

**Testnevelő tanárok tanítási környezetének, motivációjának és oktatási stratégiáinak  
vizsgálata a Kárpát-medence országaiban**

Doktori értekezés  
**Csordás-Makszin Ágnes**

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem  
Sporttudományok Doktori Iskola



Témavezetők: Dr. Hamar Pál, egyetemi tanár, DSc  
Dr. Soós István, kutatóprofesszor, PhD  
Hivatalos bírálók: Dr. Révész László, egyetemi tanár, PhD  
Dr. Paic Róbert, egyetemi adjunktus, PhD

BUDAPEST  
2026

# TARTALOMJEGYZÉK

ÁBRAJEGYZÉK .....	4
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE .....	5
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE .....	6
I. BEVEZETÉS (IRODALMI HÁTTÉR).....	7
I.1 A témaválasztás indoklása .....	9
I.2 A motiváció fogalma .....	10
I.3 A motiváció értelmezése, motivációs elméletek .....	11
I.3.1 Kompetenciamotiváció elmélet .....	12
I.3.2 Teljesítménycél elmélet (AGT) .....	13
I.3.3 Attribúciós elmélet .....	14
I.3.4 Szociális tanuláselmélet.....	15
I.3.5 Az elsajátítási motiváció.....	16
I.3.6 Az önmeghatározás (öndeterminációs) elmélet (SDT) .....	17
I.4 Motivációs modellek .....	19
I.4.1 A motiváció hierarchikus modellje az oktatásban (HMIEM).....	19
I.4.2 Transz-kontextuális modell (TCM) .....	22
I.4.3 A kutatásban alkalmazott elmélet és modell .....	24
I.5 Oktatási motivációs stratégiák .....	24
I.5.1 A tanári viselkedés circumplex-modellje .....	28
I.6 Autonómia és kontroll .....	29
I.7 Az önmeghatározás elméleten (SDT) alapuló nemzetközi és hazai kutatások a testnevelés területén.....	30
I.8 Az önmeghatározás elmélet korlátai .....	32
I.9 A tanítási környezet szerepe a tanárok munkahelyi jóllétében .....	33
I.10 A nemzetiségi oktatással kapcsolatos kutatások a Kárpát-medence országaiban az utóbbi évtizedben.....	39
II. CÉLKITŰZÉSEK .....	42
II.1 Kutatási célok.....	42
II.2 Hipotézisek .....	43
III. MÓDSZEREK .....	45
III.1 A minta kiválasztása, adatfelvétel .....	45
III.2 A vizsgált személyek .....	46
III.3 Méréseszközök.....	47

III.4 Alkalmazott statisztikai módszerek .....	49
IV. EREDMÉNYEK .....	52
IV.1. A kutatási kérdőívek adaptációs vizsgálata .....	52
IV.1.1. Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) adaptációs vizsgálata .....	52
IV.1.2. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ-H) adaptációs vizsgálata ....	55
IV.2. Testnevelő tanárok motivációs oktatási stratégiáinak és ezek eredőinek vizsgálata...	57
IV.2.1. A modell .....	58
IV.2.2. Mérőeszközök .....	59
IV.2.3 Eredmények .....	60
IV.3 Testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése .....	66
IV.3.1 Mérőeszköz .....	66
IV.3.2 Eredmények .....	66
V. MEGBESZÉLÉS .....	69
V.1. A kutatási kérdőívek adaptációs vizsgálata .....	69
V.2 Testnevelő tanárok motivációs oktatási stratégiáinak és ezek eredőinek vizsgálata .....	73
V.3. Testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése.....	79
VI. KÖVETKEZTETÉSEK .....	83
VI.1 Hipotézisvizsgálat .....	83
VI.2 Az eredmények együttes értelmezése.....	90
VI.3 A kutatás korlátai.....	94
VI.4 A kutatás jövőbeni irányai.....	95
VII. ÖSSZEFOGLALÁS .....	97
VIII. SUMMARY.....	99
IX. IRODALOMJEGYZÉK.....	100
X. SAJÁT PUBLIKÁCIÓK.....	116
XI. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	117
XII. MELLÉKLETEK.....	118

# ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. A motiváció hierarchikus modellje (Stolk és mtsai., 2018, saját fordítás).....	22
2. ábra. A transz-kontextuális modell (Hagger és Chatzisarantis 2016, saját fordítás).....	23
3. ábra. A circumplex-modell (Aelterman és mtsai., 2019, saját fordítás).....	28
4. ábra. Feltételezett modell testnevelő tanárok oktatási stratégiáit meghatározó eredőkről (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b, saját fordítás).....	59
5. ábra. Az útelemzés eredménye a vizsgált testnevelő tanárok oktatási stratégiáinak eredőiről (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b, saját fordítás).....	65

## RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

<b>rövidítés</b>	<b>jelentése</b>	<b>magyarul</b>
AGT	Achievement Goal Theory	Teljesítménycél elmélet
BNSAW	Basic Need Satisfaction at Work	Munkahelyi alapvető szükségletek kielégítése
BPNT	Basic Psychological Needs Theory	Alapvető pszichológiai szükséglet elmélet
BPNS	Basic Psychological Need Satisfaction	Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése
HMIEM	Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation	Az intrinzik és extrinzik motiváció hierarchikus modellje
QPE	Quality Physical Education	Minőségi testnevelés
SDT	Self-Determination Theory	Önmeghatározás elmélet
TCM	Trans Contextual Model	Transz-kontextuális modell
WMI	Work Motivation Inventory	Munkamotivációs Kérdőív

# TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A 2x2 célorientációs modell – Elliot és McGregor nyomán (saját szerkesztés) ...	14
2. táblázat. Az önmeghatározottság kontinuum – Deci és Ryan alapján (saját szerkesztés) ...	18
3. táblázat. A szükséglet-támogató és megvonó oktatási stratégiák átfogó táblázata (saját szerkesztés).....	27
4. táblázat. A vizsgált személyek tulajdonságai .....	46
5. táblázat. Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) faktorai és faktortöltés értékei .....	53
6. táblázat. A Tanítási Környezet (TE-H) kérdőív faktorainak Cronbach- $\alpha$ , átlag, szórás értékei .....	54
7. táblázat. A Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) illeszkedési mutatói .....	55
8. táblázat. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ-H) faktortöltés értékei. ....	56
9. táblázat. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív Cronbach- $\alpha$ , átlag, szórás értékei.....	56
10. táblázat. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ-H) illeszkedési mutatói .....	57
11. táblázat. Cronbach- $\alpha$ , terjedelem, átlag, szórás, ferdeség és csúcosság értékek minden vizsgált változóra vonatkozóan .....	61
12. táblázat. Pearson korreláció minden változóra vonatkozóan .....	62
13. táblázat. A változók közötti indirekt hatások .....	64
14. táblázat. A motiváció változása lakóhely, nem és tanítási tapasztalat szerint.....	68
15. táblázat. A hipotézisek összefoglalása .....	84

# I. BEVEZETÉS (IRODALMI HÁTTÉR)

Az elmúlt másfél évtizedben Magyarországon kiemelt oktatáspolitikai figyelem irányult az iskolai testnevelésre. Ennek egyik legismertebb jele a mindennapos testnevelés 2012-es bevezetése, amely nemcsak a tantárgy struktúráját, de a testnevelő tanárok feladatait is jelentősen kibővítette. Az óraszámok emelkedésével párhuzamosan új tantervek születtek, amelyek lehetőséget teremtettek arra, hogy a motoros készségek fejlesztése mellett a személyiségfejlesztés más aspektusai – például az érzelmi, mentális és szociális dimenziók – is hangsúlyt kapjanak.

Bár szakemberek írásaikban (Hamar, 2016; Makszin, 2014) már korábban is felhívták a figyelmet a testnevelés sokoldalú fejlesztő potenciáljára, a gyakorlatban a heti 1–2 testnevelés óra jellemzően a fizikai képességek fejlesztésére korlátozódott.

A hazai testnevelés-oktatási gyakorlatot hosszú időn keresztül az a tradicionális szemlélet határozta meg, amelyben a tanári kontroll domináns szerepet játszott. A kontrolláló tanári viselkedés legnagyobb veszélye abban rejlik, hogy háttérbe szorítja a tanulói önállóságot és felelősségvállalást, így a diákok gyakran gondolkodás nélkül, kizárólag az utasítások mentén cselekednek. Ennek következtében az autonóm motiváció kialakulása akadályozottá válik (Deci és mtsai., 1982).

A modern pedagógiai irányzatok ezzel szemben arra törekednek, hogy a tanulókat aktívan bevonják a saját tanulási folyamataikba, ezáltal fejlesztve önismeretüket, önazonosságukat, szociális készségeiket, valamint az aktív életmód iránti hosszú távú elköteleződésüket.

Az eltelt több mint egy évtized tapasztalatai alapján ugyanakkor megállapítható, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének hatásai nem minden területen feleltek meg az előzetes várakozásnak. A 2023/24-es adatok szerint a kötelező fitsségi mérések alapján a 12. osztályos tanulók körében az aerob fitsségi állapot számos esetben még fejlesztést igényel: ez a leány tanulók 64%-át, a fiúk 54%-át érinti (MDSZ, 2024).

Mindez ugyanakkor nem a mindennapos testnevelés jelentőségét kérdőjelezi meg, hanem arra hívja fel a figyelmet, hogy az óraszám növelése mellett fontos szerepe van a pedagógiai szemléletnek és a módszertani megújulásnak is. Ennek nyomán nemzetközi szinten egyre hangsúlyosabban jelent meg a minőségi testnevelés koncepciója. Az UNESCO által támogatott Quality Physical Education (QPE) koncepciója a minőségi, élményalapú és komplex

fejlesztésre törekvő testnevelést helyezi előtérbe, amely az európai tantervi irányelvekben is egyre hangsúlyosabban jelenik meg. Ezzel összhangban a 2012-es, majd a 2020-ban megújított Nemzeti Alaptanterv már teret nyitott arra, hogy a testnevelés értelmezési kerete kimozduljon a hagyományos paradigmából. A testnevelés gyakorlati megvalósulásában ugyanakkor időre volt szükség ahhoz, hogy alkalmazkodjon a szemléletváltáshoz, és az új pedagógiai megközelítések beépüljenek a mindennapi gyakorlatba. Ez a folyamat napjainkban is tart, az intézmények, illetve a pedagógiai kultúrák között továbbra is eltérő mértékben valósul meg (Csordás-Makszin és Makszin, 2017).

