel 2019 szeptemberében történt, amikor még a tantárgyfelosztás struktúrája némiképp eltért a 2022 óta átszervezett félévi tartalmi kerethez képest. A Covid időszak előtti rendszerben a másodéves hallgatók még az alapozó tárgyak időszakában pallérozódtak, kevés olyan impulzust kaptak, ami a tanárság gyakorlati jellegű tevékenységéhez kötődik, így a belépő nézetek alapján még nem ismerik a tanítás tevékenységének sokrétűségét, a tanárt, mint információ átadóként és a diákot, mint passzív befogadó értelmezik. Weinstein (1994) eredményei szerint a belépő tanárjelöltek azt gondolják, hogy átlag feletti tanári képességgel bírnak, ez a nézetük azonban az alapozó kurzusok elvégzése után meginog és csökken a képességükbe vetett hitük. Ez az impulzus a régebbi tantárgyfelosztás szerint a nyolcadik, kilencedik és tizedik félévre esik, vagyis negyedéves korukban kezdődik közoktatási körülmények között valódi tapasztalás a szakmával kapcsolatban. Mélységeiben itt reflektálnak először a tanári tevékenység közoktatási körülmények közötti irányító szerepkörére. A tesztstratégiák, amit saját maguk tesztelésére és a különböző típusú megmérettetésekre való felkészüléskor alkalmaztak, már nem tűnik számukra reális önellenőrző rendszernek. A tantárgyak teljesítéséhez szükséges rendszeres számonkérések hozzájárulnak a tanulás strukturáltabb, észszerűbb szervezéséhez, így a tanuláshoz való hozzáállás, tanulási viselkedés a diploma megszerzéséig folyamatosan változik. A tanulmányi eredményeket évfolyamszinten vizsgáltuk és azt az eredményt kaptuk, hogy a középiskolából hozott tapasztalatok az egyetemre frissen belépő hallgatóknál szignifikáns mértékben alacsonyabb tanulási eredményt mutatnak a felsőbb évesekhez képest. Ugyan az évfolyamok között az egymást követő éveket elemezve szignifikáns különbség nem figyelhető meg, azonban az jól látszik, hogy a tanulmányi előrehaladás szempontjából egyre magasabb tanulmányi átlagokkal zárják az évet a hallgatók az ötödik évfolyamig (Hurtik-Tóth, H., Ekler & Tóth, 2023). A hatod évben mutatkozó alacsonyabb tanulmányiátlag fakadhat abból is, hogy az utolsó évben végzett tanítási gyakorlatok már az ösztöndíj szempontjából nem relevánsak, hiszen itt már a tanári szerephez kötődő tevékenységre való fókuszálás kerül az előtérbe. Mivel a hallgatók rutinosan osztják be az idejüket, itt már nem a tanulmányi eredményre koncentrálnak, hanem a hosszabbtávon előremutató tanári munkakörrel összefüggő tapasztalatokra való reflektálás, a különböző tanulási helyzetekben felmerült problémák megoldására való fókuszálás kerül előtérbe.

14.2.4. Összefoglalás

A nők szorongásra hajlamosabbak, mint a férfiak, viszont jobban kihasználják a tanulást segítő tanulmányi segédanyagokban rejlő lehetőséget a tananyag elsajátításához. A tanulmányok előrehaladása során az is megmutatkozik, hogy a növekvő terhek mellett is hatékony időbeosztással végzik feladataikat a harmadévesek. Emellett a másodévben az alapozó tárgyak időszakában használt önértékelési és önellenőrző eszközkészlet, amelyet a tanulók saját attitűdjeinek felmérésére használnak, negyed évben már többrétű tudásszint miatt újfajta önellenőrző technikák kialakítását igénylik. Kutatásunk arra is rámutatott, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók az egyetemi tanulmányok sikeres teljesítéséhez szükséges átgondolt tanulási stratégiával még nem rendelkeznek, amint azt az évfolyamok szerinti tanulmányi eredményük mutatja. Az első vizsgaidőszak sikeres teljesítése alapján már, képesek alkalmazkodni a tantárgyi követelményekhez, ami a nagyobb tananyag rövidebb idő alatt történő feldolgozását és rendszerbe helyezését követeli meg.

14.3. A sport elköteleződési kérdőív adatfeldolgozási módja és kutatási eredményei

14.3.1. A sportelköteleződési kérdőív adatfeldolgozásának módja

Leíró statisztikai mutatóként az átlag és szórás értékeket, illetve a gyakorisági adatokat tüntettük fel. Mivel a Sport Commitment Questionnaire teszt ugyanazt a konstruktumot méri 12 különböző alskálán, az elsőfajú hiba elkövetésének megfelelő limitálásához Bonferroni korrekciót alkalmaztunk, így azt az eredményt fogadtuk el statisztikailag szignifikánsnak, ahol a $p < 0.004$. A nemek szerinti összehasonlításához független mintás t-próbát használtunk. A hat évfolyam közti különbséget egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk. Emellett vizsgálatunkban többszerpontos varianciaanalízissel vizsgáltuk a nem és évfolyam főhatását, illetve a nem x évfolyam interakciókat, hatásnagyság mérésére a parciális éta-négyzetet tüntettük fel. A sportág jellege szerinti vizsgálatot független mintás T-próbával végeztük. Az összefüggés vizsgálatok esetében – hasonlóan a többi elemzés nagyon szigorú statisztikai érvényességi feltételeire – csak azon korrelációkat tekintettük elemzésre alkalmasnak, ahol $p < 0,05$ és legalább közepes erősségű (0,5 feletti) kapcsolat mutatkozott a változók között. Mivel a csoportok eltérő elemszámmal rendelkeznek robusztus eljárásokat használtunk. A statisztikai elemzéseket IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0 (IBM Corp. Released 2017. Armonk, NY: IBM Corp.). programmal végeztük.

14.3.2. Eredmények

Az alskálák megbízhatósági mutatói 0,55 és 0,89 között ingadoztak, míg ezek az értékek az eredeti tanulmányban 0,71 és 0,92 között találhatók (Scanlan et al., 2016) (11. táblázat).

11. táblázat: Az SCQ kérdőív alskáláinak átlagai, szórásértékei és megbízhatósági együttható értékei (Saját készítésű táblázat)

minta (n=409)			
Alskálák átlagai	M	SD	Cronbach-alfa
lelkes elköteleződés	4,19	0,80	0,89
erőltetett elköteleződés	2,15	0,79	0,65
sportélvezet	4,60	0,58	0,87
értékes lehetőségek	3,69	1,01	0,72
egyéb prioritások	2,36	0,89	0,77
személy befektetés veszteség	3,26	0,96	0,76
személy befektetés mennyiség	4,11	0,76	0,84
közösségi nyomás	2,53	1,03	0,76
közösségi támogatás érzelmi	3,82	0,89	0,75
közösségi támogatás informális	3,22	0,92	0,70
törekvés a fejlődésre egyéni	4,31	0,76	0,55
törekvés a fejlődésre közösségi	4,08	0,70	0,71

A nemek szerinti vizsgálat eredményei nem mutatnak szignifikáns különbséget (12. táblázat).

12. táblázat: Az SCQ kérdőív alskáláinak nemek szerinti vizsgálata (Saját készítésű táblázat) $p < 0.004$)

SCQ alskálák	férfiak (n=252)		nők (n=157)		t	p
	M	SD	M	SD		
lelkes elköteleződés	25,13	4,80	25,09	4,78	0,078	0,938
erőltetett elköteleződés	10,80	4,04	10,71	3,87	0,224	0,823
sportélvezet	23,05	2,87	22,96	2,99	0,324	0,746
értékes lehetőség	14,81	4,01	14,68	4,05	0,322	0,747
egyéb prioritások	11,89	4,54	11,64	4,32	0,542	0,588
személyes befektetés veszteség	16,19	4,67	16,45	4,99	-0,537	0,592
személyes befektetés mennyiség	16,51	2,90	16,32	3,24	0,627	0,531
közösségi nyomás	10,25	4,10	9,92	4,15	0,789	0,431
közösségi támogatás érzelmi	14,91	3,61	15,85	3,42	-2,625	0,009
közösségi támogatás informális	15,78	4,63	16,59	4,52	-1,733	0,084
törekvés a fejlődésre egyéni	25,53	3,88	26,31	5,52	-1,676	0,094
törekvés a fejlődésre közösségi	20,64	3,51	19,99	3,52	1,837	0,067

Az évfolyamok elemszámában jelentkező jelentős különbség miatt továbbra is alkalmazzuk a Bonferroni korrekciót, melynek alapján megállapítható, hogy az SCQ egyik alskálája sem mutat szignifikáns különbséget az évfolyamok tükrében. (13. és 14 táblázat).

13. táblázat: Az SCQ kérdőív első 6 alskálája évfolyamok szerint (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.004$) (Saját készítésű táblázat)

Évfolyamok		lelkes elköteleződés	erőltetett elköteleződés	sportélvezet	értékes lehetőség	egyéb prioritások	személyes befektetés veszteség
1. évfolyam (n=121)	M	4,25	2,09	4,64	3,81	2,25	3,31
	SD	0,818	0,756	0,553	0,976	0,777	0,913
2. évfolyam (n=124)	M	4,12	2,28	4,51	3,74	2,51	3,36
	SD	0,790	0,826	0,642	0,925	0,883	0,983
3. évfolyam (n=35)	M	4,28	2,11	4,63	3,68	2,08	3,39
	SD	0,627	0,806	0,514	1,016	0,921	1,000
4. évfolyam (n=55)	M	4,14	2,13	4,53	3,68	2,37	2,98
	SD	0,891	0,789	0,652	1,050	0,902	0,995
5. évfolyam (n=35)	M	4,20	1,95	4,74	3,60	2,39	3,22
	SD	0,769	0,745	0,430	1,008	0,977	1,021
6. évfolyam (n=39)	M	4,16	2,19	4,70	3,27	2,42	3,07
	SD	0,813	0,829	0,517	1,194	1,067	0,808
F		0,502	1,273	1,666	1,423	1,757	1,765
p		0,774	0,280	0,147	0,221	0,127	0,125

14. táblázat: Az SCQ kérdőív második 6 alskálája évfolyamok szerint (statisztikailag szignifikáns eredmény, $p < 0.004$) (Saját készítésű táblázat)

Évfolyamok		személyes befektetés mennyiség	közösségi nyomás	közösségi támogatás érzelmi	közösségi támogatás informális	törekvés a fejlődésre egyéni	törekvés a fejlődésre közösség
1. évfolyam (n=121)	M	4,19	2,50	3,81	3,27	4,37	4,12
	SD	0,741	1,007	0,883	0,91	0,62	0,719
2. évfolyam (n=124)	M	4,10	2,65	3,84	3,31	4,31	4,06
	SD	0,813	1,002	0,862	0,82	0,98	0,655
3. évfolyam (n=35)	M	4,17	2,75	3,98	3,41	4,26	4,05
	SD	0,615	1,262	0,798	1,06	0,65	0,841
4. évfolyam (n=55)	M	3,95	2,33	3,75	3,05	4,21	4,07
	SD	0,795	0,921	0,848	0,81	0,67	0,611
5. évfolyam (n=35)	M	4,04	2,19	3,97	3,19	4,41	4,18
	SD	0,700	0,893	0,925	0,99	0,50	0,577
6. évfolyam (n=39)	M	4,13	2,65	3,58	2,83	4,15	3,94
	SD	0,743	1,142	1,090	1,10	0,78	0,898
F		0,832	2,123	0,919	2,06	1,11	0,50
p		0,529	0,067	0,471	0,08	0,36	0,77

Az évfolyamokat és a nem különbséget vizsgálva megállapítható, hogy egyik változó esetében sem mutatható ki szignifikáns különbség, így főhatás és interakció vizsgálatot nem érdemes végezni.

A táblázat nemek szerinti értékei alapján megállapítható, hogy minden évfolyamon nagyobb létszámban képviseltetik magukat a férfiak, a nőkhöz képest. Az évfolyamok szerinti bontásban szintén a csapatsportot űzők létszáma nagyobb, mint az egyéni sportot űzőké minden évfolyamban (15. táblázat).

15. táblázat: A sportelköteleződés nemek és sportág jellege szerinti megoszlása az évfolyamok tükrében (Saját készítésű táblázat)

Évfolyam	Nem és sportág jellege	N	Évfolyam	Nem és sportág jellege	N
1.évfolyam N= 118	férfi	79	4. évfolyam N=52	férfi	29
	nő	39		nő	23
	egyéni sportoló	57		egyéni sportoló	23
	csapat sportoló	61		csapat sportoló	29
2. évfolyam N=124	férfi	73	5. évfolyam N= 34	férfi	21
	nő	51		nő	13
	egyéni sportoló	47		egyéni sportoló	15
	csapat sportoló	77		csapat sportoló	19
3. évfolyam N=35	férfi	18	6. évfolyam N= 38	férfi	27
	nő	17		nő	11
	egyéni sportoló	15		egyéni sportoló	16
	csapat sportoló	20		csapat sportoló	22

Az évfolyamokat megvizsgálva az eredmények azt mutatják, hogy az erőltetett elköteleződés alskálában szignifikáns különbség van a csapatsportot ($M=25.77$, $SD=3.73$) űzők javára az egyéni sportágat űzőkkel szemben ($M=23.50$, $SD=5.90$). További szignifikáns különbség mutatkozik az értékes lehetőség alskálában a csapatsportágak ($M=15.14$, $SD=2.97$) javára az egyéni sportágat űzőkkel szemben ($M=10.75$, $SD=5.40$). A törekvés a fejlődésre közösség alskála szintén szignifikánsan nagyobb értéket mutat a csapatsportot $M=21.82$, $SD= 2.91$) űzőknél az egyéni ($M= 17.44$, $SD= 4.4$) sportolókhöz képest (16. táblázat). Érdeemes megjegyezni, hogy a többi 9 alskála esetében is a csapatsportot űző hallgatók magasabb értéket mutatnak egyéni sportoló társaihoz képest (16. táblázat).

16. táblázat: Az SCQ kérdőív alskálái egyéni és csapatsportág tekintetében: $p < 0.004$ (Saját készítésű táblázat)

Alskála neve	Sportág jellege	N	M	SD	t	p
lelkes elköteleződés	egyén	16	23,50	5,989	-1,441	0,158
	csapat	22	25,77	3,728	-1,341	0,193
erőltetett elköteleződés	egyén	16	8,31	2,549	-3,833	0,000
	csapat	22	12,82	4,159	-4,126	0,000
sportélvezet	egyén	16	22,44	3,405	-2,195	0,035
	csapat	22	24,23	1,510	-1,966	0,064
értékes lehetőség	egyén	16	10,75	5,398	-3,213	0,003
	csapat	22	15,14	2,965	-2,944	0,008
egyéb prioritások	egyén	16	11,19	4,446	-0,699	0,489
	csapat	22	12,41	5,861	-0,731	0,470
személyes befektetés veszteség	egyén	16	13,63	4,500	-2,257	0,030
	csapat	22	16,50	3,363	-2,155	0,040
személyes befektetés mennyiség	egyén	16	15,44	3,140	-2,088	0,044
	csapat	22	17,41	2,667	-2,034	0,051
közösségi nyomás	egyén	16	9,00	3,706	-2,197	0,035
	csapat	22	12,09	4,649	-2,278	0,029
közösségi támogatás érzelmi	egyén	16	13,00	4,033	-2,135	0,040
	csapat	22	15,73	3,782	-2,112	0,043
közösségi támogatás informális	egyén	16	12,50	5,241	-1,925	0,062
	csapat	22	15,77	5,126	-1,918	0,064
törekvés a fejlődésre egyéni	egyén	16	23,50	5,304	-1,492	0,144
	csapat	22	25,77	4,093	-1,432	0,164
törekvés a fejlődésre közösség	egyén	16	17,44	4,427	-3,685	0,001
	csapat	22	21,82	2,905	-3,454	0,002

14.3.3 Következtetések

Mahmoud (2016) és Qadoumi (2022) kutatásai egyaránt a férfi hallgatók erősebb sportszenvédélyét és elhivatottságát állapították meg, saját kutatásunkban azonban nem tapasztaltunk nemi különbséget. Az évfolyamok vonatkozásában sem volt szignifikáns különbség a sportelköteleződéssel kapcsolatban, melynek oka az lehet, hogy a testnevelő tanár szakra jelentkezés háttérében egyre kisebb szerepet játszik valamely sport alázattal, kitartással, teljesítményi célkitűzéssel való végzése. Az osztatlan testnevelő tanárképzésben pallérozódo hallgatók egyre kisebb hányada számít élsportolónak, inkább alacsonyabb osztályú

bajnokságokban végzik sporttevékenységüket. Emellett, a korábbi évekhez képest a képzés alatti folyamatos sportszakmai gyakorlat követelménye időben lecsökkent (a teljes képzési idő helyett hat félév), így a felsőbbéves hallgatókat sportolási kötelezettség már nem köti a tanulmányok befejezéséhez. Érdeemes azonban megemlíteni, hogy a tizenkét alfaktor közül öt esetben (értékes lehetőség, közösségi támogatás érzelmi, közösségi támogatás informális, törekvés a fejlődésre egyéni, törekvés a fejlődésre közösség) hatodéves értékei voltak a legalacsonyabbak.

Kutatásunk ötödik hipotéziseként a csapatsportot űző testnevelő tanár szakos hallgatók magasabb elköteleződés szintjét feltételeztük, ami beigazolódt. A tizenkét skálából 3 esetben szignifikáns mértékű, a többi kilenc skála esetében inkább tendenciaszintű különbség tapasztalható, a csapatsportot űző testnevelő tanárok javára. A sportágak jellege szerinti eredmények alapján az erőltetett elköteleződés, értékes lehetőség és a törekvés a fejlődésre közösség mutattak a csapatsportot űző testnevelés szakos hallgatók javára magasabb értéket. Berkiék kutatásban az erőltetett elköteleződést negatív tényezőként említik, melynek háttérben külső kényszer hatás, vagyis a társadalmi nyomás áll (Berki & Pikó, 2020). Azt gondoljuk, hogy a csapatsportolók nem csak saját maguk teljesítményéért felelősek, hanem egy rendszer láncszemeként próbálnak jól teljesíteni az eredményes szereplés érdekében. Ha a csapattársaik iránt érzett felelősségérzés nagyobb mértékű, mint a saját belső indítatásból végzett sporttevékenység, az növelheti az erőltetett elköteleződés szintjét. Pikóék középiskolásokkal folytatott elemzéséből tudjuk, hogy a közösségi atmoszféra a sportághoz való ragaszkodást erősíti, ami a sportban való részvétel időtartamát növelheti (Berki & Pikó, 2020). Kérdésként merül fel, hogy a csapatsportban megélt hosszútávú eredménytelenség mennyire növeli az erőltetett elköteleződés mértékét.

