

Testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése a Kárpát-medencében

Comparative analysis of teaching motivation of physical education
teachers in the Carpathian basin

Csordás-Makszin Ágnes¹, Hamar Pál², Berki Tamás¹, Soós István²

¹Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem,
Tanárképző Intézet, Testnevelés-elméleti és
Oktatásmódszertani Tanszék, Budapest

²Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem,
Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest

E-mail: makszin.agnes@tf.hu

Összefoglaló

Tanulmányunk eredetisége a Kárpát-medence négy különböző országában élő magyar ajkú testnevelő tanárok munkahelyi motivációjának mérése és összehasonlítása, amely egy kevésbé kutatott terület. Célunk volt megvizsgálni, a kárpát-medencei magyar pedagógusok között látható-e hasonlóságok abban a tekintetben, hogy a tanítási motivációjukat miként befolyásolja nemük, tanítási tapasztalatuk vagy az ország, amelyben tanítanak. Feltételeztük, hogy az egyes országokban dolgozó magyar ajkú testnevelők szignifikánsan nem térnek el egymástól a vizsgált kérdésekben. Kutatásunkhoz az önmeghatározás elméletet (SDT) alkalmaztuk, amellyel a tanítás iránti autonóm és a kontrollált motivációt, valamint az amotiváció szintjét mértük. Ennek segítségével összehasonlító vizsgálatot végeztünk országonként, nemek és tanítási tapasztalat alapján (N=376) – magyarországi (n=127), erdélyi (n=104), felvidéki (n=86), vajdasági (n=59) testnevelő tanár. A nemek szerint 195 nő és 181 férfi vett részt a vizsgálatban. A tanítással eltöltött évek száma (tanítási tapasztalat) alapján a vizsgált személyeket három kategóriába soroltuk. Adatfelvételi eszközként a Work Motivation Inventory-t (WMI) (Blais és mtsai, 1993) alkalmaztuk. Emellett alapstatisztikai, többváltozós és egyváltozós varianciaanalízis (MANOVA, ANOVA) elemzést végeztünk. A többváltozós tesz-

tekben egyedül a lakóhely hatása volt szignifikáns (Wilk's $\Lambda=0,86$; $p=0,00$). Az egyváltozós tesztekben egyedüli szignifikáns eltérést a lakóhely és a motiváció szintje között találtunk. Az erdélyi tanárok mutattak szignifikánsan magasabb autonóm és kontrollált motivációt, illetve a magyarországiak a többiekénél szignifikánsan amotiváltabbak voltak. Összegezve megállapítható, hogy a mért paraméterekben a vizsgált testnevelő tanárok háromból két mért változóban homogénnek mondhatók, csak földrajzi értelemben mértünk különbségeket.

Kulcsszavak: testnevelés, munkahelyi motiváció, önmeghatározás-elmélet, autonómia

Abstract

The originality of our study is the measurement and comparison of the workplace motivation of Hungarian-speaking physical education teachers living in four different countries of the Carpathian Basin, which is currently an under-researched area. Our aim is to investigate whether there are similarities between Hungarian teachers in the Carpathian Basin in terms of how their teaching motivation is influenced by their gender, teaching experience, or the country in which they teach. It is assumed that Hungarian-speaking PE teachers working in each country do not differ significantly from each other on the issues examined. For our research, we used

the Self-Determination Theory (SDT), which measures autonomous and controlled motivation for teaching, as well as levels of amotivation. Using this method, we conducted a comparative study by country, gender and teaching experience (N=376), including physical education teachers from Hungary (n=127), Transylvania (n=104), Upland (n=86), Vojvodina (n=59). By gender, 195 women and 181 men participated in the study. Based on the number of years of teaching (teaching experience), the respondents were divided into three categories. The Work Motivation Inventory (WMI) (Blais et al., 1993) was used as a data collection instrument. In addition, we conducted a basic statistical, multivariate and univariate analysis of variance (MANOVA, ANOVA).

In the multivariate tests, the effect of residence alone was significant (Wilk's $\Lambda=0.86$; $p=0.00$). In the univariate tests, we also found the only significant difference between residence and motivation level. Teachers from Transylvania showed significantly higher autonomous and controlled motivation, while those from Hungary were significantly more amotivated than the others. In summary, it can be concluded that in the measured parameters, the physical education teachers studied can be said to be homogeneous in two out of three measured variables, with differences only being measured in geographical terms.