A 21. századi nyugati pedagógia egyik legfontosabb jellemzője, hogy kerül a direkt, frontális oktatási formákat, és helyette előtérbe helyezi a tanulók aktív részvételét, önállóságát. A tanári kontroll háttérbe szorítása ugyanakkor sok testnevelő tanár számára idegen vagy nehezen kivitelezhető, különösen a tanulói viselkedéskultúra gyengülésének tapasztalata mellett. A tanári körökben elterjedt nézet szerint a testnevelés csakis rendkívül fegyelmezett, kontrollált környezetben valósulhat meg hatékonyan. Ez a megközelítés azonban gyakran vezet a tanulók érdektelenségéhez és motivátlanságához, amely végső soron a tanár által is észlelt „motiválhatatlanság” érzetét kelti.

Kevés pedagógus ismeri fel, hogy egy jól strukturált, következetes szabályrendszeren belül a tanulói autonómia megteremtése épp a motiváció forrásává válhat. A parancsoló, direktív kommunikáció, amely nem hagy teret az együttműködésre, tovább nehezíti az oktatási kapcsolatot és a tanulói belső motiváció kialakulását.

A testnevelő tanárképzés sokáig nem nyújtott alternatívát a hagyományos, kontrollal operáló oktatásmódszertan mellett. A modern, motivációalapú tanítási stratégiák és azok pszichológiai háttere – például az önmeghatározás elmélet (Self-Determination Theory, SDT) – sok esetben teljesen kimaradtak a képzési programokból. Pedig ezek az elméletek világosan rámutatnak arra, hogy a tanulói autonómia támogatása kulcsszerepet játszik a belső motiváció kialakulásában, a hosszú távú tanulási elköteleződésben és az élethosszig tartó aktív életmód megalapozásában (Ryan és Deci, 2000).

A motivációs oktatási stratégiák célja, hogy a tanulók alapvető pszichológiai szükségleteinek támogatásán keresztül ösztönözzék az aktív tanórai részvételt (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b; Taylor és mtsai., 2008). E stratégiák oktatásmódszertani szempontból eltérnek, de közös jellemzőjük az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás támogatása. Ezek elengedhetetlen elemei a motivációs környezet kialakításának.

Mindezt figyelembe véve különösen fontos kérdéssé válik, hogy a vizsgált földrajzi térségben – legyen szó Erdélyről, Felvidékről, Délvidékről vagy Magyarországról – milyen

mértékben jelennek meg ezek a modern pedagógiai stratégiák. A nemzetközi szakirodalom egyértelműen utal arra, hogy az oktatásban kialakuló normák, szokások, valamint a tanári szerepfelfogás nagyban függ az adott társadalom kulturális beágyazottságától és értékrendszerétől.

A motivációkutatás eredetileg az angolszász, liberális és individualista értékrendű társadalmakban gyökerezik, amelyekben az önmegvalósító, autonóm személyiségideál dominál (Chirkov, 2015). Ezzel szemben Kelet-Európa, beleértve a magyar felfogást is, e tekintetben jelentős eltérést mutat. Korábbi szerzők kulturális dimenziókra vonatkozó modellje (Hofstede, 1983; Triandis, 2004), valamint Kitayama kutatásai is alátámasztják, hogy a motivációs mintázatok kultúrafüggőek (Kitayama és mtai., 1997; Markus és Kitayama, 2003). Hofstede modellje szerint a magyar társadalom – bár névleg individualista – sok tekintetben nem illeszkedik egyértelműen sem a nyugati, sem a keleti kulturális modellekhez, és sajátos, hibrid jelleget mutat a környező, inkább kollektivistá országokhoz képest (Hofstede, 1983).

Ezek az eltérések alapvetően befolyásolják azt is, hogy milyen oktatási stratégiák működhetnek hatékonyan egy adott régióban. Bár jelen értekezés nem vállalkozik ezen kulturális dimenziók mélyreható elemzésére, a sajátosságok megértése szempontjából fontos látni, hogy a motivációs stratégiák alkalmazhatósága eltérő kulturális közegben más és más eredményeket hozhat (Perák, 2020).

A tradicionális testnevelés-oktatás kereteiből való kilépés, a tanulói autonómia beemelése, valamint a tanári kontroll szerepének újra értelmezése komoly szemléletváltást igényel. Az önmeghatározás elmélet-alapú kutatások hangsúlyozzák, hogy az autonóm motiváció kialakulása nem pillanatművelet, hanem egy folyamatosan fejlődő, tanulási környezettől és tanári viselkedéstől függő folyamat. Ennek hozadéka nem csupán a tanulók iskolai teljesítményében, hanem önismeretük, felelősségérzetük, szociális érzékenységük fejlődésében és a testneveléshez való pozitív viszonyukban is megmutatkozik.