„A sport iránti elköteleződésben leginkább befolyásoló tényező a sportélvezet, értékes lehetőségek és a személyes befektetések, valamint erősíti az elköteleződést a közösségi támogatás iránt” (Berki & Pikó, 2020. p. 31.). Kutatásunkban a másik szignifikáns különbség az értékes lehetőség volt, ami a sport által megélt előnyöket jelenti, akár az utazás, rendezvényeken való részvétel vagy a sportösztöndíjak lehetőségei. A csapatsportokban több lehetőség adódhat a szociális kapcsolatok építésére, közösségi élmények megszerzésére és a csapatkohézió megélésére. Ezek a tényezők erősíthetik a sport iránti elkötelezettséget, mivel a csapattagok nem csak a személyes sikerekért, hanem a közös célokért és a csapat sikereiért is dolgoznak, ami értékesebbnek tűnhet számukra, mint az egyéni sportolóknál. Az egyéni sportolók inkább saját fejlődésükre és személyes eredményeikre koncentrálnak, ami miatt

számukra az "értékes lehetőség" kevésbé hangsúlyos lehet. Berkiék csapatsportágakat összehasonlító kutatásában a törekvés a fejlődésre szignifikáns eredményt mutatott a csapatsportok összehasonlításánál. Eredményeik szerint a labdarúgók a leginkább sikerorientált beállítódásúak (Berki & Pikó, 2020). A csapatsportokban gyakran van jelen egyfajta versenyhelyzet, ami a csapatba kerülés érdekében magasabb teljesítési szint elérésére ösztönzi a játékosokat. Ez a külső ösztönző erő folyamatos fejlődést és teljesítményjavulást eredményezhet a pályán betöltött pozíciókért folyó rivalizálásban. Az egyéni sportolók ezzel szemben inkább a saját tempójukban fejlődnek, és bár ők is törekednek a javulásra, a motiváció forrása más lehet, és kevésbé függ a társaktól.

14.3.4. Összefoglalás

Az ötödik feltételezésünk vizsgálata során megállapítottuk, hogy a csapatsportot űző testnevelő tanár szakos hallgatók jelentősen magasabb motivációval rendelkeznek, mint az egyéni sportokat választó társaik. A vizsgált tényezők közül néhány esetben szignifikáns különbségeket, míg más esetekben csak enyhe eltéréseket figyeltünk meg a csapatsportolók javára. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a csapatsportokban a közösségi élmények és a csapatkohézió jelentős szerepet játszanak a sport iránti elkötelezettség növelésében. A csapatsportolók számára a sportolás nem csupán egyéni teljesítményről szól, hanem a csapat sikeréért való közös munkáról is, ami értékesebbnek tűnik számukra. Ez a közösségi támogatás, az értékes lehetőségek és a fejlődésre való törekvés olyan tényezők, amelyek tovább fokozzák elkötelezettségüket. Az eredmények összhangban vannak Berki és Pikó (2020) korábbi kutatásai eredményeivel, amelyek szerint a csapatsportolók erősebb ragaszkodást mutatnak sportágukhoz, a közösségi atmoszféra és a sportban való részvétel hosszabb időtartama miatt.

14.4. A tanári pálya, a tanulási és sportelköteleződés összefüggésvizsgálata

14.4.1. A tanári pálya, a tanulási és sportelköteleződési kérdőív adatfeldolgozási módja

Kutatásunk utolsó részében a disszertációban használt három kérdőív összefüggéseinek feltárása volt a cél, amihez keresztábra elemzést használtunk. Elemzésünkben nemek és évfolyamok viszonylatában is kerestük a különböző motivációk közötti kapcsolatot. Az összefüggés vizsgálatok esetében – hasonlóan a többi elemzés nagyon szigorú statisztikai érvényességi feltételeire – csak azon korrelációkat tekintettük elemzésre alkalmasnak, ahol $p < 0,05$ és legalább közepes erősségű (0,5 feletti) kapcsolat mutatkozott a változók között.

Mivel a csoportok eltérő elemszámmal rendelkeznek robusztus eljárásokat használtunk. A statisztikai elemzéseket IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0 (IBM Corp. Released 2017. Armonk, NY: IBM Corp.). programmal végeztük.

14.4.2. Eredmények

A táblázatok tejedelme miatt csak azokat az adatokat jelenítjük meg a fejezetben, amelyek a hipotézisünkhöz kapcsolódnak, a többi a melléklet részét képezi.

Nemek tekintetében a pedagóguspálya motiváció és a sportelköteleződés alszállái, valamint a pedagógus pályapercepció és a sportelköteleződés összefüggésvizsgálatában csak gyenge pozitív kapcsolatokat találtunk az alszállák között (6. sz. melléklet).

A sportelköteleződés és a pedagógusi pályamotiváció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerinti vizsgálata is több gyenge pozitív kapcsolatot mutatott, de a szigorú feltételeink szerinti elemzési szempontot figyelembe véve ezek az eredmények számunka nem relevánsak. (17. sz. táblázat).

17. táblázat: A sportelköteleződés és a pedagógusi pályamotiváció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerint (Saját készítésű táblázat)

Évfolyam	Szuper- skála		lelkes elköteleződés	erőltetett elköteleződés	sportélvezet	értékes lehetőségek	egyéb prioritások	személy befektetés veszteség
1évf. N=121	Pedagógusi pálya motiváció	Pearson Correlation	,298**	-0,021	0,145	,219*	-0,146	0,090
		Sig. (2-tailed)	0,001	0,820	0,111	0,016	0,111	0,326
2évf. N=124		Pearson Correlation	,236**	-0,007	0,137	0,171	0,052	0,131
		Sig. (2-tailed)	0,008	0,941	0,130	0,057	0,570	0,146
3. évf. N=35		Pearson Correlation	-0,170	0,040	0,104	0,171	0,144	0,011
		Sig. (2-tailed)	0,329	0,819	0,553	0,327	0,408	0,951
4. évf. N=55		Pearson Correlation	0,204	0,209	0,156	0,194	-0,022	,300*
		Sig. (2-tailed)	0,136	0,126	0,257	0,157	0,871	0,026
5. évf. N=35		Pearson Correlation	0,330	-0,153	0,264	0,282	0,013	0,135
		Sig. (2-tailed)	0,053	0,380	0,126	0,101	0,940	0,440
6. évf. N=39	Pearson Correlation	0,115	-0,170	0,189	0,297	-0,176	0,059	
	Sig. (2-tailed)	0,487	0,300	0,248	0,066	0,285	0,721	

Évfolyam	Szuper-skála		személy befektetés mennyiség	közösségi nyomás	közösségi támogatás érzelmi	közösségi támogatás informális	törekvés a teljesítésre egyéni	törekvés a teljesítésre közösségi
1.évf. N=121	Pedagógusi pálya motiváció	Pearson Correlation	,278**	,321**	,324**	,344**	,232*	,186*
		Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,000	0,000	0,010	0,042
2.évf. N=124		Pearson Correlation	,178*	0,096	,275**	,291**	,239**	0,077
		Sig. (2-tailed)	0,047	0,289	0,002	0,001	0,008	0,397
3. évf. N=35		Pearson Correlation	-0,116	0,115	0,156	0,171	0,007	0,166
		Sig. (2-tailed)	0,507	0,512	0,370	0,325	0,969	0,340
4. évf. N=55		Pearson Correlation	0,123	0,045	,368**	,331*	0,242	,342*
		Sig. (2-tailed)	0,371	0,745	0,006	0,014	0,075	0,011
5. évf. N=35		Pearson Correlation	0,263	0,007	0,273	0,301	0,330	0,323
		Sig. (2-tailed)	0,126	0,967	0,112	0,079	0,053	0,058
6. évf. N=39	Pearson Correlation	0,108	0,271	,348*	0,192	0,069	0,283	
	Sig. (2-tailed)	0,514	0,096	0,030	0,243	0,676	0,081	

* A korreláció 0.05 szinten szignifikáns, ** A korreláció 0.01 szinten szignifikáns, Korreláció nagysága alapján: dőlt - gyenge korreláció, vastagított - közepes korreláció

A pedagógus pályapercepció és a sportelköteleződés összefüggésvizsgálata évfolyamok szerinti eredményei a hatod éveseknél közepes erősségű szignifikáns kapcsolatot mutatott ($r=0,503^{**}$, $p<0,001$) a törekvés a fejlődésre közösségi alszála és a pályapercepció vonatkozásában volt látható (8. sz. melléklet).

A tanulási motiváció és a pedagógusi pálya motiváció összefüggésvizsgálata nemek szerint

A tanulási motiváció és a pedagógusi pálya motiváció, valamint a tanulási motiváció és a pedagógus pályapercepció összefüggésvizsgálata nemek szerint eredménye csak gyenge pozitív kapcsolatot mutatott az alszála között (9. sz. melléklet). A tanulási motiváció és a pedagógusi pálya–motiváció évfolyamok szerinti vizsgálata azonban a harmadéveseknél közepes erősségű szignifikáns kapcsolatot mutatott ($r=0,553^{**}$, $p<0,001$) az információfeldolgozás és a pályapercepció vonatkozásában (10. sz. melléklet). Emellett a tanulási motiváció és a pedagógusi pálya percepció esetében a negyedéveseknél szintén közepesen erős pozitív kapcsolat volt kimutatható a pályapercepció és a tanulási segédletek alszála között ($r=0,504^{**}$, $p=0,000$) (11. sz. melléklet).

14.4.3. Következtések

Megfogalmazott hipotézisünk alapgondolata, miszerint a tanulmányokban való előrehaladás növekvő tanulmányi terhei egyre kevésbé adnak teret az aktív elhivatott sportolásnak, nem igazolódott be. Negatív irányú kapcsolatokat elemzésünk egyáltalán nem mutatott ki, ellentétben Szemesék tanulmányával (Szemes, Harsányi & Tóth, 2016). Eredményünkből arra következtetünk, hogy a sporttevékenységgel kapcsolatos szenvedély már az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt kialakult, és az ehhez kapcsolódó elköteleződés mértéke állandósul, függetlenül attól, hogy a hallgató milyen évfolyamba jár. A korrelációs eredmények szerint csak a csapatsportot űző végzős hallgatók esetében van erős közepes kapcsolat a törekvés a fejlődésre (közösségi) és a pályapercepció között. Ez arra engedhet következtetni, hogy a csapatsportot űzők egyfajta kötelezettségvállalásnak tekintik saját sportáguk rendszeres űzését, tanári tevékenységük végzése mellett is. A hatodik évben végzett összefüggő egyéni gyakorlat egy új impulzusokkal teli, folyamatos gyerekkörnyezetben végzett tanári szerepkör gyakorlási terep, ami a legintenzívebb, és a legsokrétűbb tapasztalási lehetőség a diplomamegszerzés előtt. Ebben az időszakban erősebb kötelezettségvállalási felelősség teher hárul rájuk, és ez a napi szintű kötelező jellegű feladatellátás párhuzamosan jelenik meg a sporttevékenységükkel. A tanításhoz kötődő feladatellátási erőfeszítések és a sporttevékenység során végzett munka minőség párhuzamosan jelenik meg ebben az életszakaszban a csapatsportolóknál, hiszen egész életükben azt gyakorolták, hogy saját csapattársaikkal hogyan lehet hatékonyan együtt dolgozni a jó eredményekért. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy a közösségi élmény, amit az edzéseken és a mérkőzéseken közösen megélték, hozzájárulhat egy más típusú közösségben hasonló élmények kialakítására. Ők azok a sportolók, akik akkor sem hagynak ki edzést, ha azok megerőltető és kellemetlenek számára. Ez a fajta küzdőszellem jobban hozzásegíti őket a tanári pályán előforduló akadályok leküzdésében. A tanulási stratégiák és a tanári percepció összefüggésvizsgálata a harmad és negyedéveseknél mutatott jelentős eredményt. A harmadéveseknél az információfeldolgozás és a tanári percepció összefüggés arra utal, hogy a hivatás értéke és jelentősége a társtanítás időszakában felértékelődik, és egyre jobban kinyílik a hallgatók tudata, az óratartás folyamatát képesek részleteiben értelmezni, valamint elraktározzák a jó döntéseik és cselekvéseik mechanizmusát, amit a következő téthelyzetben előhívhatnak. A negyedévben, ahol már kezd kialakulni a közoktatással való szorosabb kapcsolat, a tanulást és a tanítást megkönnyítő technikai repertoár széles körű felhasználása előtérben kerül, hiszen a társtanítások során szerzett rutin kialakítás

egy új szintérré helyeződik át, itt már gyermekorientált módon az osztályközösség egészére fókuszálva és egyénre szabottan is szükséges az irányítás a hatékony feladatellátás érdekében.

14.4.4. Összefoglalás

A kutatás eredményei cáfolják a kiinduló hipotézist, amely szerint a tanulmányok előrehaladtával növekvő tanulmányi terhek csökkentenék a hallgatók sportelkötelezettségét. Az adatok nem mutattak negatív irányú kapcsolatot a sportelkötelezettség és a tanulmányi előrehaladás között, így a feltételezett összefüggés nem igazolódott be. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a sportban szerzett tapasztalatok és a tanári pályára való felkészülés között pozitív, erősítő kapcsolat áll fenn, amely segítheti a hallgatókat a mindkét területen való eredményes helytállásban.

15. A hipotézisvizsgálat eredményei

- Az első hipotézisünk az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók tanári pályamotivációja a tanári pálya percepciójának harmadik évében, a mikrotanítások megkezdésével jelentős pozitív változáson megy keresztül beigazolódott. Ezen kérdéskör körbejárására a FIT-Choice kérdőív szuperfaktorait és alfaktorait elemeztük évfolyamonként. Eredményem összhangban van Kozma kutatási eredményeivel. Valóban a tanári tevékenységgel összefüggő időszaka a tanári identitás leghangsúlyosabb időszaka, amit a pályamotiváció harmadéves hallgatónak eredményei is alátámasztanak. (Kozma, 2004).
- Második hipotézisünk, miszerint a testnevelő tanár szakos hallgatók a tanulmányaik harmadik évében megjelenő mikrotanításokra történő felkészülés és a hospitálás hatására leterheltebbé válnak, aminek két kimenete valószínűsíthető: a megnövekedett feszültség szint a hallgatók egy csoportjánál adaptív megküzdéshez, a feladat teljesítéséhez vezet. Másoknál ez a többletterhelés magasabb szorongással jár együtt, maladaptív megküzdést eredményezve, részben igazolódott be, mivel a harmadéves hallgatók adaptív megküzdési stratégiát alkalmazva végzik tanulmányaikat. Hipotézisünk Weinstein (1994) kutatási eredményein alapszik, miszerint a hallgatók túlzott önbizalommal és optimizmussal vélekednek saját képességeiről és a képzés sokrétűségének, összetettségének megtapasztalásával érzékelik a felkészülés extra terheit. Adatokat gyűjtöttünk arról, hogy a harmadévesben megjelenő közoktatással összefüggő kurzusok és az addigi alapozó gyakorlatok többletfeladatai hogyan hatnak a

hallgatóra. Feltételezésünk bizonyítására a LASSI kérdőív évfolyamonkénti vizsgálatával éltünk. A csoporttársi pozitív légkör olyan támogató környezetet teremtett, amely ugyan új szerepkört jelentett a hallgatók számára, mégsem helyezett rájuk túlzott nyomást.

- Harmadik hipotézisünk, miszerint, a tanulmányaikban való előrehaladás során a hallgatók egyre inkább percipiálják a tanári pálya nehézségeit, ami különösen a férfi hallgatók esetében a tanári pálya választásával kapcsolatos korábbi döntésük felülvizsgálatához vezethet, beigazolódott. Hipotézisünkre a FIT-Choice kérdőív nemenkénti elemzésével kerestük a választ. A pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak mélysége, illetve, a társadalomra való pozitív hatásgyakorlás célkitűzései a nőkre jellemző, a férfiakkal szemben. A tanári képességekbe vetett hit és a szakválasztás döntése kapcsán pedig a férfiak negatív visszacsatolással reagáltak.
- Negyedik hipotézisünk, miszerint a tanulási rutinok és technikák tekintetében különbséget találunk a nemek között a motiváció, a tanulásban alkalmazott segédletek, és a tanulmányokkal járó szorongás vonatkozásában, csak részben igazolódott be, amit a LASSI kérdőív nemenkénti elemzésével végeztük. Eredményeink alapján tanulási motivációbeli különbséget nem találtunk. Ugyanakkor a női hallgatók gyakrabban használják ki a tanulást támogató technikai eszközöket, ami arra utal, hogy nagyobb energiát fektetnek a tanulásuk hatékonyságának javításába, ami gyakran együtt jár megnövekedett szorongással. Bár a nők jobban kihasználják a tanulást segítő lehetőségeket, mint a férfiak, a szakmai elhivatottságot illetően nem találtunk jelentős motivációbeli különbséget a két nem között a kutatásunk során.
- Ötödik hipotézisünk, miszerint a csapatsportot űző testnevelő tanár szakos hallgatók a sportáguk során megélt közösségi élmények által, a képzés teljes időszakában elhivatottabban sportolnak egyéni sportot űző társaikhoz képest. Feltételezésünket Pikóék sportoló középiskolások körében végzett kutatásai eredményeire alapoztuk, miszerint a közösségi atmoszféra miatt, a csapatsportolók jobban kötődnek sportágukhoz, nagyobb elköteleződéssel végzik sporttevékenységüket (Berki & Pikó, 2020). Elemzésünkhöz az SCQ kérdőív csapatjellege szerinti vizsgálatát végeztük el. Azt gondoljuk, hogy a csapatsportolók nem csak saját maguk teljesítményéért felelősek, hanem egy rendszer egy elemeként próbálnak jól teljesíteni az eredményes szereplés érdekében. Emellett a csapatsportokban a posztokért való megküzdés is gyakori jelenség, ami arra sarkallhatja a sportolót, hogy elkötelezettebben és kitartóbban eddzen a rendszeres versenyzés érdekében.

- Hatodik hipotézisünk, miszerint az erős sportolói identitás (a sport iránti elköteleződés) a felsőbb évfolyamokban csökken párhuzamosan a testnevelő tanári identitás növekedésével, nem nyert igazolást. Hipotézisünk igazolására a FIT-Choice pedagógusi pályamotiváció és a sportelköteleződés közötti összefüggésvizsgálatot végeztük el. Az elemzések alapján nem mutatkozott jelentős változás a hallgatók sport iránti elköteleződésében, sem nemek, sem évfolyamok között. Az egyetemi tanulmányok előrehaladtával a sportolói elköteleződés nem csökken, és a hallgatók megőrzik eredeti sportolói identitásukat, függetlenül attól, hogy a tanári pályára készülnek. Ennek oka lehet, hogy a hallgatók sport iránti szenvedélye és elköteleződése már a tanulmányok megkezdése előtt kialakult, és az egyetemi évek során stabil marad. Szemesék (2016) megállapítását a testnevelő tanári és sportolói identitással kapcsolatos negatív összefüggésről nem tudtuk megerősíteni.