Keywords: physical education, motivation at work, self-determination theory, autonomy

Bevezetés

A tanítási motiváció a munkamotiváció egy speciális formája, amely a pedagógusokra vonatkozik, és azt magyarázza meg, hogy mi serkenti a tanárokat jobb teljesítményre az iskolai környezetben. A tanári motiváció valójában a pályaválasztáskor kezdődik. Egy korábbi kutatás szerint a testnevelők esetében ezek közé tartozik a sport szeretete, a tanítás öröme, a hatékonyság érzése vagy a spontán érdeklődés (Uhlár és mtsai, 2016; Hurtik-Tóth, 2021; Jang és mtsai, 2010). A tanítási motiváció belső és külső komponensei meghatározzák a tanárok lelkesedését, amely kihatással van a tanulók személyiségfejlődésére és tanulási folyamataira. A tanítási motivációt olyan tényezők befolyásolják, mint a diákok előrehaladásának észlelése, a kollégákkal és a szülőkkel való kapcsolat, valamint az iskolavezetés elismerése (Taylor és mtsai, 2008a). A szakmai fejlődés lehetősége, az autonómia érzete

és a tanítási erőfeszítések méltányolása kulcsszerepet játszanak a motiváció fenntartásában.

A tanári motiváció és a tanulói eredmények közötti kapcsolatot számos kutatás támasztotta alá (Jang és mtsai, 2010, 2016; Pelletier és Rochi, 2016; Taylor és mtsai, 2008b). A motiváció forrásainak és hatásainak vizsgálata különösen fontos a határon túli magyar iskolákban, ahol a magyar nyelv és kultúra megőrzése kulcsszerepet játszik.

Szlovákia, Románia és Szerbia magyar oktatási intézményeiben a demográfiai és politikai kihívások ellenére is jelentős erőfeszítéseket tesznek a magyar tannyelvű oktatás fennmaradásáért, fenntartásáért (<https://statistikak.erdelystat.ro>, 2021; <https://m.vajma.info>, 2020; Molnár, 2024).

A Kárpát-medence határon túli magyar iskoláinak legfőbb feladata a magyar nyelv, a magyar kultúra őrzése és továbbadása, a kisebbségben élő magyar ifjúság számára (Molnár, 2024). A magyar nyelven tanulók száma sajnos egyre fogy, a kisebbségi létben, sokszor szórványokban élő magyarok fennmaradásáért sokat kell tenni. A határon túli magyar iskolákban bár magyar nyelven, de az egyes országokban érvényes nemzeti tantervek szerint tanítanak. Akárcsak Magyarországon, a testnevelés tantárgy fókuszja tradicionálisan a motoros készségek oktatásán és a képességfejlesztésen alapul, ugyanakkor a vizsgált országokban a tantárgy modernizálására való törekvés tapasztalható. Szlovákiában és Szerbiában többek között tantervi fejlesztéseket láthatunk, amiben az egészségfejlesztés a korábbiakhoz képest nagyobb hangsúlyt kap, illetve elméleti tartalom is párosul a motoros fejlesztés mellé. Romániában, magyar mintára, egy ideje próbálkoznak a testnevelés-óraszám növelésével, de ennek még egyelőre nincsenek látható nyomai (Antala és mtsai, 2023; Hamar és mtsai, 2017; Radisavljević-Janić és Milanović, 2019).

Az önmeghatározás elmélet (SDT; Deci és Ryan, 2000) betekintést nyújthat a tanárok motivációjának megértéséhez. Az ember motivációjának legmagasabb szintje az, ha a cselekvése intrinzik módon, valamilyen belső vágytól vezérelve alakul ki. Az elmélet szerint a viselkedés szabályozása és a motiváció szintjei egy kontinuum mentén képzelhetők el. Belső szabályozástól a külső szabályozáson át egészen a motiváció hiányáig hat szintet láthatunk. Az intrinzik motiváció teljesen belső szabályozás általi, amikor az egyén a cselekvéssel jutalmazza magát, mert örömet lel benne. Az autonóm motiváció külső sza-

bályozási formái az identifikált szabályozás (az adott cselekvés értékével való azonosulás) és az integrált szabályozás (amikor a cselekvés visszatükrözi a cselekvő személyiségét). Külső szabályozásának vagy kontrollált szabályozásnak hívjuk a kontinuum többi részét, az introjektált (részleges internalizálást jelent, ahol a szabályozások a személyben találhatók, de még nem váltak igazán a személy részévé), az extrinzik, vagyis a külső motivációt (például valamilyen juttatás, társadalmi elismerés megszerzése a cél), valamint az amotivációt, ami a motiváció teljes hiányát jelenti (Deci és Ryan, 2000). Pszichológiai szempontból az önmeghatározás elmélet az autonómiát az ember alapvető pszichológiai szükségletének tekinti azért, hogy megtapasztalhassa a tettei iránti tulajdonjogot (Ryan és mtsai, 1996). Az elmélet szerint egy személy autonóm, ha a döntéseiben a saját akarata érvényesül, vagyis a saját értékei, vágyai mentén dönthet (Deci és Ryan, 1996, 2000). Ezzel szembe állítható, ha mások akaratának engedelmeskedve dönt az illető, vagyis egy kontroll szerint jár el, ami a saját értékei teljes ellentéte mentén is megtörténhet. Ezt nevezzük kontrollált motivációnak. Amíg ezek az értékek nem válnak a cselekvés belső hajtóerejévé, addig külső motivációról beszélünk (Pelletier és Rocchi, 2016). Pelletier és Rocchi hangsúlyozza, hogy bár az értékek internalizálása természetes emberi fejlődésként fogható fel, az SDT szerint ez csak akkor történik meg, ha a három alapvető pszichológiai szükséglet (autonómia, kompetencia, kapcsolódás másokhoz) kielégítődik (Pelletier és Rocchi, 2016). Deci és Ryan szerint ez a három szükséglet veleszületett, kultúráktól független és a fejlődés minden szakaszában magától értetődő (Deci és Ryan, 2004).