## I.1 A témaválasztás indoklása

Bár a Kárpát-medencében kisebbségi sorban élő magyar pedagógusok helyzetéről és a tanárképzés sajátosságairól korábban születtek kutatások (ezek a szakirodalmi részben részletesen bemutatásra kerülnek), a testnevelő tanárok motivációját vizsgáló empirikus kutatás eddig nem állt rendelkezésre. Jelen vizsgálat célja e hiány pótlása, különös tekintettel arra, hogy milyen motivációs jellemzők figyelhetők meg a térség magyar ajkú testnevelő tanárai körében, együttesen, illetve egyes régiók (Erdély, Felvidék, Délvidék, Magyarország) szintjén külön-

külön is. A kutatás középpontjában az a két kérdés áll: (1) vajon mutatnak-e különbséget ezek a területek motivációs mintázataikban, és ha igen, mely dimenziók mentén jelentkeznek ezek a különbségek; valamint (2), hogy a vizsgált munkahelyi környezeti tényezők befolyásolják-e a tanári motivációt és a választott motivációs oktatási stratégiát.

Különös figyelmet fordítottam a tanárok munkájukhoz kapcsolódó autonómiaérzésre, valamint arra, hogy milyen mértékben van jelen a modern pedagógia egyik alappillére, a tanulói autonómia támogatása a módszertani eszköztárunkban. Mivel az autonómiatámogató tanári attitűd kulcsszerepet játszik a tanulói belső motiváció kialakulásában, ezért indokoltnak tartottam e terület vizsgálatát a kisebbségi oktatási összefüggésében is.

A Kárpát-medence pedagógiai tere egységes kulturális és nyelvi gyökerű közegként értelmezhető, amelyben a pedagógusok közötti kapcsolattartás és szakmai fejlődés támogatására már évtizedek óta léteznek programok, szervezetek – például Erdélyben a Bólyai Nyári Akadémia vagy a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete –, amelyek célja a szakmai képzésen túl, nemzeti összetartozás megélésének erősítése is, függetlenül az aktuális országhatároktól. E programok magyar nyelven szólítják meg a pedagógusokat, és kiemelt szerepet vállalnak a magyar kultúra és nyelv megőrzésében. Ellentétben a korábbi, jellemzően állami vagy uniós támogatásból megvalósuló vizsgálatokkal, e kutatás alulról építkező módon, elsősorban tudományos érdeklődésből indult.

Céлом összetett volt. Egyrészt, hogy feltérképezzem az érintett testnevelő tanárok tanítási környezetükben fellelhető motivációs eredőit, választott motivációs oktatási stratégiáinak profilját, és ezek összefüggéseit, másrészt megvizsgáljam a motivációs dinamikákat térségi bontásban, és választ adjak arra a kérdésre, hogy a vizsgált területek tanárai inkább egységes vagy inkább eltérő jellemzőket mutatnak. Emellett törekedtem arra is, hogy hozzájáruljak a Kárpát-medencei magyar pedagógusokról szóló tudományos diskurzus bővítéséhez, és újabb nézőpontból világítsam meg a tanári hivatás jellemző dinamikáit és sajátosságait e különleges nyelvi és kulturális térben.

## I.2 A motiváció fogalma

A motiváció fogalma a latin *movere* (mozogni, mozgatni) kifejezésből származik, és azokat a belső hajtóerőket jelöli, amelyek kiváltják és fenntartják az emberi viselkedést. Lényegében arra a kérdésre válaszol, hogy az egyén mit és miért tesz. A pszichológia egyik alapfogalmaként a motiváció a neveléstudomány területén is kiemelt jelentőséggel bír, mivel a tanítás–tanulás folyamatának egyik meghatározó tényezője.

A motiváció meghatározására számos kísérlet történt. Martin Ford *Motivating Humans* című munkájában a motivációt három, egymással összefonódó pszichológiai funkció szervezett mintázataként határozza meg: a személyes célok, az érzelmi-izgalmi folyamatok, valamint a személyes cselekvőképességbe vetett hit. E három tényező együttesen biztosítja a célorientált tevékenység irányítását, energiával való ellátását és szabályozását (Ford, 1992). Ugyanakkor Ford hangsúlyozza, hogy a motiváció központi szerepének igazolása a valós világ problémáiban komoly kihívást, sőt szinte lehetetlen feladatot jelent, különösen akkor, ha ezt a korábbi motivációkutatások gyakorlati hozzájárulásainak felsorolásával kívánjuk alátámasztani.

A motiváció elméleti megragadásának nehézségeire Douglas Mook is rámutat, aki szerint a téma régóta kiemelt státuszt élvez a pszichológiában, ugyanakkor definiálása problematikus. Meghatározható olyan tágan, hogy lényegében az egész pszichológiát magába foglalja, ugyanakkor olyan szűken is, hogy szinte teljesen eltűnik (Mook, 1987).

### I.3 A motiváció értelmezése, motivációs elméletek

Nem véletlen tehát, hogy a motiváció számos kutató érdeklődését felkeltette és ennek nyomán több pszichológiai elmélet is született. Az egyik legismertebb ezek közül Abraham Maslow szükséglet-hierarchia-elmélete, amely az emberi szükségleteket egymásra épülő szinteken helyezi el (Maslow, 1943). A piramis alján a biológiai, ún. hiányszükségletek, a felsőbb szinteken pedig a növekedésalapú szükségletek – például az önmegvalósítás – helyezkednek el. Noha Maslow elmélete alapműnek tekinthető, későbbi kutatók több ponton is kritikával illeték, kiemelve, hogy a szükségletek nem feltétlenül hierarchikusak, és gyakran egyszerre, dinamikus módon vannak jelen; továbbá, hogy az ember képes biológiai szükségleteit is háttérbe szorítani magasabb rendű célok érdekében (Alderfer, 1969; Alex Acquah és mtsai., 2021; Rutledge, 2011).