16. Összegzés

A pályamotiváció terén megállapítottuk, hogy a női hallgatók motiváltabbak voltak a pedagógusi pályára, mint a férfiak. Az évfolyamok közül a harmadévesek mutatták a legmagasabb pályamotivációt, míg az első és negyedik évfolyamosoké alacsonyabb volt. Ebben az évben a hallgatók számára egyre inkább felértékelődik a tanári hivatás, ami a társtanítás időszakában különösen kiemelkedővé válik. A harmadévesek elkezdik részletesebben megérteni az órátartás folyamatát, és képesek lesznek a jó döntéseik és cselekvéseik mechanizmusait elraktározni, amit később, hasonló helyzetekben elő tudnak hívni. Az információfeldolgozás és a tanári percepció közötti összefüggés is jelentős, jelezve, hogy a hallgatók egyre inkább tudatában vannak a hivatás értékének és jelentőségének. A harmadévben tapasztalt kellemes légkörű társtanítás helyett azonban negyed évben éles váltás következik. A valós oktatási környezetben a tanári szerepkör gyakorlása, olyan nyomása alá helyezik a hallgatókat, ami miatt a pedagógusi pályával kapcsolatos pozitív gondolkodás meginog.

A pályapercepcióban is jelentős eltérések voltak az évfolyamok között: a harmadévesek értékelték a legpozitívabban a pályát, míg a negyedévesek a legkevésbé pozitívan. Nemek tekintetében azonban nem volt szignifikáns különbség a pályapercepcióban.

A tanulási motiváció nemek közötti összehasonlítás során a női hallgatók általában magasabb értékeket értek el a tanulási stratégiák alkalmazásában, különösen az információfeldolgozás, időbeosztás és koncentráció területén. A férfi hallgatók esetében az eredmények kevésbé voltak

homogének, és néhány területen alacsonyabb motivációs szintet mutattak. A tanulmányi eredmények és a tanulási stratégiák közötti kapcsolatot vizsgálva az eredmények azt sugallják, hogy azok a hallgatók, akik magasabb tanulmányi átlagot értek el, gyakrabban alkalmaztak hatékony tanulási stratégiákat, mint például a megfelelő időbeosztás és az információfeldolgozás. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a tanulási motivációt befolyásoló tényezők, mint például a tesztstratégiák és a tanulási segédletek használata, évfolyamonként eltérően jelentkeztek. Az alsóbb évfolyamokon ezek a stratégiák nagyobb szerepet játszottak a sikeres tanulásban.

A sport iránti elköteleződés és a testnevelő tanár szakos hallgatók sportolói identitása között nem volt szignifikáns különbség az egyetemi évek során. Az elvégzett elemzések alapján nem mutatkozott jelentős változás a hallgatók sport iránti elköteleződésében, sem nemek, sem évfolyamok között. Az adatok azt mutatták, hogy az egyetemi tanulmányok előrehaladtával a sportolói elköteleződés nem csökken, és a hallgatók megőrzik eredeti sportolói identitásukat, függetlenül attól, hogy a tanári pályára készülnek. Ennek oka lehet, hogy a hallgatók sport iránti szenvedélye és elköteleződése már a tanulmányok megkezdése előtt kialakult, és az egyetemi évek során stabil marad.

17. Konklúzió és javaslatok

Eredményeink alapján a felsőoktatásban megkezdett, gyakorlatorientált irányú képzésátalakításban további lépéseket tartok szükségesnek a hallgatók motivációjának folyamatos szinten tartása érdekében. Willegemsék kutatási eredményei is, már a képzés kezdeti szakaszától javasolják az iskolai, tanulóközeli gyakorlatokat (Willegems et al., 2017). Számos hazai és nemzetközi kutatás (Murray et al., 2019, Cooper, 2013; Vass et al., 2015) eredményének tükrében 2022-ben a magyar felsőoktatás átstrukturálódására került sor. A fő cél a gyakorlati tapasztalatok összehangolása az elmélettel és a bizonyítékokkal, például a gyakorlati elemek bizonyítékokon alapuló reflexiója révén. A gyakorlatorientált tanárképzés célja, hogy olyan pedagógusjelöltek kerüljenek a pályára, akik elméleti és gyakorlati tudásukat magabiztosan alkalmazzák, innovatív gondolkodásmóddal rendelkeznek, és tisztában vannak saját erősségeikkel és fejlesztendő területeikkel (K. Nagy et al., 2022). Máthé szerint a magas színvonalú oktatás hosszú távon olyan pedagógusokat nevel, akik elkötelezettek maradnak hivatásuk iránt, ezáltal elindítva egy pozitív öngerjesztő folyamatot (Máthé, 2018). Andléc kutatása pedig azt sugallja, hogy a tanárképzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a nonformális tanulástámogatási programokra, melyek lehetőséget biztosítanak a tanárjelöltek

számára különböző támogató mikrocsoportokban szerzett gyakorlati tapasztalatokra (Andl, et al., 2020). Habár a reformok az oktatásban egyre inkább előtérbe helyezik a gyakorlatorientált kurzusokat már a képzés kezdeti szakaszában, további lépésekre van szükség annak érdekében, hogy a hallgatók minél korábban és mélyebben feltárhassák a tanári munka különböző aspektusait. A pedagógusjelöltek gyakran úgy érzik, hogy az egyetemi kurzusok elméleti anyagát nem tudják hatékonyan alkalmazni a tanítási gyakorlatban, mivel a képzés nem fordít elegendő figyelmet azon kompetenciák fejlesztésére, amelyek kulcsfontosságúak lennének a tanulási-tanítási folyamat eredményes irányításához (Kocsis, 2003; Lukács, 2002; Jancsák, 2011, 2012). A legnagyobb hiányosságokat az óraszervezés, óravezetés, osztályirányítás (például fegyelmzés, csoportirányítás, konfliktuskezelés), valamint a szülővel való együttműködés terén tapasztalták (N. Kollár, 2011; Jancsák, 2012). Ezen területek fejlesztése kiemelten fontos, mivel ezek szoros kapcsolatban állnak a pedagógusok mindennapi gyakorlati tevékenységével. A kezdő pedagógusok tapasztalatai és a nemzetközi kutatások eredményei is alátámasztják, hogy a gyakorlati tapasztalatok megszerzése, különösen a gyakorlótanítás, a tanárképzés leghatékonyabb eleme kellene, hogy legyen (OECD, 2009; Fehérvári, 2016). Ennek nyomán nemzetközi szinten egyre inkább a gyakorlatorientált megközelítés kerül előtérbe a pedagógusképzésben. Ennek megfelelően elvárás, hogy a műveltségi területek oktatásában a pedagógiailag, pszichológiailag és szakmódszertanilag felkészült szakemberek működjenek közre, és ezen elméleti területek gyakorlatba ágyazottsága és a kettő közti egymásraépültség megtörténjen Cooper (2013). Emellett a tanári professzió fejlődése az osztálytermi gyakorlaton keresztül tud a leghatékonyabban megvalósulni, nem meglepő módon hallgatói körökben és a kezdő pedagógusok véleménye alapján is a gyakorlótanítást tartják a képzés leghatékonyabb elemének (Lukács, 2002; Kocsis, 2003; N. Kollár, 2008, 2011; Jancsák, 2011, 2012). A fentiek alapján a nemzetközi törekvések a gyakorlatorientáltabb képzési rendszer kialakítása irányába mutatnak (Murray et al., 2019). Ezért fontos, hogy a műveltségi területek oktatásában olyan szakemberek vegyenek részt, akik pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani szempontból is alaposan felkészültek. (Vass et al., 2015). A tartalmak folyamatos felülvizsgálata ellenére állandó kérdést vet fel a képzés kellő alapossága, miszerint a képzési struktúra eléggé felkészíti-e a tanárokat a modern iskolai élet valóságára és ezekben a vitákban nem sok testnevelő tanár állt a tanárképzés védelmére. A három tantárgyi terület elméleti kereteinek gyakorlatba történő beágyazását erősíthetné, ha a pedagógiai és pszichológiai tantárgyakat oktató kollégák a csoporton belüli peerteaching és az iskolai mikrotanítás hallgató gyakorlati folyamatát a módszertanos kollégával megosztva

koordinálnák. Ez a képzési struktúra azonnali visszacsatolást adna arról, hogy a hallgató az elmélet és a gyakorlat szempontjából is képes-e reflektálni a tanítása során fellépő problémákra. Orgoványi-Gajdos kutatási eredményei is azt sugallják, hogy a mentortanárok a szaktárgyi elméleti ismeretek és a közoktatásban megjelenő tanításhoz kapcsolódó készségek nincsenek szinkronban egymással. A vezetőtanárok tantárgypedagógia területén tapasztalták a legnagyobb tudásbeli deficitet. A vezetőtanárok szerint ennek az az oka, hogy az egyetemi képzés ütemterve alapján a jelöltek már tanítanak, mielőtt részt vettek volna a szükséges szak módszertani kurzusokon (Orgoványi-Gajdos, 2019).

A tanárképzési programok folyamatai közvetlenül befolyásolják a tanárjelöltek túlnyomó többségét, ezért fontos az oktatáshoz szorosan kapcsolódó tevékenységek mellett egy támogató környezetben végzett kötetlen formában végezhető szerepkör gyakorlás is. A testnevelő tanári tudás további integrálódásának lehetséges színtereként elképzelhetőnek tartom a napközit. A délutáni időszak mozgásos tevékenységeinek szervezési szerepkörében való helytállás összekötő kapocsként funkcionálhatna a hallgatók közötti társtanítások és a közoktatási tanulókkal való éles bevetés között. Ennek a lépcsőfoknak a beépítése az oktatás folyamatába kitolhatná azt a korábban már tapasztalt komfortos oktatási környezetet, ami még nem a legszigorúbb oktatási kereten belül történő tanítást jelenti, de egy újabb önfejlődési állomásként közelebb hozhatja a szakma valóságához a hallgatókat. A napköziben vezényelt foglalkozások csökkenthetik a hibázástól való félelmet, az önbizalom szerzés mellett lehetőség van a gyerekek személyiségének mélyebb megismerésére, így könnyebb lenne megérteni az adott korosztály viselkedésmintáit, gondolkodásmódját.

A tanítási módszerek és munkaformák területén is fejlesztő hatású a gyakorlóiskolai közeg. Orgoványi kutatása azt is igazolta, hogy nincs hatékonyabb felkészítési módszer a tanári pályára, mint maga az óratartás. A hallgatók pozitívként a különböző tanítási módszerek gyakorlási lehetőségét és a különböző munkaformákban szerzett szervezési tapasztalatokat hangsúlyozták (Orgoványi-Gajdos, 2019). Azért kellene a hallgatóknak különböző gyakorlótereken különböző impulzusokat gyűjteniük, hogy saját tanári szerepüket kikísérletezve megtalálják a stabil tanári személyiséget önmagukban. Ezen gondolatmenetünket tovább folytatva egyesületeknél eltöltött hospitálási és adott sportág bemelegítésében és levezető játékok koordinálásában való aktív részvételt, - mint, mikrotanítási feladat ellátását - is egy lehetséges fejlődési színtérnek tartom a testnevelő tanárok számára. Az egyesületekben, az alsós korosztályokban, ahol a játék és a mozgás megszerettetése a fő cél, a játékos feladatok vezetése, irányítása ismét egy olyan oktatási kiegészítő lehetőséget jelenthet, ami a szakma

nehézségeit és szépségeit is megmutatja, lényegében könnyített helyzetben, hiszen ott a mozgás iránt pozitív attitűddel rendelkező gyerekekkel lehet dolgozni. Ez azért is fontos lehet, mert kutatásunkból kiderült, a testnevelő tanárnak készülő hallgatók egy jó része kettős karrierben gondolkodik. A két szintéren (iskola és egyesület) történő párhuzamos gyakorlatszerzés a pályaválasztás helyességét megerősítő plusz impulzusként szolgálhat számukra.

A hallgatók közötti társtanítások és a tanulók tanítása közötti viselkedésben jelentős különbség figyelhető meg. A „mesterséges” tanulócsoporthoz történő óratartás rengeteg eltérést mutat a valóságos osztálytermi környezettől. Ez a dilemma számos olyan problémát vet fel, hogy a két oktatási helyzet sajátosságbeli különbségei mennyire szolgálják később a tanításra való felkészültség mértékét. Ezt a gondolatot már a 80-as években is kritikaként felvetette Cripwell és Geddes, miszerint a mikrotanítás homogenizált, mintaeljárásokkal rendelkező standard tanulótanárokat hoz létre és ez a tanítási tevékenység természetellenes környezetben történő tanítási formát eredményez (Cripwell és Geddes, 1982). A saját csoporttársak fegyelmezett feladatvégrehajtása közoktatási környezetben szinte sosem valósul meg. Erre a megállapításra jutott Ogeyik is 2009-ben végzett kutatásában, hogy a mikrooktatással kapcsolatos optimista vélemények ellenére, a felmérésben részt vevő tanárhallgatók megerősítettek néhány negatív szempontot a hallgatócsoporton belüli társtanítás kapcsán. Mivel a mikrotanítási alkalmazásokat saját csoporttársaikkal végezték, többnyire nem érezték magukat valódi osztálytermi környezetben (Ogeyik, 2009). Első körben a reális viszonyok kialakítása érdekében, a már közoktatási környezetben tanító hallgatók első tapasztalatainak negatívumait és nehézségeit szükséges összegyűjteni, hogy ezeket a problémamegoldási szituációkat minél korábban ne csak megtapasztalják, hanem realizálják is a hallgatók. Az egyszerű cipőkötési problémától, a feladat alacsony színvonalú végrehajtásán át, a „figyelemzavaros tanulói magatartás” megjelenésének értelmezésére egyaránt szükség lenne. Ezen valóságos osztálytermi szituációk hallgatói modellezése, megoldáskeresése jó lehetőség a saját tanári szerepkörben adott reakcióink megismerésére és a reflektálásra is.

A tanítás lépcsőzetesebb szerkezete segíthet olyan attitűdöket kialakítani, ami a jövőben tanítandó csoportok viselkedésének megismerését reálisabban szolgálja. Az egyetemi környezet és a közoktatási környezet köztes szintjeként egy tutoráláson alapuló társtanítási program építhető be. A saját csoporttársak tanítási élménye után a következő lépcső a tutorált tanulás (peer tutoring, Alwi et al., 2019) lehetne. A tanulási folyamat a tutor és a tanítvány (tutee) között különböző koncepciókra épülhet. A "cross-aged peer tutoring" azt jelenti, hogy különböző korú diákok vesznek részt egymás tanításában. Ebben a módszerben az idősebb vagy tapasztaltabb

diák (tutor) segíti a fiatalabb diákat (tutee) a tanulásban. Ez a tanulási forma lehetővé teszi, hogy az idősebb diákok megosszák tudásukat a fiatalabbakkal, ami mindkét fél számára hasznos lehet az oktatási folyamat során. Természettudományos területen és matematikában kísérleti és kontroll csoport bevonásával végzett vizsgálat bizonyítja a tutori szerepkörű oktatás hatékonyságát (Thurston et al., 2020, Halim et al., 2020). Ez a módszer lehetőséget ad a hallgatók számára egy újabb szerepkör megtapasztalásáról. A kortárs tanítás/tanulás olyan környezetben történő tanári készségeket csiszoló lépcsőfok, ahol a hallgatói összetartozás légköre még bőségesen érzékelhető, de már a komfortos társtanítási közeghez képest mégis egy köztes állapot a társtanítás és a közoktatási feladatellátás között. A tapasztalat szerzés utáni visszajelzések hozzájárulhatnak a tanulói csoportok közötti bizalom erősítéséhez, miközben lehetőséget nyújt arra is, hogy a diákok gyakorolják és értékeljék saját teljesítményüket társaik viszonylatában. (Keenan, 2014 idézi, Donald és Ford, 2023). A hallgatók testnevelőtanárrá válásának lépcsőzetes előrehaladási struktúráját a saját csoporttársak tanítása és a közoktatási gyakorlat közti lépcsőfok beépítésben látom. A tutorálási program a hospitálások és a csoporttársak tanítását követő időszakban mind az első mind a negyedéves hallgatókat segíthetné. A tapasztalatlan első éves hallgatók, akik még csak kezdik megszokni a felsőoktatás rendszerét, betekintést nyerhetnek a tanári szerepkörbe egy felsőbbéves hallgatótársuktól. Ezt a kurzust a pedagógiai, pszichológiai elméleti tárgyakat oktató és a módszertanos kolléga együttműködésével tartanám optimálisnak, ahol már nem a jól ismert csoporttársakkal végzett óratatás a jellemző. Ez egyfajta visszacsatolást is lehet az elméletet oktató kollégáknak, hogy hogyan jelenik meg a szaktárgyi-pedagógiai/pszichológiai-szaktárgyi ismeretanyag gyakorlatba ágyazva. Az első éves hallgatóknak történő feladatvezénylés egy kettős impulzus, hiszen az alsóbb évesek mintát láthatnak annak kapcsán, hogy a tanulmányaikban való előrehaladás milyen típusú tudást fog igényelni leendő munkakörükben. Felsőbbéves vezetőjük pedig egy ismeretlen évfolyam közegében tovább pallérozhatja tanári képességeit. A gyakorlatorientált képzés következő lépcsőfokaként megjelölném a napközis foglalkozási időben végzett kötetlen sportfoglalkozás vezetését, ami már olyan gyermekközeli élmény, ami a hallgatók későbbi pályafutását végig fogja kísérni. Ezen környezeti feltétel lehetőséget adna a különböző korosztályok sajátosságainak feltérképezésére, az egyéni értékek feltárására és a személyes problémák megismerésére. Ezt követné egy újabb egyesületi szerepkörű feladat ellátása. Ezt a szerepkört azért is tartanám feltétlenül fontosnak, hogy a tanári pálya választásában hezitáló hallgatók könnyebben megértsék, a kettős karrier (tanár és edző) párhuzamosan is elképzelhető. Ez a gondolatmenetünk összecseng Orgoványiék kutatásában

is megmutatkozó hallgatói igénnyel: „A hallgatók a jelenleginél sokkal gyakorlatiasabb képzést igényelnek. Egyrészt az egyetemen folyó szakaszban is több esetmegbeszélést és helyzetgyakorlatot tudnának elképzelni, másrészt és különösképpen a tanítási gyakorlat óraszámának növelésében látják a fejlesztés fő lehetőségét. Kiemelték azt is, hogy nemcsak a tanítás, de a hospitálás szempontjából is fontos lenne ez, és lehetőleg minél változatosabb kontextusban, hogy a hallgatók többféle csoporttal, módszerrel, tanítási stílussal találkozassanak. Az egyetemi oktatók legerőteljesebben a szakmai együttműködés erősítésével kapcsolatban fogalmaztak meg igényeket, mind saját intézményi közeg, mind a képző és a gyakorlóhely kapcsolata tekintetében közös gondolkodás, közös órák vagy szakmai műhelyek keretében. Utaltak arra a szakirodalmi adatokkal is igazolt tagoltságra is, ami a szaktárgyi-pedagógiai/pszichológiai-szaktárgyi tantervi hálók mozaikszerűségére vonatkozik, és összefügg a szakmai együttműködés hiányával. Az oktatók is úgy vélik továbbá, hogy sokkal több iskolai gyakorlatra lenne szükségük a hallgatóknak.” (Orgoványi-Gajdos, 2019. p. 132.).