Vallerand (2011) az önmeghatározás elméletet kiegészítette azzal az elképzeléssel, mely szerint a motiváció autonóm és kontrollált formája is értelmezhető globális, kontextuális és szituációs szinteken. A tanári munkában az általános pedagógiai orientációtól a tanár iskolai környezethez való alkalmazkodásán át adott tanítási helyzetekben mutatott motiváltságot lehet ennek segítségével vizsgálni, értelmezni (Soós, 2022; Vallerand és Lalande, 2011).

A munkahelyi jóllét megtapasztalása és a nemek közötti kapcsolat vizsgálata viszonylag új terület a motivációs vizsgálatokban (Martin és Marsh, 2005; Nie és mtsai, 2015). Az általunk vizsgált földrajzi területen a nemek hatása a motivációra egy kevésbé kutatott téma. Nemek sze-

rinti vizsgálatot magyar kutatók végeztek a pályamotivációs vizsgálatokban, ahol azt az eredményt kapták, hogy a nők magasabb szintű elhivatottságot mutatnak, mint a férfiak (Hurtik-Tóth, 2021). Hazai szerzők a Kárpát-medence öt országában pályaaorientációs motivációt vizsgáltak szakközépiskolások körében, e vizsgálatban a nemi hovatartozás mutatott szignifikáns különbséget (Kovács és mtsai, 2017). Korábbi kutatások is megállapították a nemek és a tanári motiváció közötti kapcsolatot, a férfiak inkább intrinzik, a nők pedig extrinzik motivációra hajlamosak (Triyanto és Handayani, 2016).

A tanítással eltöltött évek száma jelentősen összefügg a tanári motivációval, és ezzel együtt az alkalmazott oktatási stratégiákkal (García-Cazorla és mtsai, 2024). A pályakezdő tanárok általában magas szintű belső motivációval érkeznek az iskolába. Ez többnyire a szakma iránti lelkesedésből, a diákok segítése iránti elkötelezettségből, valamint az új ismeretek átadásának vágyából fakad. Ugyanakkor számos kihívással szembesülhetnek, amelyek befolyásolhatják motivációjukat. Kezdetben sok tanár nyitott az innovációra, új módszerek kipróbálására, ami növelheti a motivációt. A középtávú tapasztalattal rendelkező tanárok nagyobb szakmai önállóságot élveznek, és jobban tudják irányítani a tanítási-tanulási folyamatot (Trigueros és mtsai, 2019). A sikeres tanári pálya, valamint a diákokkal való jó kapcsolat hozzájárulhat a belső motiváció fenntartásához. Ugyanakkor ez az időszak a rutinszerűség kialakulásának veszélyét is hordozza. Ha a tanárok nem találják meg a szakmai fejlődés új lehetőségeit, vagy ha monotonitásba fullad a munkájuk, az csökkentheti a motivációt, és hozzájárulhat a kiegészéshez. A diákok fejlődése és visszajelzése, valamint a társadalmi elismerés komoly motivációs forrást jelenthet számukra (Pons és mtsai, 2023).

A tanulmány célja

Neves szerzők korábbi kutatásai alapján kijelenthetjük, hogy a nemzeti sajátosságok megjelenhetnek a tanári motivációban is, mivel a pedagógusokat befolyásoló tényezők nemcsak egyéni, hanem társadalmi, kulturális és politikai környezetükhöz is kapcsolódhatnak (Ryan és mtsai, 1999). Kutatásunkban megvizsgáljuk és egymással összehasonlítjuk a Kárpát-medence négy országában, egyazon nyelven tanító testnevelő tanárok tanítási motivációjának szintjét és bizonyos jellemzőit. Feltételeztük, hogy a közös nyelv és történelmi múlt, a hasonló társadalmi

1. táblázat. A résztvevők tulajdonságai nemek, országok és a tanítással eltöltött évek szerint
Table 1. Characteristics of participants by gender, country and teaching years