A motiváció fogalmának értelmezésével számos tudományterületen foglalkoztak már különböző szakterületek képviselői. A következőkben azokat a motivációelméleteket ismertetem, amelyeket leggyakrabban alkalmaznak az oktatási folyamatok értelmezésében és elemzésében.

A motiváció az egész személyiségre kiterjedő folyamatként értelmezhető, így a tanulási helyzetekben megjelenő motiváció is több tényező együttes hatásából ered. A tanulási motiváció e komplex rendszer egy specifikus területe, amely a tanulás során fellépő belső hajtóerőket foglalja magába. Fejes József Balázs definíciója szerint a tanulási motiváció azon

folyamat, amely elindítja, fenntartja és irányítja a tanulást. Ennek jelentősége különösen nagy, ha az egész életen át tartó tanulás képességét kívánjuk fejleszteni, amely napjaink társadalmában elengedhetetlen a sikeres és kiegyensúlyozott élethez (Fejes, 2009).

Számos kutatás igazolja, hogy az iskolai tanulás hatékonysága jelentős mértékben múlik a tanulók motiváltságán (Filgona és mtsai., 2020). Éppen ezért az iskolának egyik alapvető feladata a tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása. Csapó és Fejes egyaránt hangsúlyozzák, hogy a tanulási környezetnek olyannak kell lennie, amely támogatja a nyitottságot, érdeklődést és a belső motiváció kialakulását (Csapó, 2002; Fejes, 2009).

### I.3.1 Kompetenciamotiváció elmélet

Susan Harter motivációelméletében a magabiztosság kiemelt szerepet tölt be a motiváltság kialakulásában és fenntartásában. Elmélete szerint a kompetenciamotiváció egy belső hajtóerő, amely arra ösztönzi a tanulókat, hogy hatékonyak és ügyesnek érezzék magukat a környezetükkel való interakciók során. A motiváció forrása ebben az értelmezésben nem külső jutalmakban vagy elismerésben keresendő, hanem magában a kompetencia élményében – abban a belső elégedettségben, amelyet a sikeres feladatmegoldás, az ügyesség megtapasztalása vált ki (Harter, 1981).

Amennyiben a tanulók kompetensnek érzik magukat egy adott tevékenységben, úgy élik meg, hogy képesek kontrollálni saját testüket, irányítani a végrehajtást – ez pozitív érzelmi válaszokat generál, és elősegíti az erőfeszítés megtételét. Harter elmélete több fontos elméleti és gyakorlati szempontot hangsúlyoz: (1) Fejlődéscentrικusság: az elmélet fejlődési szemléletű, a versengés helyett az egyéni fejlődést helyezi előtérbe. A tanulók teljesítményét nem másokhoz, hanem önmaguk korábbi állapotához viszonyítják, ezzel támogatva a belső értékelési szempontok kialakulását. (2) Pozitív önértékelés és testkép: a kompetenciaélmény elősegíti a pozitív önértékelés és az egészséges testkép kialakulását. A sikerélmény önbizalomnövelő hatása különösen serdülőkorban bír kiemelt jelentőséggel. (3) Tanári visszacsatolás szerepe: a tanári pozitív visszajelzés megerősíti a kompetenciaérzetet és ezáltal fokozza a tanulói motivációt. Ezzel szemben a folyamatos kudarcélmények és a negatív visszacsatolás csökkenthetik a tanulók önbizalmát. A bátorító, de reális értékelés, valamint a differenciált tanítás jelentősen hozzájárulhat a kompetenciamotiváció kialakulásához és fenntartásához. (4) A környezet befolyása: Noha a kompetenciamotiváció alapvetően belső eredetű, az iskolai környezet – például az értékelési rendszer vagy a versengés mértéke – jelentős hatást gyakorolhat annak alakulására.

A testnevelés tantárgy sajátos kereteket kínál a kompetenciaérzet kialakítására, amely a tanulói erőfeszítés és elköteleződés kulcsfontosságú feltétele. Ha a feladat túl nehéz vagy túlságosan egyszerű, nem társul hozzá pozitív érzelem, és így elmaradhat a belső készítés az aktív részvételre. A kompetenciaélmény megvalósulása érdekében olyan pedagógiai környezet kialakítása szükséges, amely lehetővé teszi a hibázást anélkül, hogy az megszegyenítéshez vezetne, támogatja a próbálkozásokat, és fejlesztő, biztató visszajelzéseket nyújt. Ilyen környezetben nagyobb eséllyel alakul ki a tanulóknál a cselekvés öröme és a kompetencia iránti belső vágy.

### I.3.2 Teljesítménycél elmélet (AGT)

A teljesítménycél-elmélet (Achievement Goal Theory – AGT) J.G. Nicholls és C. Dweck munkásságához köthető, és központi kérdése, hogy az egyének miért törekszenek sikerre különféle teljesítményhelyzetekben (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). A modell nem csupán azt vizsgálja, hogy az emberek el akarnak-e érni sikert, hanem azt is, hogy milyen célorientációk motiválják őket erre.