A pedagógusi szerepkör gyakorlásával kapcsolatban a hallgatók különböző kritikákat fogalmaztak meg több tanulmány szerint. Az egyetemi gyakorlati tapasztalatokat (pl. szakmai gyakorlatok) gyakran pozitívan és elégségesnek értékelik, miközben zajlanak (Hascher és Moser, 2001). Utólag (az egyetemről az indukcióra való áttérés után) azonban sokkal kritikusabban ítélik meg ezeket a tapasztalatokat (Keller-Schneider et al., 2016). Ami a tantárgytudomány, mint a tanárképzési programok tanulmányi elemének értékelését illeti, ezeket a programokat az egyetemi tanárképző hallgatók értékelése során gyakran elégtelennek és a gyakorlattal való kapcsolat hiányának ítélik meg (Schmeisser et al., 2013). Balogh 2016-os kutatásában is a mikrotanítás és a tanítási gyakorlat közötti átmenet hiányosságára hívja fel cikkében a figyelmet, miszerint a tanárjelöltek általában társaikat tanítják a szakmódszertan és a szakmódszertani jellegű órákon. Balogh 2016-os kutatásában is a különböző szintereken végzett oktatással összefüggő tevékenységek közti átmenetet hiányolja, vagyis a hospitálás és az osztálytermi tanítás közötti lépések beiktatásának fontossága mellett érvel (Balogh, 2016). Habár sok tekintetben előrelépés történt a gyakorlatorientáltabb képzés irányába, az elmélet és gyakorlat szintetizálásához szükséges valódi koherencia megteremtése még várat magára, ami képes a tanárrá válás komfortérzetének folyamatos növelésére és lépésről lépésre kialakítani a pálya iránti valódi elköteleződést. Összességében ezek az eredmények előzetesen arra utalnak, hogy folytatni kell az egyetemi képzéseken belül a kurzusok és a gyakorlati tanulási lehetőségek összehangolását erősítő reformokat.

18. A kutatás korlátai, kitekintés

Tanulmányunknak vannak korlátai, emiatt az eredményeket óvatosan kell értelmezni, amikor figyelembe vesszük azok külső érvényességét.

A kutatás keresztmetszeti jellegű volt, így folyamatbeli változás lekövetésére vonatkozó megállapítást nem tehattünk.

Kutatásunk két oktatási intézmény hallgatói mintájára korlátozódott, az egyes évfolyamokban eltérő létszámú kitöltéssel. Az évfolyamok közötti aránytalan részvétel miatt robusztus eljárást használtunk, ami pontosabban mér, ha nem teljesül a szóráshomogenitás. Továbbá az elsőfajú hiba bekövetkezésének minimalizálására Bonferroni-féle korrekciót alkalmaztunk, vagyis az egyes alskálákhoz tartozó szignifikanciaszintet szigorítottuk. Az eredetileg választott szignifikanciaszintet elosztottuk az alskálák számával.

A kutatás kérdőívekre épül, szubjektivitása potenciális torzítás forrása lehet. Mivel elemzésünk specifikus kérdésre fókuszált, például a sportelköteleződésre a tanárképzésben, ez valóban szűkítheti az eredmények általános értelmezését más területekre. Az interdiszciplináris megközelítést tekintve a pedagógia és szociológia tudományterületek perspektíváját vettük alapul, a hallgatók attitűdjeinek pszichológiai alapú megközelítésre nem fókuszáltunk.

A jövőben érdemes volna a kutatást longitudinális vizsgálat keretében végezni, ami így pontosabban segíthetne feltárni az egyetemi tanulmányok teljes időszaka alatt tapasztalható változásokat a tanári pálya, a tanulási motiváció és a sportelköteleződés kapcsán. A felsőoktatás osztatlan tanárképzési rendszerének átstrukturálódása, illetve a tanárképzésre vonatkozó újabb intézkedések miatt érdemes lenne egy újabb vizsgálat. Ez lehetővé tenné az új rendszerben tanuló hallgatók különböző motivációinak összehasonlítását a jelen tanulmány eredményeivel.

19. Az értekezés nívumai

- A kutatás azért fontos, mert a tanulással, a tanári pályával és a sportelköteleződéssel kapcsolatban, mindhárom területet külön-külön, majd komplex módon vizsgáló elemzés először készült. Ezek az eredmények azért fontosak, mert jobban tetten érhetjük, hogy a hallgatók teljesítményváltozása mely időszakokba következik be, így könnyebb az oktatóknak reflektálni ezen helyzetekre.
- A kutatás újszerű megközelítése, a Magyarországon jelenleg folyó osztatlan testnevelő tanárképzés három különböző területét érintő interakción alapuló vizsgálat

kutatásunkban készült először. Eredményeink iránymutatást jelenthetnek a kutatóknak, hogy összetettebb képet kapjanak arról, hogyan hatnak együtt a nemek és az évfolyamok a tanulási motiváció, a pályaelköteleződés és a sportelköteleződés kapcsán. Ez segíthet azonosítani azokat a konkrét helyzeteket vagy időszakokat, ahol bizonyos csoportoknak (pl. férfi hallgatók a negyedik évben) speciális támogatásra lehet szükségük.

- A kutatás új megvilágításba helyezi Falus 3-fázisos pályaszocializálódási modelljének második fázisát, azt részleteiben vizsgálja, megkeresve a pedagógusképzés azon pontjait, amelyek pozitív vagy negatív hatást gyakorolnak a hallgatói pályapercepcióra.
- A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusképzés gyakorlati tanításhoz kapcsolódó elemei megerősítik a pályaválasztást és pozitívan alakítják a pályaszocializációt. Eredményeink segíthetnek megérteni, hogy a próba és vizsgatanítások mennyire fontos fordulópontot jelentenek a hallgatók életében.
- Először készült olyan tanulmány, amely az osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók sportága és a sportelköteleződés közötti kapcsolatot igyekezett feltárni.
- A gyakorlatorientált tanárképzés (testnevelő tanár) számára többlépcsős szerkezet kialakítását javasoljuk a hallgatói pályapercepció folyamatos pozitív fejlődése érdekében. Elképzelhető lépcsőfokok: - társtanítás, - tutorálás, - kötetlenebb köznevelési/szakmai oktatás (pl.: napközi, edzés), - köznevelés mikrotanítás, - köznevelés tanóra.

20. Felhasznált irodalom

1. Akalın, S. (2005). Comparison Between Traditional Teaching and Microteaching During School Experience of Student-Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (20).
2. Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. Sekizinci Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-8 Mayıs 2007 *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*. 11-15.
3. Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International journal of educational development*, 30(1), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
4. Alberts, C., Mbalo, N. F., & Ackermann, C. J. (2003). Adolescents' perceptions of the relevance of domains of identity formation: A South African cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 169-184. <https://doi.org/10.1023/A:1022591302909>
5. Alexander, D., Chant, D., & Cox, B. (1994). What motivates People to Become Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 19(2), 40-49. <https://doi.org/10.14221/ajte.1994v19n2.4>
6. Alles, M., Apel, J., Seidel, T., & Stürmer, K. (2019). How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: The influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction. *Vocations and Learning*, 12, 87-112.
7. Alwi, S. K. K., Samson, A. & Shahzadi, S. (2019). Role of peer tutoring and methods to boost reading skills at the urban sector primary schools. *New Horizons (1992-4399)*, 13(1), 197-210.
8. Alzyoud, K. M., & Bny Melhim, M. B. (2017). The Importance of Sports Activities in Improving Social Relationships between Students at the Faculty of Physical Education in Yarmouk University. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 18(04), 327-355. <http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/180411>
9. Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly* 32(1), 115-130.
10. Andl, H., Arató, F., Orsós, A., & Varga, A. (2020). Új utak a tanárképzésben-Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért” program

- keretében. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 5(1-4), 101-121. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.6>.
11. Andrews, P., & Hatch, G. (2002). Initial motivations of serving teachers of secondary mathematics. *Evaluation & Research in Education*, 16(4), 185-201. <https://doi.org/10.1080/09500790208667018>
 12. Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers. *Addressing Teacher Shortages. Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). [10.14221/ajte.2012v37n11.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1)
 13. Ates, H. K., & Kadioglu, S. (2018). Identifying the qualities of an ideal teacher in line with the opinions of teacher candidates. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 103-111. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103>
 14. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
 15. Avgousti, C. (2017). Choosing the Teaching Profession: Teachers' Perceptions and Factors Influencing Their Choice to Join Teaching as Profession. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 219-233.
 16. Balogh, E. (2016). Tanítási gyakorlat másként: Átvezetés az egyetemi mikrotanításból az iskolai tanítási gyakorlatba. *EduLingua* 2/1.
 17. Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research* 48(3) 247-265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
 18. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
 19. Berki, T., & Piko, B. F. (2017). Hungarian adaptation and psychological correlates of Source of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire among high school students. *Cognition, Brain, Behavior*, 21(4), 215-235.
 20. Berki, T., & Pikó, B. (2020). *A sport iránti elköteleződés összehasonlítása a sportolás egyes jellemzőinek tükrében serdülő sportolók körében*. Doktori disszertáció
 21. Berki, T., & Pikó, B. (2020). A sportolói identitás és a sport-elköteleződés összefüggései serdülő sportolók körében. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(3), 18-31. <https://doi.org/10.21549/NTNY.30.2020.3.2>

22. Bernáth, L., N. Kollár, K. & Németh L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*, 36, 11-65.
23. Bikics, G. (2022). Kitekintés a német tanárképzésre. *Új pedagógiai szemle*, (72)11-12. 108-122.
24. Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
25. Bognár, J. (2020). A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén.
26. Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher education*, 18(5), 529-549.
27. Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60. <https://doi.org/10.3102/003465430620010>
28. Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology*, 26(4), 553-570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
29. Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>
30. Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles' heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237-254.
31. Broucker, B., & De Wit, K. (2015). New public management in higher education. In *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (57-75). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4
32. Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
33. Bullogh, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 385-396. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90005-2)
34. Bús, E. (2018). Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül (PhD-értekezés).

35. Carpenter, P. J., Scanlan T. K., Simons J. & Lobel M. (1993). A Test of the sport commitment model using structural equation modeling. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 15. 2. sz. 119–133. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.2.119>
36. Carrington, B. (2002). A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*, 28(3), 289-305. [10.1080/0305569022000003735](https://doi.org/10.1080/0305569022000003735)
37. Casey, A., Goodyear, V., & Armour, K. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22, 288-304. [doi:10.1080/13573322.2016.122679](https://doi.org/10.1080/13573322.2016.122679)
38. Chaplin, T. M., Hong, K., Bergquist K. & Sinha, R. (2008). Gender differences in response to emotional stress: an assessment across subjective, behavioral, and physiological domains and relations to alcohol craving. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 32(7), 1242-1250. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2008.00679.x>
39. Chrappán, M. (2012). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: *Garai O. & Veroszta Zs. (Szerk.): Frissdiplomások 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 267-286.*
40. Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 37-68.
41. Cooper, J. (2013). *Classroom Teaching Skills*: Cengage Learning.
42. Craft, A. (2000). Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools(Educational Management). <https://doi.org/10.4324/9780203420041>
43. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009). OECD
44. Creemers, B., Kyriakides, L., Antoniou, P., Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). Implications for Research, Policy and Practice: A Way Forward. *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*, 215-224. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5207-8_11
45. Cripwell, K. & Marion, G. (1982). A szervezési készségek fejlesztése az ELT mikrooktatással. *ELT Journal*, 36, 232- 236. <https://doi.org/10.1093/elt/36.4.232>

46. Cruickshank, D. R., et al. (1996). *Preparing America 's Teachers*. Bloomington, In: Phi Delta Kappa. Cripwell, K. and Marion, G. (1982). The Development of Organizational Skills through Microteaching for ELT. *ELT Journal*, 36, 232-236.
47. Czető, K. (2020). Eredményesség és szakmai fejlődés: A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 83-97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.5>
48. Csapó, B., & Molnár, Gy. (2017). Potential for assessing dynamic problem-solving at the beginning of higher education studies. *Frontiers in Psychology*, 8, 2022. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.02022](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02022)
49. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
50. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 10. sz. 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
51. Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of teacher education*, 53(4), 286-302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004>
52. Daru, A. (2019). Tanulás a föld körül. *Educatio*, 28(2), 425-428. DOI: [10.1556/2063.28.2019.2.17](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.17)
53. Dávid, M. (2015). *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Főiskola Roma Szakkollégiuma
54. De Boer, H., & Enders, J. (2017). Working in the shadow of hierarchy: Organisational autonomy and venues of external influence in European universities. In I. Bleiklie, J. Enders, and B. Lepori (Eds), *Transforming universities in Europe*, 57-83. Basingstoke: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53865-5_3
55. De Boer, H. F., & Huisman, J. (2020). Governance trends in European higher education. In *Convergence and diversity in the governance of higher education: Comparative perspectives* (333-354). Cambridge University Press. [10.1017/9781108669429.013](https://doi.org/10.1017/9781108669429.013)
56. Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., ... & Kunter, M. (2016). " Double reality shock" when becoming a teacher? The development and potential influencing factors of emotional exhaustion during teacher induction time, and after having worked as fully licensed teacher. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 244-257. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2016.art20d>

57. Demirel, L. M., & Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigation of Curiosity Levels of University Students in Terms of Some Variables.
58. Demirel, Ö. (2004). Yabancı Dil Öğretimi- Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. *Ankara: Pegem Yayıncılık*. Eick, C., Meadows, L. és Balkom, R. Breaking into inquiry. *The Science Teacher*, 72(7), 49-53.
59. Di Blasio, B. (2010). Pedagógus hallgatók pályaválasztása élettörténeteik tükrében- Pályaválasztás és életútelemzés. *Educatio*, 19(4), 655-659.
60. Donald, W. E. & Ford, N. (2023). Fostering social mobility and employability: the case for peer learning. In: *Teaching in Higher Education*, 28(3), 672-678. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2145467>
61. Donina, D., & Paleari, S. (2018). University governance structures in Southern Europe: New public management-driven or conceptual stretching. *Academy of Management Proceedings (1)*, 16267.
62. Dudás, M. (2000). A pályaszocializáció segítségének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés*. 1-2. 84-99.
63. Dudás, M. (2005). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3(3), 23-43.
64. Eccles, J. S., Adler, T. & F., Futterman, R. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
65. Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al., model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation*, 105-121.
66. Eccles, J. S. & Wigfield, A., (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
67. Efklides, A. (2011) Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
68. Ellis, N. J., & Loughland, T. (2017). 'Where to next?'Examining feedback received by teacher education students. *Issues in Educational Research*, 27(1), 51-63.

69. Ellis, V. (2003). The Love that Dare Not Speak its Name? The Constitution of the English Subject and Beginning Teachers' Motivations to Teach It. *English Teaching-Practice And Critique*, 2(1), 3.
70. EMMI 8/2013. (I. 30.) rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
71. Engler, Á., Kovács, E., Chanasova, E., Blasiak, S., Dybowska, E. & Szewczuk, K. (2014). Future professional plans of students. Teacher education. In Pusztai, G. & Engler, Á. (Eds.), *Comparative Research on Teacher Education* (139-158). Verbum.
72. Estermann, T., Bennetot Pruvot, E., Kupriyanova, V., & Stoyanova, H. (2020). The impact of the Covid-19 crisis on university funding in Europe. *European University Association asbl: Brussels, Belgium*.
73. Evans, J., Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, education and society*, 1(2), 165-183. <https://doi.org/10.1080/1357332960010203>
74. Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association
75. Falus, I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6-7), 76-80.
76. Falus, I. (2007). A tanárrá válás folyamata. *Gondolat Kiadó, Budapest*.
77. Falus, I., Dudás, M., Kotschy, A., Köcséné Szabó, I., & Sántha, K. (2007). A pedagógiai tudás, nézetek és tevékenység kölcsönhatása, kialakulásuk folyamata= Interrelationship of pedagogical knowledge, beliefs and activity and the process of their construction. *OTKA Kutatási Jelentések| OTKA Research Reports*.
78. Falus, I. (2010). A pedagógusképzés korszerűsítése- európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 8(1),19-36. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.03>
79. Falus, I. (2015). Pedagógusképzők az európai szakértői tanácskozások és tanulmányok tükrében. *Pedagógusképzés*, 12-13., 41-42. sz., 143 - 160. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.11>
80. Felder, R. M., Felder, G. N., Mauney M., Hamrin JR, C. E. & Dietz, E. J. (1995). A longitudinal study of engineering student performance and retention. III. Gender differences in student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 84(2), 151-163. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1995.tb00162.x>

81. Fass-Holmes, B. (2016). International Undergraduates' Retention, Graduation, and Time to Degree. *Journal of International Students*, 6(4), 933-955.
82. Fehérvári, A. (2016). Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma? OFI, Budapest.
83. Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G. W., Melnick, S. L., & Parker, M. (1989). Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course. *East Lansing, MI: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University*.
84. Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462>.
85. Fenyődi, A., & Orgoványi-Gajdos, J. (2020). Kérdések a tervezést érintő tanári döntések mögött húzódó pedagógusi gondolkodásra vonatkozóan. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*, (43), 41-50. <https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2020.41>
86. Ferenczné, Szarvas, A. (2022). A kommunikációs készségek speciális pedagógiai eszközei. *Deliberations*, 15(1), 34-43. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.34>
87. Flory, S. B. (2016). Professional socialization experiences of early career urban physical educators. *European Physical Education Review*, 22(4), 430-449. <https://doi.org/10.1177/1356336X15616074>
88. Flowers, L. A. (2003). Test-retest reliability of the learning and study strategies inventory (LASSI): New evidence. *Literacy Research and Instruction*, 43(1), p. 32. <https://doi.org/10.1080/19388070309558399>
89. Gabriele, J. M., Gill, D. L. & Adams, C. E. (2011). The roles of want to commitment and have to commitment in explaining physical activity behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 8. 3. sz. 420–428. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.3.420>
90. Gál, A., Dóczi, T. & Sáringerné, Sz., Zs. (2012). Társadalmi befogadás a sportban és a sport által. (szociális inklúzió), Budapest: Magyar Sportmenedzsment Társaság, 113.
91. Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1996). *Assessing Students' Motivation and Learning Strategies in the Classroom Context: the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. Edited by Menucha Brenbaum, Filip JRC Dochy. Kluwer Academic

- Publishers. Boston/Dordrecht/London. 9-12. https://doi.org/10.1007/978-94-011-0657-3_12
92. Gençay, Ö. A. & Gençay, S. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 241-253.
 93. Gindele, V., & Voss, T. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen: Zusammenhänge mit Indikatoren des beruflichen Erfolgs angehender Lehrkräfte [Pedagogical/psychological knowledge: Meaning for indicators of beginning teachers' professional success]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(3), 255-272. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0192-5>.
 94. Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. *National comprehensive center for teacher quality*.
 95. Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150. <https://doi.org/10.1162/rest.89.1.134>
 96. Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality TeachingRounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
 97. Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(3), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0>
 98. Griffin, C. Holford, J., & Jarvis, P., (2003). *The theory and practice of learning* (No. 23647). London: Kogan Page.
 99. Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. [doi:10.1080/13540600902875340](https://doi.org/10.1080/13540600902875340)
 100. Gurková, E., Haroková, S., Džuka, J. & Žiaková, K. (2013). Job satisfaction and subjective well-being among Czech nurses. *International Journal of Nursing Practice*, 20. 2. sz. 194–203. <https://doi.org/10.1111/ijn.12133>
 101. Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press