	Magyarország (n=127)	Felvidék (n=85)	Erdély (n=104)	Vajdaság (n=59)
Nemek aránya (n, %)				
Férfi	49 (13%)	28 (7%)	72 (19%)	32 (9%)
Nő	78 (21%)	57 (15%)	32 (9%)	27 (7%)
Életkor (év: átlag, szórás)	45,98 (9,26)	42,34 (9,64)	35,25 (10,04)	42,98 (8,59)
Tanítással töltött évek (átlag, szórás)	19,35 (10,45)	18,20 (10,45)	11,08 (9,62)	16,15 (8,55)
Tanítási tapasztalat (n, %)				
Legkevesebb tanítási tapasztalat (130 fő)	29 (22%)	24 (18%)	61 (47%)	16 (13%)
Közepes tanítási tapasztalat (122 fő)	39 (31%)	29 (24%)	25 (21%)	29 (24%)
Legtöbb tanítási tapasztalat (123 fő)	59 (48%)	33 (27%)	17 (14%)	14 (11%)

berendezkedés a motivációs faktorok hasonlóságában nyilvánul meg, vagyis az autonóm, a kontrollált és az amotiváció nem tér el jelentősen a vizsgált területeken.

Anyag és módszerek

Vizsgált személyek

A vizsgálatunkban 376 testnevelő tanár vett részt, ebből 195 nő (52%), míg 181 férfi (48%). A résztvevők kiválasztásához kényelmi mintavételt alkalmaztunk (a résztvevők karakterisztikája az **1. táblázatban** látható). Valamennyi tanár önként vett részt a kutatásban, ezért semmilyen ellenszolgáltatást nem kapott. A vizsgált személyek tisztában voltak azzal, hogy a kérdőívek kitöltésével tudományos kutatásban vesznek részt. A válaszadók anonimitása biztosított volt.

Tanulmányunkban Közép-Európa magyarlakta területein – Magyarországon, Erdélyben (Románia), Vajdaságban (Szerbia) és a Felvidéken (Szlovákia) – élő testnevelő tanárok vettek részt. A kérdőíveket magyar nyelven online és offline úrlapon töltötték ki. A határon túli adatokat 2018-2019-ben offline gyűjtöttük. Az adatgyűjtést több tényező hátráltatta, mire elértük a megfelelő elemszámú válaszadót. Példaként említhető, hogy a 2020-as Covid-19 világjárvány miatt 2021-ben a határon túl és Magyarországon is online gyűjtöttünk adatokat.

A Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Kutatásetikai Bizottsága által kiadott etikai engedély száma TE-KEB/No02/2024.

A vizsgálati eljárás

Vizsgálati eljárásunk kérdőíves felmérés volt, amelynek elején szociodemográfiai kérdéseket tettünk fel. Így jutottunk adatokhoz a megkérde-

zettek lakhelyét, nemét, életkorát, tanítással töltött éveinek számát, valamint a testnevelésórán kívül tanított tantárgyakat, és az iskola típusát illetően.

A tanárok munka iránti motivációjának mérésére a munkamotivációt mérő kérdőívet (Work Motivation Inventory – WMI) (Blais és mtsai, 1993) alkalmaztuk. A kérdőív alapkérdésére („Miért tanít?”) kell a válaszadóknak reagálni. A kérdőív 25 itemből áll, hat alsókálába csoportosítva. Az alsókálák a Deci és Ryan által azonosított motivációs kontinuumot képviselik (Deci és Ryan, 1985). A kontinuum és a kérdőív konstrukciója a következő: intrinzik motiváció (például: „Azokért az intenzív pillanatokért, amiket a tanítás ad.”); integrált szabályozás általi külső motiváció (például: „Mert a tanításban tükröződik vissza, hogy ki vagyok valójában.”); azonosított szabályozás (például: „Mivel ezzel a munkával érhetem el a karriercéljaimat.”). Ez a három típus az egyén autonóm szabályozásához tartozik. Az introjektált/bevetített szabályozás (például: „Szeretnék sikeres lenni a tanításban, különben nagyon szégyelleném magam.”); ezt követi az extrinzik szabályozás (például: „A tanítással járó különféle társadalmi juttatásokért.”), a kontinuum végén az amotiváció, vagyis a motiváció hiánya áll (például: „Nem is tudom. Olyan érzésem van, hogy nem is igazán érzem mit jelent tanítani.”). A válaszokat 1-től (egyáltalán nem értek egyet) 7-ig (teljesen egyetértek) hét pontos skálán vizsgáltuk. A WMI skálái elfogadható érvényességi és megbízhatósági szintekkel rendelkeznek (Blais és mtsai, 1993). Az önmeghatározó – vagy autonóm – motiváció méréséhez az intrinzik szabályozást kétszeresen súlyozva, hozzáadva az azonosított szabályozást vettük figyelembe (min=1; max=21), a kontrol-

2. táblázat. A motiváció változása a lakóhely, a nem és a tanítási tapasztalat szerint
Table 2. Change in motivation by place of residence, gender, teaching experience