Az elmélet két alapvető célorientációt különböztet meg: az elsajátítási (tanulási vagy feladatcentrikus) és a teljesítményre irányuló (énközpontú vagy egocentrikus) célokat. Az elsajátítási orientáció esetében az egyén belső fejlődésre, az új készségek elsajátítására, saját képességeinek fejlesztésére törekszik. Az ilyen célokat követő személyek számára a siker mércéje az önmagukhoz mért előrelépés, a feladat megértése, illetve a tudás mélyítése. Jellemző rájuk a kihívások keresése, valamint a hibák konstruktív értelmezése, mint a tanulás természetes velejárói.

A feladatcentrikus célorientáció erőteljes kapcsolatot mutat az autonóm motivációval, valamint a sportban és az iskolai testnevelés során megélt pozitív élményekkel, mint például az öröme, a fair play gyakorlása, illetve a stressz adaptív kezelése (Duda és Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, 2001; Perry és mtsai., 2013). A feladatcentrikus személyiségek motivációjában nem a kompetenciájuk látványos megnyilvánulása a lényeges, hanem az önmagukhoz viszonyított fejlődés, amely önmagában kielégítő és örömteli élményt nyújt.

Ezzel szemben a teljesítményorientált célokat követő egyéneket az motiválja, hogy másoknál jobbak legyenek, elismerést és külső megerősítést szerezzenek. Számukra a siker mércéje gyakran társas összehasonlításokon és a győzelem elérésén alapul. E személyek esetében az észlelt kompetenciaérzés döntő fontosságú: akkor érzik magukat motiváltként, ha megfelelő képességekkel rendelkeznek, míg gyengébb képesség esetén hajlamosabbak a

kudarckerülésre vagy a motivációvesztésre (Cury és mtsai., 1997). Az egocentrikus célstruktúra a kontrollált motivációs mintázatokkal rokon, és gyakran aláássa az autonómiát (Brunel, 1999), miközben a feladatcentrikusság épp ellenkezőleg, elősegíti az autonóm viselkedést és stabilabb kompetenciaérzést eredményez (Duda és White, 1992; Ntoumanis, 2001).

A teljesítménycél elmélet az egyén célhoz való viszonyulását is vizsgálja azáltal, hogy megkülönböztet ún. „közelítő” (approach) és „elkerülő” (avoidance) célokat. A közelítő célok a pozitív eredmény elérésére, míg az elkerülő célok a negatív kimenet (pl. kudarc, elmarasztalás) elkerülésére irányulnak. Az 1. táblázat szemlélteti e két dimenzió – a cél tartalma (fejlődés vagy teljesítmény) és irányultsága (közelítés vagy elkerülés) – mentén Elliot és McGregor által kialakított 2×2-es célorientációs modellt (Elliot és McGregor, 2001).

1. táblázat. A 2x2 célorientációs modell – Elliot és McGregor nyomán (saját szerkesztés)

<b>Célorientáció típusa</b>	<b>Közelítő cél (approach)</b>	<b>Elkerülő cél (avoidance)</b>
<b>Fejlődési cél (mastery)</b>	Tudás és készségek fejlesztése: „ <i>Jobb akarok lenni, mint tegnap.</i> ”	Hibák elkerülése: „ <i>Nem akarom elfelejteni, amit már tudok.</i> ”
<b>Teljesítménycél (performance)</b>	Mások legyőzése: „ <i>Jobban akarok teljesíteni, mint a többiek.</i> ”	Kudarc elkerülése: „ <i>Nem akarok rosszabb lenni, mint mások.</i> ”

Ez a modell hatékony keretet biztosít annak megértéséhez, hogy milyen motivációs mechanizmusok mozgatják az egyéneket különféle teljesítményhelyzetekben – legyen szó saját fejlődésük előmozdításáról, a társas összehasonlítás által vezérelt teljesítményről, vagy éppen a hibák, kudarcok elkerüléséről. Az egyén célorientációs beállítódásának ismerete kiemelten fontos lehet az oktatás, különösen a testnevelés területén, ahol a belső motiváció és a kompetenciaérzés megalapozása kulcsszerepet játszik a hosszú távú tanulási és sportolási elköteleződésben.

### I.3.3 Attribúciós elmélet

Az attribúciós elmélet az egyik legszélesebb körben alkalmazott motivációs elméleti keret, amely a testnevelés és a fizikai aktivitás területén is kiemelt jelentőséggel bír (Weiner, 1985). Középpontjában az áll, hogy az egyének miként értelmezik egy adott teljesítmény – legyen az

siker vagy kudarc – okait, és ezek az értelmezések hogyan hatnak későbbi viselkedésükre, érzelmi reakcióikra és motivációjukra (Csányi és Révész, 2021; Réthy, 1993).