102. Gyömbér, N. & Kovács, K. (2012). Pici lábak a pályán, avagy a fiatalok sport pszichológiája. In: Gyömbér N. és Kovács K. (2012). *Fejben dől el. Sportpszichológia mindenkinek*. NORAN LIBRO, Budapest, 2012. 191-220.
103. Halim, N., Arif, M. M. & Supramaniam, K. (2020). Enhancing reading comprehension through metacognitive reading strategies and Peer Tutoring among Year 7 Students at a Home School Centre. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 22. [DOI: 10.24191/ajue.v16i1.8981](https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8981)
104. Hamar, P., Czirják Gy. & Kövesdi O. (2020). Útmutató a testnevelés tantárgy tanításához. EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú, „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása" című kiemelt projekt
105. Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
106. Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika-Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und-lehrer. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 19(2), 217-231. <https://doi.org/10.36950/bzl.19.2.2001.10296>
107. Hascher, T., & Winkler, A. (2017). Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer/innenbildung in verschiedenen Ländern [Analysis of one-phase models in teacher education in different countries]. *Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: GEW [doi: 10.57694/592](https://doi.org/10.57694/592)
108. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
109. Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)*. İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
110. Heemsoth, T. (2014). Unterrichtsklima als Mediator des Zusammenhangs von Klassenführung und Motivation im Sportunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(3), 203-215.
111. Hercz, M. (2008). Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az Európai Unióban 2.: Finnország, Hollandia, Németország, és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra*. 18. 5-6. 50 - 65
112. Hercz, M. (2015). Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In Major Éva - Veszelszky Ágnes (szerk.) *A tanárrá válás és a tanárság*

- kutatása*. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Bölcsészlet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. 9-27.
113. Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung [Teacher profession and teacher education]*. *Studentexte Bildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
 114. Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British journal of sociology of education*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
 115. Housego, B. E. J. (1990). "Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach." *Canadian Journal of Education* 15 (1): 37-56. [doi:10.2307/1495416](https://doi.org/10.2307/1495416).
 116. Hurtik-Tóth, E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3), 29-53. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02>
 117. Hurtik-Tóth, E., H., E. J., & Tóth, L. (2023). Testnevelő tanár szakos hallgatók tanulás iránti elköteleződésének vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 24(3 (103)), 63–68.
 118. Idris, A., Ion, G. és Seery, A. (2019). Peer learning in international higher education: the experience of international students in an Irish university. In: *Irish Educational Studies*, 38(1), pp.1-24. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1489299>
 119. Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/000494410805200102>
 120. Jancsák, Cs. (2010). Értékválság és értékváltás a tanárképzős hallgatók világában. In: *Csikós Csaba & Kinyó László (Szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság Budapest. p.222.
 121. Jancsák, Cs. (2011). A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: *Ercsei Kálmán - Jancsák Csaba (szerk.): Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010-2011)*. OFI, Budapest. 27-53.
 122. Jancsák, Cs. (2012). A tanárképzés hallgatói megítélése. In: *Balog Iván et al (szerk.): A szociológia szemüvegén keresztül - Tanulmányok Feleky Gábor 60. születésnapjára*. Belder Meridionale, Szeged. 107-121.
 123. Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*. 5.18-27

124. Järvelä, A. F. H. S. (2011). Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning: University of Victoria, Canada University of Oulu, Finland. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* 79-98. Routledge.
125. Józsa, K. & Fejes J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola. Tankönyvkiadó*, Budapest. 367-406.
126. Kabai I. (2006). Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban. Új Mandátum, Budapest.
127. Kain, J., Leyton, B., Concha, F., Close, M., Soto-Sánchez, J., & Salazar, G. (2017). Preschool children's physical activity intensity during school time: Influence of school schedule. *Preventive medicine reports*, 8, 6-9.
<https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.07.011>
128. Kállai, G., & Szemerszki, M. (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *Educatio*, 1, 123-128.
129. Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, 85-108.
130. Keczer, G. & Kováts, G. (2019). Best Practice' Organizational and Management Solutions in Some Successful Higher Education Institutions. In: G. Kováts & Z. Rónay (eds) *In Search of Excellence in Higher Education*. Budapest, Center for International Higher Education Studies Corvinus University of Budapest. 41-70.
131. Keczer, G. (2020). Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. *Educatio*, 29(1), 48-63. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.4>
132. Keczer, G., Kováts, G., Rónay, Z. (2022). Innovációk a felsőoktatásmenedzsmentben? Az egyetemvezetés trendjei és a hazai megoldások. In: Rónay Zoltán et al. (szerk.): *Keresni az újat szüntelen...* Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére. Budapest: ELTE PPK–L'Harmattan Kiadó, 153–180.
133. Kovács, K. (2015). mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. in: *Arató Ferenc (szerk.): Horizontok II. - A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89-99.
134. Keenan, C. (2014). Mapping student-led peer learning in the UK. In: *Higher Education Academy*, 8, 1- 50.
135. Kelló, É. (2014). Coaching alapok és irányzatok, *Akadémiai kiadó*, 301-309.

136. Ketonen, E. E., Malmberg, L. E., Salmela-A, K., Muukkonen, H., Tuominen, H. & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences*, 69, 196-205. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.001>
137. Keresztes, N., Pluhár, Zs., & Pikó, B. (2003). A fizikai aktivitás gyakorisága és sportolási szokások általános iskolások körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, (4), 43–47.
138. Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai, *Pedagógusképzés*, 3-4. 35-49.
139. Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs-oder Regelstudium-Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50-75.
140. Kocsis, M. (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66-78.
141. Kocsis, M. (2003). A tanárképzés megítélése. *Iskolakultúra-könyvek 18. Iskolakultúra*, Pécs.
142. Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? Új Mandátum*, Budapest.
143. Köcséné, Sz. I. (2011). A tanárrá válás folyamatának néhány kognitív tényezője. In: *N. Tóth Ágnes (szerk.): Változó professzió Változó tanárképzés I.*, Savaria University Press, Szombathely.
144. KOVÁCS, K. (2015). Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. in: *Arató ferenc (szerk.): Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89-99.
145. Kovácsné T. Á. (2007). Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló és tanárképző főiskolai hallgatók körében. Doktori disszertáció. Kézirat. Semmelweis Egyetem, Budapest
146. Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
147. Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E., & Bácsné Bába, É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ*, 5(3), 15-30. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2>

148. Kováts, G. (2016). A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások.
149. Kozma T. (2004). Kién az egyetem? Új Mandátum, Budapest.
150. Kultusminister der Länder KMK. (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung [Der Stand der Lehrerbildung]* (Beschluss der Kultusministerkonferenz).
151. K. Nagy, E. (2019). A Stanford Egyetem tanárképzésének gyakorlatorientáltsága. *Pedagógusképzés*. 18. 12. sz., 62-77. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.03>
152. K. Nagy, E., Lubinszki, M., Pálfi, D. és Fazekas, R. (2022). Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 72. 11-12. sz., 128-143
153. Laposa, Z., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I. és Veresné, J. K. (2016). Hungary. In: *Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Minnich, C. A., Stanco, G. M., Arora, A., Centurino, V. A. S., és Castle, C. E. (szerk.): TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. TIMSS és PIRLS International Study Center
154. Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1). [doi:10.1123/jtpe.3.1.3](https://doi.org/10.1123/jtpe.3.1.3)
155. Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of teaching in physical education*, 5(2). <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.2.107>
156. Lenkovics, I. (2021). A tanítás tanulása. *Online*. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf [2021.03. 28], 17.
157. Lenske, G., Wirth, J., & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler [the impact of pedagogical-psychological knowledge on instructional quality and students' situational interest]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(3), 229-253. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0200-9>.
158. Locke, E. A. & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7. 3. sz. 205–222. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.205>
159. Lortie, D. C. (1975). Excerpt from “Schoolteacher” (1975). 513 Source: Dan C. Lortie, Schoolteacher.
160. Ludnikné, Pálfi, D. (2023). A differenciálás megjelenése a gyakorlatorientált tanárképzés pályaszocializációjának megszervezésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 09-10. sz. 77-85.

161. Lukács, P. (2002). A pedagógusképzés megújításához I. Oktatókutató Intézet, Budapest.
162. McDiarnid, G. W. (1990). Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
163. McCombs, B. L. (2013). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 63-117). Routledge.
164. McCombs, B. L. (2017). Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner-A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. In *Frontiers in Education* 2,(6). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00006>
165. MacPhail, A., Tannehill, D., & Avsar, Z. (Eds.). (2019). *European physical education teacher education practices: Initial, induction, and professional development*. Meyer & Meyer Sport.
166. Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in mental health nursing*, 33(3), 149-156.
167. Mahmoud, O. L., Issa, M. H., Turki, A. T., & Ali, R. M. (2022). Athletic identity and its relationship to moral values among physical education university students. *Образование и наука*, 24(3), 41-77. DOI: [10.17853/1994-5639-2022-3-41-77](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-41-77)
168. Maior, P., Tóth. K., Horváth, E; Duchon, M., & Bartal, J. (2019). Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben.
169. Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
170. Mátés, G. (2019). Gondolatok a jó és a rossz oktatásról: Pedagógia szerepe a felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*, 19(4), 61-67. <https://orcid.org/0000-0003-2282-8696>
171. Mayer, K., Lukács A., L., & Kiss-Tóth E. (2015). A szenzoros élménykeresés, reziliencia és a teljesítménymotiváció összefüggése a kockázatkereső a kockázatkereső magatartásformákkal interrelation of sensation seeking, resilience and achievement motivation with risk-taking behaviour DOI: [10.26649/musci.2015.108](https://doi.org/10.26649/musci.2015.108)
172. Melancon. J. G. (2002). Reliability, structure, and correlates of learning and study strategies inventory scores. *Educational and Psychological Measurement*, 62(6), 1020-1027. <https://doi.org/10.1177/0013164402238088>

173. Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11. 3. sz. 299-326.
[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
174. Meyers-Levy, J. (1989). Gender Differences in Information Processing: A Selectivity Interpretation. In P. Cafferata and Alice Tybout (Ed.), *Cognitive and Affective Responses to Advertising*. MA: Lexington Books, 219-260.
175. Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 53 -74
176. Murray, J. (2016). Trends in teacher education across Europe: an initial analysis. Líceum Kiadó.
177. Murray, J., Swennen, A., & Kosnik, C. (2019). International research, policy and practice in teacher education. *International Policy Perspectives on Change in Teacher Education: Insider Perspectives*. Dordrecht: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8>
178. Nahalka, I. (2003). A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új pedagógiai szemle*, 53(3), 28-38.
179. Nagy, M. (2001). A tanári pálya választása. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 103-22.
180. Nagy, P., T., (2015). Pedagógushallgatók a képzés elején. *nagy péter tiber-egyetemi tanár, wjlf biró zsuzsanna hanna-tudományos*, 123.
181. Németh N., V. (2012). Pedagógusjelöltek motviációi és elképzeléseik a pedagóguspályáról. In: Benedek A., Tóth P. & Vedovatti A. (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban. XII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Budapest, 49.
182. Nevgi, A. (2002). Measurement of learning strategies-Creating a self-rating tool for students of virtual university. *Theoretical understandings for learning in the virtual university*, 197-220.
183. Niemi, H., Nevgi, A. & Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in Web-based learning. *Journal of Educational Media*, 28, 49-72.
<https://doi.org/10.1080/1358165032000156437>
184. N. Kollár, K. (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9(1-2.), 5-29. DOI: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.01>
185. N. Tóth Á. (2015). *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press (k. h. n.)

186. OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
187. Ogeyik, M. C. (2009). Attitudes of the Student Teachers in English Language Teaching Programs towards Microteaching Technique. *English language teaching*, 2(3), 205-212.
188. Okhremtchouk, I. S., Jiménez, R. M., Rosa, R., Porter, S. G., Bhandal, N., Cramer, M., ... & Poulin, K. (2015). From student-teachers to teachers of students: Beginning teachers' journeys from pre-service to the classroom. *Creative Education*, 6(03), 331. [10.4236/ce.2015.63031](https://doi.org/10.4236/ce.2015.63031)
189. Olaussen, B. S., Bråten, I. (1998). Identifying latent variables measured by the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) in Norwegian college students. *The Journal of experimental education*, 67(1), 82-96. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806587>
190. Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 149-164.
191. Orgoványi-Gajdos, J. (2019). A gyakorlóiskola szerepe a pedagógusjelöltek felkészítésében. *Pedagógusképzés*, 18 (46). évf. 1-2. sz. DOI: [10.37205/TEL-hun.2019.1-2.05](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.1-2.05)
192. O'Sullivan, M. (2021). Global challenges and opportunities for physical education teacher educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 327-338. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1730295>
193. Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307-332. <https://doi.org/10.3102/003465430620033>
194. Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63-82.
195. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, p. 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
196. Papanastasiou C., Papanastasiou E. (1997). Factors that Influence Students to Become Teachers Educational Research and Evaluation An International Journal on Theory and Practice Pages 305-316.
197. Parr, M., Gosse, D., & Allison, J. (2008). The Professional Journey of Male Primary Teachers: Experiences and Perceptions of Entering into a "Sacred Female

- Space". *International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, 7(6). [DOI:10.18848/1447-9532/CGP/v07i06/39516](https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v07i06/39516)
198. Pásztor, É. (2019). *A kritikai gondolkodás fejlesztése a tanórán - a változó pedagógia jegyében*. In I. Kaposi & E. Szőke-Milinte (Eds.), *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája* (215-226). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
199. Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M. & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS): *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17. 1. sz. 35–53. [DOI: https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35](https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35)
200. Pendergast, D., S. Garvis, & J. Keogh. (2011). "Preservice Student Teacher Self-efficacy Beliefs: an Insight into the Making of Teachers." *Australian Journal of Teacher Education* 36 (12): 45-58. [doi:10.14221/ajte.2011v36n12.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6).
201. Pigge, F. L. & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885806>
202. Pinczésné Palásthy, I. (2017). A pedagógusok hivatásszemélyisége. *MaNar Református Nevelés*, 17(1), 5-14.
203. Pinczésné Palásthy, I. (2019). Tanítójelöltek pályamotivációs sajátosságai. In Tóth, P., Horváth K., Maior, E., Bartal, M. & Duchon, J. (Eds.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben* (46-55.). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ - Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar - Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
204. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
205. Qadoumi, M. (2016). The level of sports culture and its relationship to athletic identity among physical education students at An-Najah National University. *An-Najah University Journal for Research-B (Humanities)*, 31(1), 35-58. [doi:10.35552/0247-031-001-002](https://doi.org/10.35552/0247-031-001-002)
206. Rapos N., & Kopp E., (2016). Szükséges/lehetséges -e a pedagógusképzés újabb átalakítása? *Pedagógusképzés*, 1. 4.sz. 49-59.

207. Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
208. Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition*, MacMillan, New York, 102-119
209. Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59. [DOI 10.1007/s11618-011-0173-8](https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8)
210. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 45-64). Dordrecht: Springer Netherlands.
211. Saban, A. (2003). A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 19(8). 829-846. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.004>
212. Sahin, A., Cokadar, H., & Usak, M. (2008). Context, process and change: The status of prospective teachers' perception of teaching process. *Essays in Education*, 23.
213. Salehi, M. & Enayati, T. (2009). The relationship between norm of learning and study strategies (LASSI) and students' academic achievement. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 4(3), 81-63.
214. Sántha, K. (2018). The Development of Reflective Thinking in the First Six Years of Teaching. *Indonesian Research Journal in Education*. 2. 2, 6-18. <https://doi.org/10.22437/irje.v2i2.5523>
215. Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W. & Simons, J. P. (1993). The sport commitment model: measurement development for the youth sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15. 1. sz. 16–39. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.1.16>
216. Scanlan, T. K., Chow, G. M., Sousa, C., Scanlan, L. A., & Knifsend, C. A. (2016). The development of the sport commitment questionnaire-2 (English version). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 233-246. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.002>
217. Scanlan, T. K., Graig M., Sousa C., Scanlan L. & Knifsend C. A. (2016). The development of Sport Commitment Questionnaire-2. *Psychology of Sport and Exercise*, 22. 233-246. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.002>

218. Scanlan, T. K., Russell, D. G., Beals, K. P. & Scanlan, L. A. (2003). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): II. A direct test and expansion of the Sport Commitment Model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25. 3. sz. 377- 401. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.3.377>
219. Scanlan, T. K., Russell, D. G., Magyar, T. M. & Scanlan, L. A. (2009). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): III. An examination of the external validity across gender, and the expansion and clarification of the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31. 6. sz. 685–705. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.6.685>
220. Scanlan, T. K., Russell, D. G., Scanlan, L. A., Klunchoo, T. J. & Chow, G. M. (2013). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK) IV.: Identification of new candidate commitment sources for the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35. 5. sz. 525–535. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.5.525>
221. Scanlan, T. K., Ravizza, K. & Stein G. L. (1989). An in-dept study of former elit figure skaters: I. intruduction to the project. *Journal of Sport and Excercise Psychology* 11. 1. sz. 56- 64. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.1.54>
222. Schmeisser, C., Krauss, S., Bruckmaier, G., Ufer, S., & Blum, W. (2013). Transmissive and constructivist beliefs of in-service mathematics teachers and of beginning university students. *Proficiency and Beliefs in Learning and Teaching Mathematics: Learning from Alan Schoenfeld and Günter Törner*, 51-67.
223. Schunk, D. H., & Zimmerman B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance. *Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
224. Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert J. (2007). Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice.
225. Seiler, S. (2016). „What works in Physical Education?“ oder „Was färbt das Ei gelb?“. Mehrperspektivische Betrachtung von Wirkungseinflüssen auf Lernleistungen im Sportunterricht (Doctoral dissertation, Dissertation. Universität Potsdam).
226. Simsek, A. & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45.
227. Şirin, E. F. (2009). The search of the physical education teachers work alienation level according to some variables. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
228. Smulyan, L. (2006). Constructing teaching identities. *The Sage handbook of gender and education*, 469-482.

229. Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3), 413-425.
230. Spencer-Cavaliere, N., & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in physical education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 344-361. <https://doi.org/10.7939/R39X4G>
231. Spindler, D. (2000). Studien-und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar: Befunde-Methoden-Konzepte* (31-37).
232. Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 14(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/17408980801995239>
233. Spittle, S., & Spittle, M. (2014). The reasons and motivation for pre-service teachers choosing to specialise in primary physical education teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 1-25. [10.14221/ajte.2014v39n5.5](https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.5)
234. Strachan, S. M., Fortier, M. S., Perras, M. G., & Lugg, C. (2013). Understanding variations in exercise-identity strength through identity theory and self-determination theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.749005>
235. Stronge, J. H. (2018). Qualities of effective teachers. *Alexandria, Virginia ASCD*.
236. Super, D. E., & Nevill, D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 25(1), 30-44. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(84\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(84)90034-4)
237. Szabó, D. I. (1994). *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
238. Szarka, J. (2004). Az óvónők szakmai elkötelezettsége. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
239. Szilágyi, B. (2018). Az MTMI (STEM) készségek korai azonosítása a felsőoktatásban a lemorzsolódás csökkentése érdekében. *Opus et Educatio*, 5(2).
240. Szemes Á., Harsányi. Sz, G., & Tóth, L. (2016). Különböző sportágakban versenyző sportolók sportmotivációjának és flow élményének összehasonlító vizsgálata. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 1. 1. sz. 80-90. [DOI: 10.21846/TST.2016.1.8](https://doi.org/10.21846/TST.2016.1.8)

241. Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás-és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 29. [DOI: 10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02)
242. Temel, C., Mirzeoğlu, N., & Mirzeoğlu, D. A. (2013). An investigation of physical education teachers' work alienation level according to some variables. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 502-508. <http://dx.doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.71>
243. Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
244. Tinning, R., & Kirk, D. (2006). *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203975503>
245. Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V. & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100004. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
246. Tok, T. N. (2012). Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 381-403. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i3.55629>
247. Vass, Z., Boronyai, Z., Csányi, T. (2016). (Hungarian School Sport Federation and the SHA P.E. project partners): European Framework of Quality Physical Education (EFQPE). Budapest: Magyar Diáksport Szövetség,. <http://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2016/02/European-Framework-of-Quality-PE.pdf>
248. Vass Z., Molnár L., Boronyai Z., Révész L., Csányi T. (2015). Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
249. Ward, P., Tsuda, E., Dervent, F., & Devirlmez, E. (2018). Differences in the content knowledge of those taught to teach and those taught to play. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 59-68. [doi:10.1123/jtpe.2016-0196](https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0196)
250. Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
251. Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

252. Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Learning and Instruction Special Issue: Motivation for Teaching. *Learning and Instruction*, 18(5), 405-407. [10.1016/j.learninstruc.2008.06.009](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.009)
253. 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), 185-197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
254. Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (1987). LASSI user's manual.
255. Weinstein, C. E. (1989). Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60. <https://doi.org/10.1177/0022487189040002>
256. Weinstein, C. E. (1994). Students at risk for academic failure: Learning to learn classes. In K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 375–385). Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
257. Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Schutz, A. C. (2002). LASSI. *User's Manual for those administering Learning and Study Strategies Inventory*.
258. Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2013). Helping college students become more strategic and self-regulated learners. *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*, 197, 236.
259. Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2018). Study and learning strategies. In *Handbook of college reading and study strategy research* 227-240. Routledge.
260. Weinstein, C. S., Woolfolk, A. E., Dittmeier, L., & Shanker, U. (1994). Protector or prison guard? Using metaphors and media to explore student teachers' thinking about classroom management. *Action in Teacher Education*, 16(1), 41-54. <https://doi.org/10.1080/01626620.1994.10463187>
261. Weiss, S., & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research* 23(3).
262. Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and teacher education*, 64, 230-245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>
263. Winnie, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304. [DOI: 10.1891/JCEP-2021-0010](https://doi.org/10.1891/JCEP-2021-0010)

264. Witter, M., & Hattie, J. (2023). Can teacher quality be profiled? A cluster analysis of teachers' beliefs, practices and students' perceptions of effectiveness. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3938>
265. Vlachopoulos, S. P., Kaperoni, M., & Moustaka, F. C. (2011). The relationship of self-determination theory variables to exercise identity. *Psychology of sport and exercise*, 12(3), 265-272. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.11.006>
266. Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
267. Yelland, N., Lee, L. & O'Rourke, M. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. McGraw-Hill Education (UK).
268. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
269. Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernholt, A., Bauer, J., & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in burnout- Dimensionen: Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258-277. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2016.art21d>

Internetes hivatkozások:

1. Nemzeti alaptanterv 2020. *Magyar Közlöny* 17. 2020. január 31. 290-446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
2. T.E.S.I. 2020 Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések pdf <http://www.mdsz.hu/tesi/tesi-strategia/>
3. [2011. évi CCIV. törvény a felsőoktatásról.pdf](#)
4. <https://pak.elte.hu/media/26/4f/f108cc6068fd135d44e31c34e85961f936d541221cda10d0f0ff7e248044/2011.%20%C3%A9vi%20CCIV.%20t%C3%B6rv%C3%A9ny%20a%20fels%C5%91oktat%C3%A1sr%C3%B3l.pdf>
5. [830/2021. \(XII. 29.\) Korm. rendelet a tanárképzés átalakításának rendszeréről, 4.1.2. pont.](#)
6. 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról *

Melléklet a 65/2007. (VI. 27.) OGY határozathoz SPORT XXI. NEMZETI
SPORTSTRATÉGIA 2007–2020

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a07h0065.OGY>

21. Publikációs jegyzék

21.1. Folyóirat cikkek

21.1.1. Magyar nyelvű folyóirat cikkek

Hurtik-Tóth, E., H., E. J., & Tóth, L. (2023). Testnevelő tanár szakos hallgatók tanulás iránti elköteleződésének vizsgálata. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 24(3 (103)), 63–68.

Hurtik-Tóth, E., Tóth, L., & H., E. J. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződés vizsgálata. *PEDAGÓGUSKÉPZÉS*, 20(48)(3), 29–53.
<http://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.02>

Hellner, S., Tóth, E., Sziráki, Z., Szmodis, M., & Tóth, L. (2020). Egyetemi hallgatók szomatikus és pszichológiai jellemzői a sportolási szokásaik tükrében. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 21(88 (6)), 22–30.

Tóth, E., Ihász, F., & Nagyvárad, K. (2020). A funkcionális edzés progresszióinak hatásvizsgálata rekreációs sportolók körében. *RECREATION*, 10(1), 22–24.
<http://doi.org/10.21486/recreation.2020.10.1.2>

Kökény, T., Zala, B., Széles, Á., Horváth, M., Tóth, E., & Tóth, L. (2020). Psychological concerns of nourishment with special focus on transgenerational trauma. *Journal of School and University Medicine*, 7(4), 34–44. <http://doi.org/10.51546/JSUM>

21.1.2. Idegen nyelvű folyóirat cikk

Tóth, E., H., Ekler, J., & Tóth, L. (2023). *Career motivation research of physical education students*. In A tanulás-tanítás folyamatának sajátosságai sport(os) nézőpontból (pp. 44–81). DOI: [10.1556/9789634549079](https://doi.org/10.1556/9789634549079)

20.2. Konferenciaközlemény folyóiratban vagy konferenciakötetben

Tóth, E., Ekler Heszteráné, J., & Tóth, L. (2020). *Research on physical education trainee teachers' teaching engagemengt*. In Proceedings of 12th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics (pp. 135–152).
<http://doi.org/10.36007/3778.2020.135>

21.3. konferencia előadások:

Tóth, E., H., E. J., & Tóth, L. (2022). Testnevelő tanár szakos hallgatók pályaválasztási motivációi. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 23(5 (99)), 42–43.

Tóth, E., H., E. J., & Tóth, L. (2020). Testnevelő tanár szakos hallgatók sport iránti elköteleződésének vizsgálata. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 21(3), 96–96.

Tóth, E., Tóth, L., & H., E. J. (2019). Testnevelő tanár szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. In *II. Sport - Tudomány - Egészség Absztrakt kötet* (p. 25).

Tóth, E., Tóth, L., & H. Ekler, J. (2019). Egyetemista testnevelő szakos hallgatók sportolás és tanári pálya iránti elköteleződés vizsgálata. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 20(5 (82)), 64–65.

Tóth, E., Répási, B., H., E. J., & Tóth, L. (2019). Sportolói kiégés összefüggése a sportmotivációval, a versenyszorongással és a flow élménnyel. In 49. *MOZGÁSBIOLOGIAI KONFERENCIA*. Program, előadás-kivonatok (pp. 28–29).

Tóth, E., Laki, Á., & Némethné, T. O. (2018). Amatőr kosárlabdázók észlelt motivációs környezetének és külső-belső motivációs tényezőinek összehasonlító vizsgálata. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 19(5), 77.

Tóth, E., Laki, Á., Nagyvárad, K., Polgár, T., & H., E. J. (2018). Magyar sportmotivációs vizsgálatok összefoglaló elemzése a 2000-es évektől napjainkig. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 19(75), 89–90.

21.4. Absztraktok

Tóth, E., H., E. J., & Tóth, L. (2023). Testnevelő tanár szakos hallgatók tanulása iránti elköteleződésének vizsgálata. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 23(2(102)), 121–121.

Nagyvárad, K. ; Birone, Ilics K. ; Polgár, T. ; Laki, Á. ; Tóth, E. ; Kéri, P. ; Ihász, F.

Training on Instable Surfaces (2020). Az előadás elhangzott: ECSS kongresszus 2020. október 28-30. online,

Tóth, E., & Biróné, I. K. (2019). Physical performance and motivational factors examination of the 1st division waterpolo team. *ECSS Prague*, 2019.07.03-06

Nagyvárad, K., Biróné, I. K., Polgár, T., Laki, Á., Tóth, E., Kéri, P., & Ihász, F. (2020). Training on Instable Surfaces. In 25th Annual Congress of the European College of Sport Science - Book of Abstracts (pp. 455–455).

Laki, Á., Kósa, L., Kéri, P., Tóth, E., Szabó, A., & Ihász, F. (2019). Kognitív képességek vizsgálata fizikai aktivitás során sportolók körében. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE*, 20(82), 56–57.

K., Nagyvaradi ; K., Biróné Ilics ; T., Polgár ; Á., Laki ; P., Kéri ; E., Tóth ; F., Ihász (2019). CHANGES OF PHYSIQUE IN PARTICULAR AGE GROUPS In: Bunc, V.; Tsolakidis, E. (szerk.) *24th Annual Congress of the EUROPEAN COLLEGE OF SPORT SCIENCE - BOOK OF ABSTRACTS* Köln, Németország: European College of Sport Science (2019) 847 p. pp. 670-670., 1 p.

K., Nagyvaradi ; K., Biróné Ilics ; T., Polgár ; Á., Laki ; P., Kéri ; E., Tóth ; F., Ihász (2019). Changes of physique in particular age groups. 24th annual congress of the european college of sport science (ecss) Prague

Nagyváradi, Katalin ; Biróné, Ilics Katalin ; Polgár, Tibor ; Laki, Ádám ; Kéri, Péter ; Tóth, Enikő ; Ihász, Ferenc (2019). Életkorfüggő testösszetétel változások elemzése In: *XVI. Országos Sporttudományi Kongresszus 2019. június 5-7. Nyíregyháza* (2019) pp. 68-68., 1 p.

Nagyváradi, K., Biróné, I. K., Polgár, T., Laki, Á., Kéri, P., Tóth, E., & Ihász, F. (2019). Életkorfüggő testösszetétel változások elemzése. In *XVI. Országos Sporttudományi Kongresszus 2019. június 5-7. Nyíregyháza* (pp. 68–68).

Kéri, P., Laki, Á., Ihász, F., Nagyváradi, K., & Tóth, E. (2018). Légző- és keringési rendszer adatok elemzése elsősztályú 15-18 éves kosárlabdázó fiúk körében edzés- és játék helyzetben. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE, 19(75)*, 52–53.

Laki, Á., Kósa, L., Kéri, P., Tóth, E., Tóth, E., Szabó, A., & Ihász, F. (2018). Döntéshozatali képességvizsgálat kosárlabdázók körében. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE, 19(5)*, 67.

Laki, Á., Kéri, P., Nagyváradi, K., Tóth, E., & Ihász, F. (2018). Szívfrekvencia változások mintázata utánpótláskorú kosárlabdázók intervall típusú terhelése során. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE, 19(75)*, 60.

Nagyváradi, K., Polgár, T., Ihász, F., Biróné, I. K., Tóth, E., Laki, Á., & Kéri, P. (2018). Testanyagváltozások életkorfüggő jellemzése 20-60 éves nők és férfiak körében. *MAGYAR SPORTTUDOMÁNYI SZEMLE, 19(75)*, 69.

21.5. Könyvrészlet:

Tóth, E., Laki, Á., & H. Ekler, J. (2018). Motivációs elméletek alkalmazhatósága a sportban. *Savaria Természettudományi És Sporttudományi Közlemények, 17*, 181–190.

Laki, Á., Kéri, P., Nagyváradi, K., Tóth, E., & Ihász, F. (2018). *Kardiovaszkuláris válaszok elemzése egyszeri terhelés ("vita maxima") hatására*. Savaria Természettudományi És Sporttudományi Közlemények, 2018(17), 203–211.

Laki, Á., Kéri, P., Tóth, E., Kósa, L., Tóth, E., Gangl, J., Schulteisz, N., Nagyváradi, K., Polgár, T., Ihász, F. (2018). *10-14 éves fiúk és lányok állóképességi tevékenységének elemzése*. Savaria Természettudományi És Sporttudományi Közlemények, 17(1), 191–202.

22. Mellékletek

1. sz. melléklet

Tájékoztató és Beleegyező Nyilatkozat (offline vizsgálat)

Osztatlan testnevelő tanár szakos hallgatók pálya- és tanulási motivációjának, valamint sport elköteleződésének komplex vizsgálata

című kutatásban

Kedves Részvevő!

Egy tudományos kutatásban való részvételre kérünk fel, melyet az Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Sporttudományi Intézete és a Testnevelési Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Intézete indított. Szeretnénk, ha egy kérdőívcsomag kitöltésével és egy-egy fogalmazás keretében történő véleményalkotással segítenél annak feltárásában, hogy ma Magyarországon, hogyan éreznek és gondolkodnak önmagukról, sportolói pályafutásukról és a pedagógusi pálya nehézségeiről, szépségeiről a testnevelés szakos hallgatók. A kutatás vezetője Dr. habil. H. Ekler Judit és Dr. habil. Tóth László. A vizsgálat lebonyolítását képzett pedagógusok segítik. Az eredményeket felhasználva szeretnénk a pedagógusképzés fejlődését segíteni.

A fenti vizsgálatok, a próbák elvégzésének káros következménye nincs.

A kutatásban való részvétel teljesen **önkéntes és névtelen**. A kérdőívek kitöltése 25-30 percet vesz igénybe, a fogalmazás megírása pedig 10 percet. Először olvasd el figyelmesen a kéréseket, utasításokat, majd, ha eldöntöted, mit válaszolsz egy kérdésre, tegyél a válasz melletti négyzetbe egy X-et, ahol szükséges ott pedig karikázd be a rád legjellemzőbb értéket! Mivel ez nem dolgozat, nincsenek jó vagy rossz válaszok, a Te véleményed a fontos számunkra. Azokat az állításokat jelöld meg X-szel, amelyek legjobban leírják vélekedésedet, érzéseid és viselkedésed! Kérjük válaszolj őszintén!

A feladatok során lehetőség van annak megszakítására, hogy az ne legyen fárasztó. A vizsgálatot bármikor indoklás nélkül akár végleg is megszakíthatod, vagy a kérdések megválaszolását megtagadhatod. A vizsgálatban történt részvételért anyagi javadalmazás nem jár.

A vizsgálat során a kitöltők ötféle papíralapú kérdőívet kapnak, ami egy demográfiai adatokat tartalmazó kérdőívvel kezdődik. A második az SCQ-2 kérdőív, ami a sport iránti elköteleződésről szól, a harmadik FIT-Choice Scale, ami pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők feltárására irányul, a negyedik a LASSI kérdőív, amiben a tanulási stratégiáiról, tanulási szokásairól és a tanuláshoz való hozzáállásáról gyűjtünk információt, az ötödik kérdőív pedig, a személyiség feltérképezésére szolgáló Big Five Questionnaire. Végül két címmel, egy-egy oldalas fogalmazásban szeretnénk megismerni a sporthoz és a tanári pályához való viszonyulásodat. Ha valamit nem értesz, nyugodtan hívd magadhoz a vizsgálat vezetőjét és kérdezd meg tőle, amit szeretnél! Kérjük próbálj meg minden kérdésre válaszolni! Válaszaiddal nagy mértékben hozzájárulsz ahhoz, hogy képet kapjunk a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók érzéseiről, nézeteiről, gondolkodásáról és nehézségeiről.

A kutatás során kapott eredményekről később publikáció(k) jelenik (jelennek) meg, és tudományos konferenciákon kerülnek ismertetésre. Ezekről a kívánságnak megfelelően szóbeli vagy írásos tájékoztatást adunk.

Szigorúan bizalmasan kezelünk minden olyan információt, amit a kutatás keretén belül gyűjtünk össze. A kutatás során nyert adatokat kóddal ellátva biztonságos számítógépen, a papírformátumú anyagot (pl. válaszlapokat) elzárt szekrényben őrizzük szintén kódolt formában.

Kérjük, amennyiben egyetértesz a fenti feltételekkel, és hozzájárulsz a kutatásban való részvételhez, ezt aláírásoddal igazold. Együttműködésedet előre is köszönjük!

Alulírott..... kijelentem, hogy a kutatásban való részvétel körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek, a kutatásban való részvételemhez hozzájárulok. Hozzájárulok továbbá ahhoz, hogy a vizsgálat során a rólam felvett, személye azonosítására nem alkalmas adatok más kutatók számára is hozzáférhetőek legyenek. Fenntartom a jogot arra, hogy a vizsgálat során annak folytatásától bármikor elállhassak. Ilyen esetben a rólam addig felvett adatait törölni kell.

Kijelentem, hogy nem kezelnek neurológiai vagy pszichiátriai betegség miatt, és korábban sem álltam ilyen jellegű kezelés alatt.

Szombathely, 20... évhó.....nap

.....
Aláírás

2. sz. melléklet - Saját szerkesztésű kérdőív

1. Mikor születél? év: hónap: nap:
2. Nemed:
 - fiú
 - lány
3. Hányadik évfolyamba jársz? évfolyam
4. Szerinted a tanáraid hogyan értékelik az iskolai teljesítményedet?
 - a legjobb tanulók közé sorolnak
 - a jó tanulók közé sorolnak
 - az átlagos tanulók közé sorolnak
 - az átlagosnál rosszabb tanulók közé sorolnak
5. Hol élsz?
 - Budapesten
 - más városban, mint Budapest
 - Községben, faluban
6. Mi édesapád (ha nevelőapáddal élsz, rá gondoldj) legmagasabb iskolai végzettsége?
 - egyetemet vagy főiskolát végzett
 - középiskolát végzett
 - szakmunkás bizonyítványa van
 - általános iskolát végzett
 - nem fejezte be az általános iskolát
 - nem tudom
7. Édesapád sportolt-e versenyszerűen?
 - igen
 - nem

Ha az előző kérdésre igennel válaszoltál, kérlek írd le, hogy mi volt a sportága és milyen szinten játszott?

8. Mi édesanyád (ha nevelőanyáddal élsz, rá gondolj) legmagasabb iskolai végzettsége?

- egyetemet vagy főiskolát végzett
- középiskolát végzett
- szakmunkás bizonyítványa van
- általános iskolát végzett
- nem fejezte be az általános iskolát
- nem tudom

9. Édesanyád sportolt-e versenyszerűen?

- igen
- nem

Ha az előző kérdésre igennel válaszoltál, kérlek írd le, hogy mi volt a sportága és milyen szinten játszott?