	Autonóm motiváció átlag (szórás)	Kontrollált motiváció átlag (szórás)	Amotiváció átlag (szórás)
Lakóhely			
Magyarország	14,50 (3,55)	11,89 (3,48)	3,04 (1,81)
Erdély	15,89 (3,27)	12,84 (3,42)	2,31 (1,04)
Felvidék	14,95 (2,98)	10,94 (3,53)	2,22 (1,00)
Vajdaság	14,89 (3,41)	12,76 (2,75)	2,52 (0,93)
F-érték	3,37	5,92	6,69
Szignifikancia	p=0,02	<0,001	<0,001
Nem			
Férfi	15,04 (3,66)	11,99 (3,47)	2,57 (1,29)
Nő	15,06 (3,07)	12,15 (3,41)	2,57 (1,45)
F-érték	0,00	0,19	0,00
Szignifikancia	p=0,66	p=0,96	p=0,97
Tanítási tapasztalat			
1-10 év	15,58 (2,86)	12,54 (3,42)	2,60 (1,15)
11-22 év	14,64 (3,91)	12,00 (3,52)	2,59 (1,44)
23-nál több év	14,87 (3,22)	11,64 (3,35)	2,52 (1,52)
F-érték	2,99	2,29	0,12
Szignifikancia	p=0,05	p=0,10	p=0,88

lált motivációt pedig a külső szabályozást duplán véve és hozzáadva az introjektált, vagy bevetített szabályozást számoltuk ki (min=1; max=21; Hagger és mtsai., 2014). Az amotiváció értékei min=1; max=7 közé estek. A kérdőív faktorainak Cronbach- α értékei 0,73-0,87 közötti adatokat mutattak.

Statisztikai módszer

Kutatásunkban a leíró statisztikai mutatók mellett, többváltozós elemzéssel (MANOVA) megvizsgáltuk a csoportok közötti különbségeket, majd, ahol szignifikáns eredményeket találtunk, egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) és Tukey Post Hoc elemzéssel tovább elemeztük a csoportjainkat. A szignifikancia szintet a valószínűség 95 százalékában határoztuk meg.

Eredmények

A többváltozós tesztekben országonként négy, tanítási tapasztalat szerint három, nemek szerint két független változót vizsgáltunk. A lakóhely hatása szignifikáns (Wilk's $\Lambda=0,86$, $F(9)=5,98$; $p=0,00$) volt a motiváció szintjére. A nemek (Wilk's $\Lambda=0,98$, $F(3)=1,46$; $p=0,22$) és a tanítási tapasztalat (Wilk's $\Lambda=0,98$, $F(6)=0,95$; $p=0,45$) hatásai nem szignifikánsak a motivációra. Az interakciók közül a nemek + tanítási tapasztalat

talat nem mutatott szignifikáns eredményt (Wilk's $\Lambda=0,96$, $F(6)=2,14$; $p=0,45$). A lakóhely + nem + tanítási tapasztalat interakció sem volt szignifikáns a vizsgált mintán ($p>0,5$).

Az egyváltozós tesztek eredményeiben a különböző földrajzi elhelyezkedés szerinti vizsgálat és a motiváció különböző szintjei között találtunk szignifikáns összefüggést. Az autonóm motiváció ($F=3,37$; $p=0,020$) Erdélyben szignifikánsan magasabb (átlag=15,89), míg Magyarországon a legalacsonyabb (átlag=14,50), melyet a Post Hoc teszt is megerősített. A kontrollált motiváció a Post Hoc teszt szerint is Erdélyben szignifikánsan a legmagasabb (átlag=12,84) és Felvidéken a legalacsonyabb (átlag=10,94). Az amotiváció szintje szignifikánsan a legmagasabb Magyarországon (átlag=3,04), s a legalacsonyabb a Felvidéken (átlag=2,22), amit szintén megerősített a Post Hoc vizsgálat. Összegezve elmondhatjuk, hogy a motiváció különböző szintjein, a különböző földrajzi helyeken, eltérő hatások érvényesülnek.

A nemek és a motiváció kapcsolatában a vizsgált mintánkon a nemeknek sem az autonóm ($F=0$; $p>0,5$), sem a kontrollált motivációra ($F=0,19$; $p>0,5$), sem pedig az amotivációra nincs szignifikáns hatása. Az autonóm motiváció a férfiaknál átlag=15,04, míg a nőknél átlag=15,06 volt, vagyis szinte megegyezett egymással.

A kontrollált motiváció a férfiaknál átlag=11,99, míg a nőknél átlag=12,15 volt, tehát a nőknél minimálisan magasabb, a különbség azonban nem volt szignifikáns. Az amotiváció esetében mindkét nem átlaga egyformán $M=2,57$.

Az egyváltozós tesztek eredményeiben, a *tanítási tapasztalat és a motiváció szintje* közötti kapcsolatban, a tanított évek száma, az autonóm motiváció közeli, de nem szignifikáns ($F=2,99$; $p=0,05$), a kontrollált motivációra nem szignifikáns ($F=2,29$; $p=0,10$), és az amotivációra ($F=0,12$; $p=0,89$) sem mutatott szignifikáns hatást. A tanítási tapasztalat hatása nem volt szignifikáns a motiváció szintjére (2. táblázat).