Weiner három fő dimenzió mentén osztályozza az attribúciókat: stabilitás, az okság helye, valamint kontrollálhatóság. A stabilitás arra utal, hogy az ok állandónak tekinthető-e (például: a képességek), vagy inkább átmeneti jellegű (például: a pillanatnyi erőfeszítés). Az okság helye lehet belső (például: „felkészültem, mert sokat gyakoroltam”) vagy külső (például: „szerencsém volt”). A harmadik dimenzió, a kontrollálhatóság, azt fejezi ki, hogy az adott ok az egyén befolyása alatt áll-e (például: koncentráció, gyakorlás), vagy az őt meghaladó tényezők eredménye (például: sérülés, időjárási körülmények).

Az attribúciók mintázata meghatározó szerepet játszik a motiváció alakulásában. A sikerek stabil és kontrollálható okokra történő visszavezetése – mint például az erőfeszítés vagy a felkészültség – erősíti az önhatékonyságot és fokozza a belső motivációt. Ezzel szemben az instabil vagy kontrollálhatatlan tényezőkhez kötött magyarázatok, különösen kudarc esetén, negatívan befolyásolják az önértékelést, csökkenthetik az elvárásokat és motivációs deficitet eredményezhetnek. Hosszú távon ez a jelenség tanult tehetetlenséghez vezethet (Seligman, 1972), amely negatívan befolyásolja a testneveléssel kapcsolatos attitűdöket, valamint a rendszeres fizikai aktivitáshoz való viszonyt.

A pedagógus szerepe ebben a folyamatban kulcsfontosságú. A tanár visszajelzései jelentősen befolyásolják a tanulók attribúciós mintázatát, és ezen keresztül az önértékelésüket és motivációjukat is. A konstruktív és ösztönző visszajelzések – például: „*Most nem sikerült, de ha gyakorolsz, menni fog*” vagy „*Nem a képességeiden múlt, hanem a figyelmen és koncentráción*” – elősegítik a pozitív attribúciók kialakulását. Ezzel szemben a végleges, általánosító és negatív értékelések – mint például „*Te nem vagy sportos*” – csökkentik az egyén belső kontrollérzetét, és hosszú távon demotiváló hatással bírnak.

Összességében az attribúciós elmélet alkalmazása a testnevelésben hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók reális önértékelést alakítsanak ki, megőrizték belső motivációjukat, valamint kitartóbbak és nyitottabbak legyenek a fizikai aktivitás különböző formáira (Csányi és Révész, 2021).

#### I.3.4 Szociális tanuláselmélet

Albert Bandura szociális tanuláselméletének központi fogalma az önhatékonyság (self-efficacy), amely azt jelenti, hogy egy adott tevékenység végrehajtásában mennyire hisz a tanuló

a saját sikerességében. Ez nem általános önbizalomra utal, hanem egy konkrét helyzetre vonatkozó hiedelemre (Bandura, 1971, 1982).

Bandura szerint a tanulás három fő forrásból ered: (1) megfigyelés, (2) utánzás, és (3) megerősítő visszacsatolás. A tanulási folyamat négy lépésben zajlik: figyelem, megőrzés (mentális reprezentáció), motoros reprodukció (a viselkedés kivitelezése), és motiváció (a cselekvés végrehajtása elvárt jutalom vagy belső elkötelezettség miatt).

Az énhatékonyság forrásai lehetnek: korábbi sikerélmények, mások megfigyelése, verbális megerősítés (pl. tanári dicséret), valamint az érzelmi/fiziológiai állapot. Aki hisz önmagában, nagyobb eséllyel próbálkozik újra és nem adja fel könnyen.

A testnevelés területén kiemelt fontosságú a helyes technikai bemutatás, különösen kortárs modellek által, mivel a tanulók gyakran könnyebben azonosulnak velük, mint a tanárral. A tanár viselkedése és visszajelzései erőteljesen befolyásolják a tanulók énhatékonyságát. A differenciálás, az egyéni célkitűzések és a fokozatos kihívások segítik a reális célállítás és sikerélmény biztosítását (Csányi és Révész, 2021).

### I.3.5 Az elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció elméletének pedagógiai relevanciáját Magyarországon elsősorban Józsa Krisztián vizsgálta, meghatározása szerint: *„Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához. Az elsajátítási motívumok öröklött alapokon állnak. Működnek, működtethetők csecsemő-, óvodás-, iskoláskorú gyerekeknél, sőt felnőtteknél is”* (Józsa, 2002).

A nemzetközi szakirodalom is hasonló értelmezést képvisel. Busch-Rosnagel az elsajátítási motivációt olyan belső késztetesként definiálja, amely a készségek kialakítására, fejlesztésére irányul, függetlenül mindenféle külső, materiális jutalmazástól. Ebben az értelemben a motiváció forrását nem a külső megerősítések, hanem a környezet feletti kontroll megszerzése, az ismeretlen uralása és az új képességek elsajátítása jelenti (Busch-Rosnagel, 1997).

A gyermekek tevékenységeinek motivációs hátterét vizsgálva megállapítható, hogy gyakran nem tudatos fejlődési cél vezérli őket, hanem a cselekvésben átélt öröm, élvezet. A játék például tipikusan olyan aktivitás, amely során a gyermek kompetenciái fejlődnek, noha ezt a folyamatot ő maga nem tudatosan irányítja. A tevékenység célja nem explicit formában a kompetenciafejlesztés, ugyanakkor implicit módon mégis „valamiben jobbá válni”.