10. Mi a jelenlegi sportágad?

11. Milyen osztályban játszol?

12. Hány éves korod óta sportolsz?

13. Átlagosan heti hány órát töltesz edzéssel, beleértve a hétvégi versenyt is?

14. Mi az a legmagasabb szint, ahová a sportban szerinted el tudsz jutni?

15. Mi az, amiben fejlődnöd kell ahhoz, hogy jó szakemberré válj?

.....
.....
.....
.....

.....
.....

16. A tanulmányaid befejezése után milyen pályán szeretnél elhelyezkedni?

- pedagógusi pályán általános iskolai tanárként
- pedagógusi pályán középiskolai iskolai tanárként
- edzői szerepkörben
- egyéb:

mégpedig:

.....

17. A mennyiben nem pedagóguspályán kívánsz elhelyezkedni, kérlek indokold meg, hogy miért?

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

3. sz. melléklet – SPORT ELKÖTELEZŐDÉSI KÉRDŐÍV

(eredeti kérdőív: Sport Commitment Questionnaire-2 kérdőív (Scanlan és mtsai 1993);
magyar változat: Pikó és mtsai 2017)

Kérlek, olvasd el az alábbi kérdéseket és értékeld azokat, hogy mennyire jellemzőek rád sportolás közben. Gondolj a saját sportágadra!

Mindegyik kérdésnél csak egyet válassz: 1=Egyáltalán nem jellemző rám - 5= Erősen jellemző rám.

1. Ez a sport szórakoztató.	1	2	3	4	5
2. Sok időt töltök ezzel a sporttal.	1	2	3	4	5
3. Más dolgok az életemben megnehezítik a sportolást.	1	2	3	4	5
4. Próbálok irányító szerepet betölteni ebben a sportban.	1	2	3	4	5
5. Folyamatosan igyekszem fejleszteni magam ebben a sportban.	1	2	3	4	5
6. A mentális erőfeszítés, amit ebbe a sportba fektettek, megnehezíti, hogy abbahagyjam.	1	2	3	4	5
7. Inkább szükséglet, mint vágy, hogy folytassam ezt a sportot.	1	2	3	4	5
8. Vannak olyan jövőbeli versenyek/események, melyek hiányoznának, ha abbahagynám ezt a sportot.	1	2	3	4	5
9. Egyéb dolgok az életemben gátolják, hogy sportoljak.	1	2	3	4	5
10. A fizikai erőfeszítés, amit ebbe a sportba fektettek, megnehezíti, hogy abbahagyjam.	1	2	3	4	5
11. Szeretem ezt a sportot üzni.	1	2	3	4	5
12. Elszánt vagyok, hogy sportoljak.	1	2	3	4	5
13. Ha egyszer elérem a célom, új kihívásokat keresek, hogy fejlődhessek a sportban.	1	2	3	4	5
14. Nagyon hiányozna az utazás élménye, ha abbahagynám ezt a sportot.	1	2	3	4	5
15. A számomra fontos személyeknek nem tetszene, ha abbahagynám ezt a sportot, mert sokat fektettek belém.	1	2	3	4	5
16. Tökéletes teljesítményre törekszem a sportban.	1	2	3	4	5
17. Sok időt töltök edzéssel ebben a sportban.	1	2	3	4	5
18. A számomra fontos személyek csalódottak lennének, ha abbahagynám ezt a sportot.	1	2	3	4	5
19. Van mentorom, aki segítséget nyújt a sportpályafutásomban.	1	2	3	4	5
20. A számomra fontos személyek a főbb sport versenyeimben részt vesznek.	1	2	3	4	5
21. Úgy érzem, csapdába ejtett ez a sport.	1	2	3	4	5
22. A számomra fontos személyek mellett állnak akkor is, ha gyengén teljesítek a sportban.	1	2	3	4	5
23. Az idő, amit ebbe a sportba fektettem, megnehezíti, hogy abbahagyjam.	1	2	3	4	5
24. Mindig próbálok tanulni a saját hibáimból, amit a sportolás közben vétek.	1	2	3	4	5

25.	Amikor a sport miatt nehéz időszakon megyek keresztül segítenek túljutni rajta azok a személyek, akik fontosak nekem.	1	2	3	4	5
26.	Majdnem lehetetlen sportolni az életem egyéb dolgai miatt.	1	2	3	4	5
27.	A számomra fontos személyek megtanítanak a sportágam stratégiáira.	1	2	3	4	5
28.	Imádom ezt a sportot űzni.	1	2	3	4	5
29.	Igyekszem mindig jobbnak lenni az ellenfélnél ebben a sportban.	1	2	3	4	5
30.	Ha abba hagynám a sportot nagyon hiányoznának azok a dolgok, amiket sport közben tanulok.	1	2	3	4	5
31.	Hajlandó vagyok leküzdeni minden akadályt, hogy folytathassam ezt a sportot.	1	2	3	4	5
32.	Habár gondolok rá, hogy abbahagyom ezt a sportot, mégis úgy érzem, folytatnom kell.	1	2	3	4	5
33.	Minden alkalommal győzelemre törekszem, amikor versenyzek.	1	2	3	4	5
34.	Nagyon sok mentális erőfeszítést fektettem a sportágamba.	1	2	3	4	5
35.	A számomra fontos személyek megismertetnek ennek a sportnak a pszichikai oldalával.	1	2	3	4	5
36.	Vannak olyan dolgok az életemben, amelyek korlátozzák a részvételemet ebben a sportban.	1	2	3	4	5
37.	Feltehetően azért sem hagyom abba ezt a sportot, mert a számomra fontos személyek szintén ezt a sportot űzik.	1	2	3	4	5
38.	Ennek a sportnak minden részletében igyekszem fejlődni.	1	2	3	4	5
39.	Úgy érzem, hogy kényszerítve vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	1	2	3	4	5
40.	Vannak dolgok az életemben, melyek a sport konkurenciái.	1	2	3	4	5
41.	Arra törekszem, hogy minden lehetőséget kihozzak magamból ebben a sportban.	1	2	3	4	5
42.	A sportban fenntartott önfegyelmem miatt nehéz abbahagynom ezt a sportot.	1	2	3	4	5
43.	Úgy érzem, folytatnom kell ezt a sportot, habár nem akarom.	1	2	3	4	5
44.	A sportban való fejlődésem érdekében a magam számára felállított célok elérésére törekszem.	1	2	3	4	5
45.	Ez a sport nagyon élvezetes.	1	2	3	4	5
46.	Nagyon elszánt vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	1	2	3	4	5
47.	A sportban kihívást jelent számomra, hogy mindenki másnál jobb legyek.	1	2	3	4	5
48.	Nagyon sok fizikai erőfeszítést fektettem a sportba.	1	2	3	4	5
49.	Nagyon ragaszkodom a sporthoz.	1	2	3	4	5
50.	Nagyon hiányozna a versenyzés, ha abbahagynám ezt a sportot.	1	2	3	4	5
51.	Amikor ebben a sportban versenyzem, a számomra fontos személyek szurkolnak.	1	2	3	4	5

52. A számomra fontos személyek elvárják, hogy folytassam ezt a sportot.	1	2	3	4	5
53. Addig fogom úzni ezt a sportot, amíg tudom.	1	2	3	4	5
54. Megbízható tanácsokat kapok a sporthoz.	1	2	3	4	5
55. Ez a sport boldoggá tesz.	1	2	3	4	5
56. Nehéz lenne abbahagyni ezt a sportot a sok ráfordított edzés miatt.	1	2	3	4	5
57. A sportágamban hasznos tanácsokat kapok másoktól, hogyan javítsam a teljesítményemet.	1	2	3	4	5
58. Szinte bármire képes vagyok, hogy folytassam ezt a sportot.	1	2	3	4	5

4. sz. melléklet Factors Influencing Teaching Choice Scale - FIT-Choice Scale (Richardson P.W.–Watt H.M.G. 2006.) FIT-Choice Skála a tanári/pedagógusi pálya választásához kapcsolódó motivációs tényezők feltárására kérdőív

Instrukció és kérdőív

Miért döntött a tanári pálya választása mellett?

Kérjük, az egyes szempontok fontosságát értékelje 1-7-ig tartó skálán, ahol 1=egyáltalán nem volt fontos szempont, 7=nagyon fontos szempont volt

Azért választottam a pedagógus/tanári pályát, mert...		Egyáltalán nem volt fontos szempont						Nagyon fontos szempont volt
B1.	Érdekel a pedagógia munka.	1	2	3	4	5	6	7
B2.	A tanítás mellett több időt tudok a családra fordítani	1	2	3	4	5	6	7
B3.	Barátaim szerint a pedagógus pálya nekem való.	1	2	3	4	5	6	7
B4.	Pedagógusként hosszú szünidők állnak majd rendelkezésemre.	1	2	3	4	5	6	7

Azért választottam a pedagógus/tanári pályát, mert...		Egyáltalán nem volt fontos szempont						Nagyon fontos szempont volt
B5.	Megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.	1	2	3	4	5	6	7
B6.	Az oktatás révén a társadalom javát szolgálhatom.	1	2	3	4	5	6	7
B7.	Mindig is pedagógus akartam lenni.	1	2	3	4	5	6	7
B8.	Utazni szeretnék és ehhez a pedagógusi munka hasznos lehet.	1	2	3	4	5	6	7
B9.	A pedagógiai munka révén a gyerekek/ fiatalok értékeit formálhatom.	1	2	3	4	5	6	7
B10.	Segíteni akarom a gyerekek/ fiatalok tanulását.	1	2	3	4	5	6	7
B11.	Nem tudtam, milyen karrierre vágyom.	1	2	3	4	5	6	7
B12.	Szeretek tanítani.	1	2	3	4	5	6	7
B13.	Olyan munkát akarok, amelyben gyerekek/ fiatalokkal foglalkozhatok.	1	2	3	4	5	6	7
B14.	A pedagógusi pálya kiszámítható karriert biztosít.	1	2	3	4	5	6	7
B16.	A tanítási idő jól összeilleszthető (lesz) a családi teendőkkel.	1	2	3	4	5	6	7
B17.	Inspiráló tanárim voltak.	1	2	3	4	5	6	7

Azért választottam a pedagógus/tanári pályát, mert...		Egyáltalán nem volt fontos szempont						Nagyon fontos szempont volt
		1	2	3	4	5	6	7
B18.	Pedagógusként rövidebb munkaidőre számíthatok.	1	2	3	4	5	6	7
B19.	Jó pedagógiai képességekkel rendelkezem.	1	2	3	4	5	6	7
B20.	A pedagógusok társadalmi hozzájárulása jelentős.	1	2	3	4	5	6	7
B22.	A pedagógiai végzettség mindenhol elfogadott.	1	2	3	4	5	6	7
B23.	A tanítás révén hathatok a következő generációra.	1	2	3	4	5	6	7
B24.	A családom szerint a pedagógusi pálya nekem való.	1	2	3	4	5	6	7
B26.	Gyermekközpontú környezetben kívánok dolgozni.	1	2	3	4	5	6	7
B27.	A tanítás megbízható jövedelemforrást kínál.	1	2	3	4	5	6	7
B29.	Az iskolai szünetek jól összeegyeztethetők a családi élettel.	1	2	3	4	5	6	7
B30.	Jó tanáraink szerepmodellt jelentenek a számomra.	1	2	3	4	5	6	7
B31.	A tanítás révén visszaadhatok valamit a társadalomnak.	1	2	3	4	5	6	7
B35.	Az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.	1	2	3	4	5	6	7
B36.	A tanítás révén a hátrányos helyzetűek lehetőségeit növelhetem.	1	2	3	4	5	6	7

Azért választottam a pedagógus/tanári pályát, mert...		Egyáltalán nem volt fontos szempont							Nagyon fontos szempont volt
B37.	Szeretek gyerekekkel/ fiatalokkal dolgozni.	1	2	3	4	5	6	7	
B38.	A tanítás egy biztos szakma.	1	2	3	4	5	6	7	
B39.	Pozitív tanulmányi élményeim voltak.	1	2	3	4	5	6	7	
B40.	Korábbi munkatársaim szerint jó pedagógus lennék.	1	2	3	4	5	6	7	
B43.	A pedagógusi pálya megfelel a képességeimnek.	1	2	3	4	5	6	7	
B45.	Pedagógusként megválaszthatom majd, hol kívánok élni.	1	2	3	4	5	6	7	
B48.	Csak jobb híján választottam a tanítást.	1	2	3	4	5	6	7	
B49.	A pedagógusi munka révén a társadalmilag hátrányos helyzetűeket segíthetem.	1	2	3	4	5	6	7	
*B52	A tanítás hivatás.	1	2	3	4	5	6	7	
*B53	A tanítás révén hatással lehetek a gyerekekre/ fiatalokra.	1	2	3	4	5	6	7	
*B54	Pedagógusként a társadalmi egyenlőtlenségek ellen tehetek.	1	2	3	4	5	6	7	

A tanári/pedagógusi pályára vonatkozó percepciók.

Kérjük, az alábbi állítások esetében ítélje meg, hogy milyen mértékben ért egyet azokkal!

(1=egyáltalán nem értek egyet, 7=teljes mértékben egyetértek)

		Egyáltalán nem értek egyet						Teljes mértékben egyetértek
C1.	A tanítást jól megfizetik.	1	2	3	4	5	6	7
C2.	A pedagógusok sokat dolgoznak.	1	2	3	4	5	6	7
C3.	A pedagógusok fizetése általában magas.	1	2	3	4	5	6	7
C4.	A tanítást általában szakmának tekintik.	1	2	3	4	5	6	7
C5.	A pedagógusoknak jó a munkabírásuk.	1	2	3	4	5	6	7
C6.	A tanítás magas végzettséget igénylő foglalkozás.	1	2	3	4	5	6	7
C7.	A tanítás érzelmileg megterhelő.	1	2	3	4	5	6	7
C8.	A tanítást általában magas presztízsűnek értékelik.	1	2	3	4	5	6	7
C9.	A pedagógusok társadalmilag megbecsültnek érzik magukat.	1	2	3	4	5	6	7
C10.	A tanítás magas szintű szakmai tudást igényel.	1	2	3	4	5	6	7
C11.	Tanítani kemény munka.	1	2	3	4	5	6	7
C12.	A pedagógusok munkáját tisztelik.	1	2	3	4	5	6	7

C13.	A pedagógusok magas társadalmi státuszúnak érzik magukat.	1	2	3	4	5	6	7
C14.	A tanítás magas szintű szakmai tudást igényel.	1	2	3	4	5	6	7
C15.	A tanítás magas szintű speciális szaktudást igényel.	1	2	3	4	5	6	7

Az alábbiakban a tanári pálya választásával kapcsolatos folyamatra vonatkozó kérdéseket teszünk fel. Egy hétfokú skála segítségével (1=egyáltalán nem, 7=teljes mértékben) válaszoljon az egyes kérdésekre!

		Egyáltalán nem értek egyet	2	3	4	5	6	Teljes mértékben egyetértek
D1.	Nagyon alaposan átgondolta, hogy pedagógus lesz?	1	2	3	4	5	6	7
D2.	Ösztönözték arra, hogy más pályát válasszon?	1	2	3	4	5	6	7
D3.	Elégedett-e a pedagógus pálya melletti döntésével?	1	2	3	4	5	6	7
D4.	Mondták-e mások, hogy nem jól döntött, amikor a tanítást választotta?	1	2	3	4	5	6	7
D5.	Örül annak, hogy a pedagógus pálya mellett döntött?	1	2	3	4	5	6	7
D6.	Mondták-e Önnek mások, hogy mérlegeljen egyéb karrier lehetőségeket is?	1	2	3	4	5	6	7

5. sz. melléklet LASSI (Learning and Study Strategies Inventory) kérdőív (Flowers, L. A., Bridges, B. K., & Moore, J. L., 2011)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Aggódom, hogy kimaradok az egyetemről. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Különbséget tudok tenni az előadásban elhangzó fontos és kevésbé fontos információ között. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Nehézséget okoz számomra az, hogy a tanulmányi beosztáshoz tartsam magam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Az anyag jobb elsajátításacéljából óra után átnézem a jegyzetemet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Nem érdekel, hogy befejezem-e az egyetemet, amennyiben férjet/feleséget találok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Az előadások alatt más dolgokon jár az eszem és nem igazán figyelek arra, mi hangzik el | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Speciális oktatási segédletként használom a tankönyv dőlt betűit és címsorait. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Az előadásokon megpróbálom felismerni a lényeges dolgokat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. A rossz érdemjegyek miatt, elbátortalanodom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. A házi feladatokat időben elkészítem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Egyetemen kívüli problémák miatt - szerelem, pénzügyi nehézségek, konfliktus a szüleimmel stb. - elhanyagolom tanulmányi munkámat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Amikor tanulok, inkább megpróbálom átgondolni a témát és eldönteni, hogy mit kellene ebből tanulnom, mintsem csak átfutnék a szövegen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Még akkor is, amikor a tananyag nem érdekes, unalmas, addig foglalkozom vele, amíg nem végzek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Bizonytalannak és határozatlannak érzem magam tanulmányi céljaim terén. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Új szavakat és fogalmakat úgy tanulok, hogy vizualizálom a helyzetet, melyben előfordulnak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Felkészületlenül megyek az órákra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Amikor vizsgára készülök, olyan kérdéseket készítek, melyekről úgy gondolom, hogy előfordulhatnak a vizsgán. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Legszívesebben nem lennék az egyetemen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Az aláhúzásaim segítenek, amikor átismétlem az anyagot.	1	2	3	4	5
20. A teszteken rosszul teljesítek, mert arra a rövid időre nem tudom jól beosztani a munkámat.	1	2	3	4	5
21. Amikor átismétlem az órák anyagát megpróbálom kitalálni a lehetséges tesztkérdéseket.	1	2	3	4	5
22. Csak akkor tanulok, amikor már közeleg a teszt.	1	2	3	4	5
23. Átültetem saját szavaimra, amit tanulok.	1	2	3	4	5
24. Összehasonlítom a jegyzeteimet más hallgatókéval, azért, hogy meggyőződjek jegyzeteim hiánytalanságán.	1	2	3	4	5
25. Nagyon feszült vagyok, amikor tanulok.	1	2	3	4	5
26. A következő óra előtt átnézem a jegyzeteimet.	1	2	3	4	5
27. Képtelen vagyok összegezni azt, amit éppen hallottam az előadáson vagy olvastam a tankönyvben.	1	2	3	4	5
28. Keményen dolgozom, hogy jó érdemjegyet kapjak, még akkor is ha nem kedvelem a tárgyat.	1	2	3	4	5
29. Gyakran úgy érzem, hogy nagyon kis befolyásom van arra, ami velem történik az egyetemen.	1	2	3	4	5
30. Olvasás közben időközönként megállok és végiggondolom, vagy átismétlem azt, amiről szó van.	1	2	3	4	5
31. Még akkor is nagyon izgulok, amikor jól felkészültem a tesztre.	1	2	3	4	5
32. Tanulás közben megpróbálok mindent logikailag összeilleszteni.	1	2	3	4	5
33. Mindig jó kifogást tudok találni magamnak, miért is nem végeztem el a tanulmányi feladatom.	1	2	3	4	5
34. Amikor tanulok, nehezen jövök rá arra, mit is kell éppen tennem ahhoz, hogy megtanuljam az anyagot.	1	2	3	4	5
35. Amikor elkezdek vizsgázni, meglehetősen biztos vagyok abban, hogy jól fogok teljesíteni.	1	2	3	4	5
36. Amikor tanulásra kerül sor, a halogatás gondot okoz számomra.	1	2	3	4	5
37. Ellenőrzöm, hogy megértettem-e, amit az oktató mondott az előadáson.	1	2	3	4	5
38. Nem az érdekel, hogy általános oktatásban részesüljek, csupán jó állásra kívánok szert tenni.	1	2	3	4	5
39. Nyugtalanosság és rosszkedvűség miatt nem tudok jól koncentrálni.	1	2	3	4	5
40. Megpróbálok összefüggést találni aközött, amit éppen tanulok, és amit már tudok.	1	2	3	4	5
41. Magas követelményt támasztok magammal szemben az egyetemen.	1	2	3	4	5