Megbeszélés és következtetések

Kutatásunk céljaként azt jelöltük ki, hogy megmérjük a Kárpát-medence négy országában (Magyarország, Románia, Szlovákia és Szerbia) élő és dolgozó magyar ajkú testnevelő tanárok tanítási motivációját, illetve azokat összehasonlítjuk egymással. Feltételezésünk szerint vizsgálati eredményeink, a közös nyelvnek, a közös kultúrának és a hasonló társadalmi berendezkedésnek köszönhetően, egységes képet mutatnak, vagyis a megkérdezett tanároknál a motiváció szintjében, a vizsgált változók viszonylatában nincsen szignifikáns eltérés.

Az autonóm, de főként az intrinzik tanári motiváció, a legmagasabb szintű tanári motivációs minőség, főként, ha támogatja a tanulói autonómiát, valamint megfelelő interperszonális viselkedés által segíti a tanulói autonóm motiváció kialakulását (Deci és Ryan, 2000; Pelletier és Rocchi, 2016). A szakirodalom több példát említ a tanulók motivációjának és a tanárok magatartásának összefüggésére (Csordás-Makszin és mtsai, 2023; Taylor és mtsai, 2008b). A vizsgált tanárok autonóm motivációja a három vizsgált motivációs szint (autonóm, kontrollált és amotiváció) közül egyértelműen a legmagasabb, akár melyik változó mentén nézzük az eredményeket. Ez arra enged következtetni, hogy motivációjuk ideálisnak mondható a magas szintű munkavégzéshez, valamint a tanulók motiválásához. Az erdélyi válaszadók mutatták a legmagasabb autonóm motivációt, akiknek nagyobb része Székelyföldről, Hargita megyéből származik. A magas autonóm motivációjuk utalhat arra a jelenségre, hogy Székelyföldön a magyar anyanyelvűek egy viszonylag nagy tömbben élnek. Valójában a testnevelés tanításán és az egymáshoz fűződő szakmai és baráti kapcsolataikon ke-

resztül őrzik a magyar nyelvet és a kultúrát, illetve ezek továbbadását. A nagyobb létszámú közösség ereje, hatása megnyilvánul a motivációban is. A többi határon túli, általunk vizsgált országban a magyarok inkább elszórtan élnek, jóval kisebb populációkban, mint az erdélyi magyarok (<https://statisztikak.erdelystat.ro>, 2021; <https://m.vajma.info>, 2020; Molnár, 2024). Szlovákiában 2000 óta felére csökkent a magyar oktatásban résztvevők száma, ez a folyamat a tanárok számára is következményekkel jár.

Ha a férfiak és a nők hasonló tapasztalatokkal rendelkeznek egy adott területen – például a tanításban – a motivációjuk is hasonló lehet (Kollár és mtsai, 2004). A viszonylag kis számú szakirodalom nem egységes abban, hogy a nemi hovatartozás meghatározó-e a tanári motivációban. Térségünkben kevés kutatásra támaszkodhatunk e témakörben, ami azt jelenti, ha egyformán autonómok a férfiak és a nők, akkor beigazolódnak az önmeghatározás elmélet azon tézise, miszerint az elméletben megfogalmazott alapvető pszichológiai szükségletek (autonómia, kompetencia és társas kapcsolatok megléte) nemtől, életkortól és szociális helyzettől függetlenek (Deci és Ryan, 1996, 2004). Ezt megerősíti az is, hogy a vizsgálatunkban a tanítási tapasztalat sem mutatott szignifikáns eltérést az autonóm motivációra nézve.

A kontrollált motiváció jelentősége az általunk vizsgált populációban alacsonyabb volt, mint az autonóm motivációé. Itt is egyedül az erdélyiek mutattak szignifikáns eltérést a többiektől. A kisebbségi magyar közösségként való működésben természetes, hogy sok külső motivátor is helyet kap, amely származhat abból a nyomásból, hogy nem minden vonatkozásban békés és támogató a kisebbségi lét a vizsgált országokban. Küzdelem a megmaradásért, amelyre nyomást gyakorolhat akár az anyaországi vagy a romániai iskolarendszernek való megfelelés, vagy például az iskolák, tankerületek anyagi juttatásainak megszerzése is. A kontrollált motiváció esetében sem láthatunk különbséget a nemek és a tanítási tapasztalat szerint, ami továbbra is arra enged következtetni, hogy a vizsgált mintánk hasonló képet mutat.

Az amotivációban élen járnak a Magyarországon vizsgált személyek, ami a vizsgálat egyik nem várt eredménye. Ez azért is figyelemre méltó eredmény, mert Magyarországon jelentős oktatáspolitikai hangsúlyt fektetnek a testnevelés tanítására, ami elsősorban a mindennapos testnevelésben ölt testet. Ehhez képest a magyar-

országi tanárok mutatják a legmagasabb szintű motivátlanságot, érdektelenséget a testnevelés tanítása iránt, összehasonlítva a környező országokban dolgozó kollégáikkal. Ha megpróbáljuk megérteni a kérdést, a válasz abban keresendő, hogy Magyarországon a testnevelők mindennapos testneveléshez való viszonya nagyon eltérő. Egyik oldalról minden testnevelő tisztában van (kellene legyen) a tantárgy jelentőségével a tanulók fizikai jólléte szempontjából, viszont sok iskolában az infrastruktúra és az eszközök hiánya, alacsony színvonala erősen hat a tanári motiváció szintjére. A magyarországi testnevelő tanárok egy része sajnos nyűgként éli meg a több tanórával járó többletfeladatot. A kutatási mintavétel kezdete még a magyarországi pedagógus bérrendezés előtt történt, tehát az alacsony bérek okozta elégedetlenség is megnyilvánulhatott a motivátlanságukban.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a Kárpát-medence vizsgált testnevelő tanárai a motiváció szintjének mérésén keresztül számos hasonlóságot mutatnak. Megvizsgálva a földrajzi elhelyezkedést, a nemek és a tanítási tapasztalat hatását a motiváció szintjére, azt kaptuk, hogy szignifikáns hatása – bár ez is csekély – csak a földrajzi elhelyezkedésnek van. Az autonóm és a kontrollált motivációban egyaránt kiemelkedtek az erdélyiek, a legmagasabb szintű amotivációt a magyarországi testnevelőknél mértük.

Konklúzióként kijelenthető, hogy a megkérdezett testnevelő tanárok egymáshoz képest inkább mutatnak hasonlóságot, mint sem eltérést, ennek valószínű oka az egyazon kulturális háttér lehet.

Korlátozó tényezők

Kutatásunk korlátai között említhető, hogy ugyan a kérdőívet minden vizsgált személy magyarul töltötte ki, mégis elképzelhető, hogy a kisebbségben, szórványban élő tanárok a kérdőív állításait nem egyféleképpen értelmezték. Minden önjellemző kérdőív magában hordozza az elfogultság problematikáját, míg egy külső megfigyelő általi vizsgálat objektívebb lehet (Taylor és mtsai, 2008b). Amikor tudományos következtetéseket vonunk le egy adathalmazból, elképzelhető, hogy az csak a kitöltő egy pillanatnyi és nem pedig a legjellemzőbb lelkiállapotát tükrözi vissza. Korlátként jelentkezhethet még, hogy a mintavétel időtartama hosszára nyúlt, 2018-ban kezdődött, így a válaszadók egy része a Covid-19 ideje alatt töltötte ki a kérdőívet. Ekképpen elképzelhető, hogy ez a körülmény érdemben be-

folyásolhatta a válaszokat, hiszen a testnevelők pont a munkavégzésükben voltak korlátozva. Nem volt egyenlő létszámú válaszadó az egyes földrajzi régiókban, habár az is tény, hogy az egyes földrajzi térségekhez tartozó testnevelők száma arányaiban az egyes területeken élő magyarok egymáshoz viszonyított lélekszámát tükrözi (Magyarországon a legtöbb, Erdélyben és Felvidéken kevesebb, míg Vajdaságban a legkevesebb). A vizsgálat eredményeiből elsősorban tendenciákra következtethetünk.

Felhasznált irodalom

- Antala, B., Tománek, L., Poláčeková, K. (2023): Curricular reform in Slovak primary schools and the place of the motor performance testing of pupils in 1st and 3rd grade in it. *Fiep Bulletin- Online*, **93**: 1.
- Blais, M., Lachance, L., Vallerand, R., Briere, N.M., Riddle, A.S. (1993): L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, **14**: 3.
- Csordás-Makszin Á., Karsai I., Hamar P., Soós I. (2023): A Tanítási Környezetet (TE) és a Tanári Oktatási Hatásrendszer (TASCQ) vizsgáló kérdőívek magyar nyelvű adaptációja kelet-közép-európai mintán. *Magyar Pedagogia*, **123**: 2. 51-66.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985): The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, **19**: 2. 109-134.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1996): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. 5th print. Plenum Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000): The „What” and „Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, **11**: 4. 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (Szerk.) (2004): *Handbook of self-determination research*. (Softcover edition). University of Rochester Press.
- García-Cazorla, J., Sevil-Serrano, J., García-González, L., Abós, Á. (2024): A motivational training program for secondary physical education teachers based on the circumplex model: A study protocol of a randomised controlled trial. *Frontiers in Public Health*, **12**: 1461630.
- Hagger, M., Hardcastle, S., Chater, A., Mallett, C., Pal, S., Chatzisarantis, N. (2014): Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: be-