42. Csaknem mindegyik tesztre rövid idő alatt próbálok nagy mennyiségű anyagot bemagolni.	1	2	3	4	5
43. Nehezen tudok az előadásokon figyelni.	1	2	3	4	5
44. Amikor olvasom a tankönyvemet, a legtöbb bekezdésnek csak az első és/vagy utolsó mondatra fókuszálok.	1	2	3	4	5
45. Csak azokat a tárgyakat tanulom, amelyeket szeretek.	1	2	3	4	5
46. Nagyon könnyen elterelődik a figyelmem a tanulástól.	1	2	3	4	5
47. Megpróbálok összekapcsolni saját tapasztalataimmal azt, amit tanulok.	1	2	3	4	5
48. Jól beosztom az órák közötti, napközbeni időt tanulásra.	1	2	3	4	5
49. Ha nehéz az anyag, vagy feladom, vagy csak az egyszerű részeket tanulom meg.	1	2	3	4	5
50. Rajzokat és vázlatokat készítek azért, hogy könnyebben megértsem azt, amit tanulok.	1	2	3	4	5
51. Nem kedvelem az órán előforduló legtöbb feladatot.	1	2	3	4	5
52. Nehézséget okoz, hogy megértsem, hogy mire is kérdez rá egy-egy tesztkérdés.	1	2	3	4	5
53. Egyszerű ábrákat, diagramokat és táblázatokat készítek, hogy összefoglaljam a tantárgyaim anyagát.	1	2	3	4	5
54. Az attól való félelem, hogy gyengén teljesítek a teszten, nehezíti a koncentrációt a teszt írása során.	1	2	3	4	5
55. Néhány tárgy anyagát nem értem, mert nem figyelek eléggé.	1	2	3	4	5
56. Elolvasom a tantárgyaimhoz előírt tankönyveket.	1	2	3	4	5
57. Amikor fontos tesztet írok, bepánikolok.	1	2	3	4	5
58. Amikor elhatározom, hogy tanulok, egy meghatározott időtartamot tűzök ki és ahhoz tartom is magam.	1	2	3	4	5
59. Amikor a tesztet írom, rájövök, hogy rossz anyagot tanultam meg.	1	2	3	4	5
60. Nehezen tudom eldönteni, hogy mit fontos a szövegben aláhúzni.	1	2	3	4	5
61. Teljes mértékben koncentrálok, amikor tanulok.	1	2	3	4	5
62. A fejezet címeiket használom segítségként arra, hogy felismerjem a lényeges dolgokat a szövegben.	1	2	3	4	5
63. Amikor vizsgázom, annyira ideges és zavart vagyok, hogy nem tudok legjobb képességeim szerint válaszolni a kérdésekre.	1	2	3	4	5
64. Memorizálok a szabályokat, szakkifejezéseket stb.	1	2	3	4	5
65. Tesztelem magam, hogy biztos legyek abban, hogy tudom az anyagot, amit most tanultam.	1	2	3	4	5

66. Jobban halogatom a tanulást, mint ahogy kellene. 1 2 3 4 5
67. Megpróbálom elképzelni, hogyan lehet alkalmazni mindennapi életemben azt, amit tanulok. 1 2 3 4 5
68. A gondolataim gyakran elkalandoznak, amikor tanulok. 1 2 3 4 5
69. Az a véleményem, hogy azt, amit a tantárgyaiban tanítanak, nem érdemes megtanulni. 1 2 3 4 5
70. Amikor átismétlem az órák anyagát, átnézem a házi feladatokat is. 1 2 3 4 5
71. Nehézséget okoz számomra tanulási módszerem különböző típusú tárgyaknál való alkalmazása. 1 2 3 4 5
72. Amikor tanulok, gyakran előfordul, hogy elveszem a részletekben és „nem látom a fától az erdőt”. 1 2 3 4 5
73. Amikor lehetséges, részt veszek a csoportos konzultáción. 1 2 3 4 5
74. Hajlamos vagyok arra, hogy olyan sok időt töltssek a barátaimmal, ami már a tanulmányi munkám rovására megy. 1 2 3 4 5
75. Teszt, dolgozat stb. írásakor gyakran félreértem, hogy mit is kívánnak és ezért pontokat vesztek. 1 2 3 4 5
76. Amikor tanulok valamit, megpróbálom az anyagrészeket kapcsolatba hozni. 1 2 3 4 5
77. Nehézséget okoz számomra, hogy olvasáskor felismerjem a lényegét. 1 2 3 4 5

6.sz. számú melléklet

A sportelköteleződés és a pedagógusi pálya motiváció, valamint a sportmotiváció és a pedagógus pályapercepció összefüggésvizsgálata nemek szerint													
nem	Szuperskála	lelkes elköteleződés	erőltetett elköteleződés	sport-életvezet	értékes-lehetőségek	egyéb prioritások	személy befektetés veszteség	személy befektetés mennyiség	közösségi nyomasztás	közösségi támogatás érzelm	közösségi támogatás informális	törekvés a teljesítésre egyéni	törekvés a teljesítésre közösségi
	Pearson Correlation	,220**	-0,031	0,117	,216**	-0,071	,127*	,124*	,232**	,346**	,284**	,162*	,194**
férfi	Sig. (2-tailed)	0,000	0,629	0,063	0,001	0,260	0,044	0,050	0,000	0,000	0,000	0,010	0,002
	N	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252
nő	Pearson Correlation	,242**	0,038	,221**	,187*	0,015	0,152	,285**	0,087	,209**	,286**	,249**	,205**
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,632	0,006	0,019	0,857	0,057	0,000	0,278	0,009	0,000	0,002	0,010
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157
férfi	Pearson Correlation	,217**	-0,104	,154*	,150*	-0,120	0,076	,145*	0,030	,237**	,248**	,240**	,182**
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,100	0,014	0,018	0,057	0,230	0,021	0,637	0,000	0,000	0,000	0,004
	N	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252	252
nő	Pearson Correlation	,172*	-0,056	,217**	0,016	0,049	0,009	0,154	-0,020	0,127	0,118	,195*	0,094
	Sig. (2-tailed)	0,031	0,486	0,006	0,846	0,543	0,913	0,054	0,804	0,114	0,141	0,014	0,240
	N	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157	157

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7. sz. melléklet

A sportteljesítmény és a pedagógusi pályamotiváció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerint

Évfolyam	Szuperskála	lelkes elköteleződés	erőltetett elköteleződés	sportélvezet	értékes lehetőségek	egyéb prioritások	személyvesztés	személybefektetés	személybefektetés mennyisége	közösségi nyomás	közösségi támogatás érzelmi	közösségi támogatás informális	törékvés a teljesítésre egyéni	törékvés a teljesítésre közösségi
1évf. N=121	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,298** 0,001	-0,021 0,820	0,145 0,111	,219* 0,016	-0,146 0,111	0,090 0,326	,278** 0,002	,321** 0,000	,324** 0,000	,344** 0,000	,232* 0,010	,186* 0,042	
2évf. N=124	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,236** 0,008	-0,007 0,941	0,137 0,130	0,171 0,057	0,052 0,570	0,131 0,146	,178* 0,047	0,096 0,289	,275** 0,002	,291** 0,001	,239** 0,008	0,077 0,397	
3. évf. N=35	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,170 0,329	0,040 0,819	0,104 0,553	0,171 0,327	0,144 0,408	0,011 0,951	-0,116 0,507	0,115 0,512	0,156 0,370	0,171 0,325	0,007 0,969	0,166 0,340	
4. évf. N=55	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,204 0,136	0,209 0,126	0,156 0,257	0,194 0,157	-0,022 0,871	,300* 0,026	0,123 0,371	0,045 0,745	,368** 0,006	,331* 0,014	0,242 0,075	,342* 0,011	
5. évf. N=35	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,053 0,115	0,380 -0,170	0,126 0,189	0,101 0,297	0,940 -0,176	0,440 0,059	0,126 0,108	0,967 0,271	0,112 ,348*	0,079 0,192	0,053 0,069	0,058 0,283	
6. évf. N=39	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,487 0,300	0,300 0,300	0,248 0,248	0,066 0,066	0,285 0,285	0,721 0,721	0,514 0,514	0,096 0,096	0,030 0,030	0,243 0,243	0,676 0,676	0,081 0,081	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

8. számú melléklet

A sportelköteleződés és a pedagógusi pálya percepció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerint

Évfolyam	Szuperskála	elköteleződés	lelkes elköteleződés	erőltetett elköteleződés	sportélvezet	értékes lehetőségek	egyéb prioritások	személy befektetés veszteség	személy befektetés mennyiség	közösségi támogatás nyomás	közösségi támogatás érzelmi	közösségi támogatás informális	törekvés a teljesítésre egyéni	törekvés a teljesítésre közösségi
1évf. N=121	Pearson Correlation	,195*	0,164	0,010	-0,162	0,031	0,127	-0,066	0,151	,187*	0,091	0,321	-0,002	0,979
2évf. N=124	Sig. (2-tailed)	0,032	0,072	0,912	0,076	0,738	0,165	0,472	0,099	0,047	0,000	0,013	0,069	0,164
3. évf. N=35	Pearson Correlation	,259**	0,157	0,148	-0,089	-0,010	0,152	-0,017	,218*	,222*	,312**	0,118	0,445	-0,133
4. évf. N=55	Sig. (2-tailed)	0,004	0,081	0,101	0,328	0,908	0,092	0,853	0,015	0,013	0,000	0,013	0,069	0,164
5. évf. N=35	Pearson Correlation	-0,151	0,121	-0,132	0,023	-0,151	-0,130	-0,026	0,092	0,118	0,129	0,118	0,445	-0,133
6. évf. N=39	Sig. (2-tailed)	0,386	0,489	0,450	0,894	0,387	0,456	0,883	0,599	0,501	0,461	0,501	0,445	-0,133
	Pearson Correlation	0,165	0,154	-0,047	0,114	,370*	0,141	-0,010	0,248	0,054	0,220	0,054	0,229	0,229
	Sig. (2-tailed)	0,230	0,261	0,734	0,406	0,021	0,306	0,943	0,067	0,096	0,106	0,096	0,093	0,093
	Pearson Correlation	0,310	,358*	0,251	0,020	-0,293	-0,059	-0,104	0,155	0,190	0,255	0,190	0,206	0,206
	Sig. (2-tailed)	0,070	0,035	0,146	0,908	0,088	0,738	0,552	0,374	0,274	0,139	0,274	0,234	0,234
	Pearson Correlation	0,112	0,180	,383*	0,027	0,071	,321*	0,232	0,311	,349*	0,180	,349*	,503**	,503**
	Sig. (2-tailed)	0,499	0,273	0,016	0,872	0,669	0,046	0,155	0,054	0,029	0,272	0,029	0,001	0,001

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

9. számú melléklet

A tanulási motiváció és a pedagógusi pálya motiváció, valamint a tanulási motiváció és a pedagógus pályapercepció összefüggésvizsgálata nemek szerint												
nem	Szuperskála		hozzaállás	motiváció	időbeosztás	szorongás	koncentráció	információ feldolgozás	főbb gondolatok kiválasztása	tanulási segédletek	önértékelés	tesztstratégiák
férfi	Pearson		-,138*	,233**	-0,059	,166**	-0,010	,191**	0,105	,333**	,240**	,156*
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)		0,028	0,000	0,350	0,008	0,878	0,002	0,097	0,000	0,000	0,013
nő	Pearson		-0,103	0,145	-0,096	-0,132	-0,097	,253**	,249**	,202*	,271**	-0,093
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)		0,198	0,070	0,231	0,098	0,228	0,001	0,002	0,011	0,001	0,249
férfi	Pearson		-,217**	,127*	-0,079	0,028	-0,059	,212**	0,089	,190**	,181**	0,024
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,045	0,213	0,662	0,354	0,001	0,159	0,003	0,004	0,702
	N		252	251	251	251	252	252	252	251	252	252
nő	Pearson		-0,148	,195*	-0,025	0,076	-0,028	,305**	,206**	,238**	,309**	-0,059
	Sig. (2-tailed)		0,064	0,014	0,757	0,341	0,724	0,000	0,010	0,003	0,000	0,460
	N		157	157	157	157	157	157	157	157	157	157

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

10. számú melléklet

A tanulási motiváció és a pedagógusi pálya motiváció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerint												
Évfolyam	Szuper-skála		hozzaállás	motiváció	időbeosztás	szorongás	koncentráció	információ feldolgozás	főbb gondolatok kiválasztása	tanulási segédletek	öntesztelés	tesztstratégiák
1.évf. N=121	Pearson Correlation		-,205*	,182*	-0,145	0,064	-0,051	,206*	0,177	,306**	,208*	0,096
	Sig. (2-tailed)		0,024	0,046	0,113	0,486	0,576	0,023	0,052	0,001	0,022	0,294
2.évf. N=124	Pearson Correlation		0,012	,206*	-0,022	0,072	0,055	0,160	,206*	,302**	,219*	0,072
	Sig. (2-tailed)		0,894	0,022	0,808	0,425	0,546	0,076	0,022	0,001	0,014	0,429
3. évf. N=35	Pearson Correlation		-0,079	0,264	-0,280	-0,047	-0,213	0,169	0,297	0,291	,378*	0,051
	Sig. (2-tailed)		0,651	0,125	0,109	0,792	0,218	0,332	0,083	0,095	0,025	0,770
4. évf. N=55	Pearson Correlation		-0,236	,299*	-0,153	0,215	-0,110	0,244	0,066	,419**	,383**	0,207
	Sig. (2-tailed)		0,083	0,027	0,265	0,116	0,425	0,073	0,635	0,001	0,004	0,129
5. évf. N=35	Pearson Correlation		-,378*	,408*	-0,177	0,102	-0,276	,379*	-0,190	0,301	,341*	-0,193
	Sig. (2-tailed)		0,025	0,017	0,308	0,559	0,109	0,025	0,275	0,079	0,045	0,268
6. évf. N=39	Pearson Correlation		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sig. (2-tailed)		0,195	0,811	0,525	0,692	0,904	0,102	0,197	0,639	0,723	0,676

11. számú melléklet

Évfolyam	A tanulási motiváció és a pedagógus pályapercepció összefüggésvizsgálata évfolyamok szerint										
	Szuper-skála	hozzáállás	motiváció	időbeosztás	szorongás	koncentráció	feldolgozás	gondolatok	segédletek	öntesztelés	tesztstratégiák
1.évf. N=121	Pearson Correlation	-,222 *	,303 **	-0,152	0,097	-0,095	0,149	,213 *	,197 *	,266 **	0,062
2.évf. N=124	Sig. (2-tailed) Pearson Correlation	0,014	0,001	0,096	0,292	0,301	0,104	0,019	0,031	0,003	0,501
3. évf. N=35	Pearson Correlation	-,195 *	0,138	-0,065	0,031	0,012	,347 **	0,051	,207 *	,223 *	-0,137
	Sig. (2-tailed) Pearson Correlation	0,030	0,126	0,475	0,735	0,891	0,000	0,571	0,021	0,013	0,128
	Pearson Correlation	-,335 *	-0,062	-0,221	-0,150	-0,289	,553 **	0,124	0,276	0,187	-0,164
	Sig. (2-tailed) Pearson Correlation	0,049	0,722	0,208	0,398	0,092	0,001	0,479	0,115	0,283	0,348
4. évf. N=55	Pearson Correlation	-0,236	0,230	-0,153	0,201	-0,135	0,222	0,097	,504 **	0,253	0,119
	Sig. (2-tailed) Pearson Correlation	0,083	0,092	0,263	0,141	0,325	0,103	0,482	0,000	0,062	0,386
5. évf. N=35	Pearson Correlation	-0,150	,348 *	-,340 *	0,083	-0,271	0,223	-0,124	0,142	,334 *	-0,293
	Sig. (2-tailed) Pearson Correlation	0,391	0,043	0,046	0,636	0,115	0,197	0,479	0,415	0,050	0,088
6. évf. N=39	Pearson Correlation	-0,113	-0,054	0,249	-0,105	0,116	0,001	,398 *	-0,219	-0,247	0,073
	Sig. (2-tailed) Pearson Correlation	0,492	0,743	0,126	0,526	0,482	0,993	0,012	0,180	0,130	0,659

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

12. sz. melléklet: Kutatásetikai engedély

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS
PSZICHOLÓGIAI KAR
KUTATÁSETIKAI BIZOTTSÁG



EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
AND PSYCHOLOGY
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Iktatási szám: 2019/278

Kutatásetikai engedély

A kutatásvezető (kérelmező) neve:	Dr. habil. H. Ekler Judit
Tudományos fokozata:	PhD
Munkahelye:	ELTE, PPK, Sporttudományi Intézet Szombathely
Beosztása:	Egyetemi docens
E-mail címe:	hesztereane.ekler.judit@ppk.elte.hu
A kutatás címe:	Egyetemi sportszakos hallgatók sportmotivációjának, és tanulási motivációjának összefüggésvizsgálata
A kutatás tudományterülete(i):	sporttudomány neveléstudomány
A kutatásban résztvevő további kutatók (pl. hallgató):	Tóth Enikő (egyetemi tanársegéd) Dr. Tóth László (egyetemi docens)
A kutatás kezdetének és befejezésének várható időpontja:	2019.09.13.-2024.07.01.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kutatásetikai Bizottsága a beadott vonatkozó kérelem elbírálása alapján engedélyt ad a fenti kutatási tevékenység elvégzéséhez.

Budapest, 2019. szeptember 13.

.....
A Kutatásetikai Bizottság elnöke

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Kutatásetikai Bizottság
1064 Budapest, Izabella u. 46.

Köszönetnyilvánítás

Elsősorban szeretnék köszönetet mondani témavezetőimnek, professzor Dr. prof. Tóth Lászlónak és Dr. habil. H. Ekler Juditnak a doktori tanulmányaim során nyújtott támogatásukért és iránymutatásukért. Köszönettel tartozom Szombathelyi Sporttudományi Intézet oktatóinak. Végül a legnagyobb hálával családomnak tartozom, akik önzetlenül munkámat segítve a dolgozatírás alatt végig mellettem álltak, támogattak, türelemmel álltak hozzám. Segítettek leküzdeni a doktori dolgozatom megírásának nehézségeit.