- tween- and within-participants analyses. *Health Psychology & Behavioural Medicine*, **2**: 565-601.
- Hamar, P., Karsai, I., Prihoda, G., Csordás-Makszin, Á., Boros-Bálint, J. (2017): Physical education teachers' views of best practice on physical education teaching in Hungary in the period of introducing daily physical education. *PedActa*, **2**: 7.1.
- Hurtik-Tóth E. (2021): Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, **20**: 3. 29-53.
- Jang, H., Reeve, J., Deci, E.L. (2010): Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, **102**: 3. 588-600.
- Jang, H., Kim, E.J., Reeve, J. (2016): Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, **43**: 27-38.
- Kollár K., Szabó É., Balogh L., Bágyoni J. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- Kovács K., Müller A., Fenyves V., Szűcs E., Bácsné Bába É. (2017): Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány*, **5**. 3.
- Martin, A., Marsh, H. (2005): Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, **49**: 3. 320-334.
- Nie, Y., Chua, B.L., Yeung, A.S., Ryan, R.M., Chan, W.Y. (2015): The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organisation: MOTIVATION AND WELL-BEING. *International Journal of Psychology*, **50**: 4. 245-255.
- Pelletier, L.G., Rocchi, M. (2016): Teachers' motivation in the classroom. In: Liu, W.C., Wang, J.C.K., Ryan, R.M. (Eds.): *Building Autonomous Learners*. Springer Singapore. 107-127.
- Pons, J., Ramis, Y., Torregrossa, M., Sarrazin, P., Maltagliati, S., Krommidas, C., Appleton, P.R.R., Gobbi, E., Erturan, G., Escrivá-Boulley, G., Duda, J.L.L., Martins, J., Demirhan, G., Carraro, A., Bouglas, V., Papaioannou, A.G.G. (2023): Physical education motivational climate, on the achievement goals, and intrinsic motivation of students: a multilevel approach. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-16.
- Radisavljević-Janić, S., Milanović, I. (2019): Physical education in the Republic of Serbia. *Fizicka Kultura*, **73**: 1. 61-71.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., Deci, E.L. (1996): All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In: *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. APA Washington, The Guilford Press. 7-26.
- Ryan, R.M., Chirkov, V.I., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E., Deci, E.L. (1999): The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **25**: 12. 1509-1524.
- Soós I. (2022): *Az egészségközpontú fizikai aktivitás és az ülő („sedens”) életvitel*. ELTE, Eötvös Kiadó.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Smith, B. (2008a): The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, **10**: 2. 235-243.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. (2008b): A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **30**: 1. 75-94.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J.M., Cangas, A.J., López-Liria, R., Álvarez, J.F. (2019): Influence of physical education teachers on motivation, embarrassment and the intention of being physically active during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **16**: 13. 2295.
- Triyanto, T., Handayani, R. (2016): Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, **45**: 3. 199-209.
- Uhlár Á., Szemes Á., Tóth L. (2016): Testnevelő tanárjelölt hallgatók vizsgálata a pályaválasztásról alkotott véleményük tükrében. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, **1**: 2. 8-19.
- Vallerand, R.J., Lalande, D.R. (2011): The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, **22**: 1. 45-51.

Internetes hivatkozások

Molnár Iлона, 2024. május 17. A szlovákiai magyar oktatás helyzete: Mi lehet a jövőkép?

from: <https://ma7.sk/oktatas/szlovakiai-magyar-oktatas-iskolak-helyzeterol> (Utolsó letöltés: 2025.01.17.)

<https://m.vajma.info/cikk/tukor/8237/VMPE-Vajdasagi-magyar-oktatasi-helyzetkep.html>

VMPE: Vajdasági magyar oktatási helyzetkép. 2020. december 3. (Utolsó letöltés:

2025.01.17.

<https://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/a-romaniai-magyar-iskolahalozat-szerkezete/67>.

A romániai magyar iskolahálózat szerkezete. 2021. január 18. (Utolsó letöltés: 2025.01.17.)

**FELHÍVÁS**

A **XXII. Országos Sporttudományi Kongresszusra** a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar társrendezésével Zalaegerszegen kerül sor
2025. május 28-30. között.

Az előadás és a poszter prezentációra való jelentkezés február végével lezárult.

Aki azonban mint hallgatóság szeretne részt venni a kongresszuson, kérjük küldje el jelentkezését 2025. május 1-ig a honlapon megtalálható „Jelentkezési lapon”:
bendinora@hotmail.com (Bendiner Nóra).

A regisztrációs díj fizetési határideje 2025. május 5.

A szállásáról minden résztvevő maga gondoskodik!

Kedvezményes szálláslehetőség és egyéb információ később az MSTT honlapján:

www.mstt.hu

Regisztrációs költség beérkezése:

MSTT* tag

Nem MSTT tag

2025. május 5-ig (hétfő)

bruttó 39 950.-Ft

bruttó 49 950.-Ft

*akinek nincs tagdíj tartozása 2025. évre

FONTOS DÁTUMOK ÖSSZEFOGLALVA:

Jelentkezés beküldés: 2025. május 1. (csütörtök)

Fizetési határidő: 2025. május 5. (hétfő)

„Sporttudomány az egészség és
a teljesítmény szolgálatában”