Az intrinzik (belső) motiváció és az elsajátítási motiváció között lényeges különbség húzódik meg. Míg az intrinzik motiváció elsősorban a tevékenység során átélt öröme, élvezetre épül, addig az elsajátítási motiváció mögött egy konkrét cél – jellemzően egy adott kompetencia fejlesztése – húzódik meg (Hidi, 2000). Az intrinzik motivált személy a tevékenységben találja meg a jutalmat, míg az elsajátítási motivált egyén számára a fejlődés, a képességek kibontakoztatása jelenti a hajtóerőt.

Ez utóbbi motivációs forma kiemelten fontos a pedagógiai gyakorlatban, hiszen a tanulók belső hajtóerejére épít, és hosszú távon támogatja az önirányított tanulást, a kitartást, valamint a kompetenciaélmény elmélyülését.

### I.3.6 Az önmeghatározás (öndeterminációs) elmélet (SDT)

Az önmeghatározás elmélet (Self-Determination Theory, SDT), melyet Edward Deci és Richard Ryan nevéhez kötünk, kutatásom legfontosabb elméleti alapját képezi. Az elmélet egy komplex pszichológiai konstrukció, amely a személyiség többdimenziós természetére épül, és különös hangsúlyt fektet az egyén belső késztetéseire, valamint azok fejlődésére és fenntartására a különféle társas és oktatási kontextusokban (Deci és Ryan, 1985, 2000; Ryan és Deci, 2000, 2018).

Az önmeghatározás elmélet középpontjában három alapvető pszichológiai szükséglet – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás (társas kötődés) – áll, amelyek kielégítettsége döntő jelentőséggel bír az egyén belső motiváltságának minőségében (Vasconcellos és mtsai., 2020). E szükségletek megléte, illetve kielégültsége határozza meg, hogy a tanulók vagy a tanárok mennyire érzik magukat motiváltként egy adott tevékenység során. Az elmélet a motivációt egy folytonos skálán, ún. önmeghatározottsági kontinuumon helyezi el, amelyet a 2. táblázat szemléltet.



Az intrinzik motiváció a legmagasabb szintű önmeghatározottságot képviseli, és akkor jelenik meg, amikor az egyén kizárólag az adott tevékenység örömeért, élvezetéért vagy kihívásáért cselekszik (Deci és Ryan, 1985).

Az önmeghatározás elmélet egyik legjelentősebb újítása, hogy először kapcsolja össze az autonóm motiváció fogalmát a belső önszabályozással: „*Autonóm egyén az, aki viselkedését önszabályozott módon, belső indítatásból vagy internalizált értékek alapján végzi, nem pedig külső kényszerek hatására.*” (Deci és Ryan, 1985; Ryan és Deci, 2000). Ez a definíció a választási szabadságot, döntési lehetőséget és az önkéntes részvételt hangsúlyozza. Autonóm motivációról tehát akkor beszélhetünk, ha az egyén belső elköteleződés alapján, önkéntesen vesz részt egy tevékenységben – akár azért, mert élvezi azt, akár azért, mert értékesnek vagy jelentőségteljesnek tartja.

Fontos hangsúlyozni, hogy a motivációs kontinuum nem csupán a különböző motivációtípusokat rendszerezi, hanem egyúttal a tanulásban való előrehaladás dinamikáját is modellezi. Például elképzelhető, hogy egy tanuló kezdetben külső ösztönzés hatására – például pozitív visszajelzések vagy fizikai adottságai alapján – kezd el kosárlabdázni. A gyakorlás során szerzett sikerélmények hatására azonban idővel belsővé válik számára ez a tevékenység, míg végül örömmel és elkötelezetten vesz részt benne. Így a motivációs szintje az extrinzik kontrollált szintről az autonóm, sőt akár intrinzik szintig is eljuthat (Deci és Ryan, 2000; Reeve, 2009).

## I.4 Motivációs modellek

### I.4.1 A motiváció hierarchikus modellje az oktatásban (HMIEM)

A nemzetközi szakirodalomban nem csak motivációs elméleteket, hanem modelleket is alkottak a szerzők. A teljesség igénye nélkül szeretném bemutatni azokat, amelyek az önmeghatározás elmélethez kapcsolódnak, azon alapulnak.

A motiváció összetett, többszintű jelenség, amelynek mélyebb megértéséhez hasznos támpontot nyújt Robert J. Vallerand hierarchikus motivációs modellje (HMIEM – *Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*). E modell szerint a motiváció három egymásra épülő szinten értelmezhető: globális, kontextuális, és szituációs szinten (Vallerand, 1997, 2000).

*Globális motiváció* az egyén egész személyiségének szintjén, az élet általános motivációs irányaként értelmezhető (Vallerand, 1997). Az egyén általános motivációs irányultságát írja le, amely hosszú távon és különféle élethelyzetekben is meghatározza viselkedését. Ez a szint szoros kapcsolatban áll az önértékeléssel, személyes identitással és az általános pszichológiai jólléttel. Nem kötődik specifikus tevékenységekhez vagy adott környezethez, hanem az élet tágabb céljaihoz kapcsolódik. Ez a motivációs szint a személy egész szociális és földrajzi környezetében értelmezhető, amelyben az egyén testi-lelki valójában létezik. Vannak olyan személyek, akik alapvetően önvezéreltek, kíváncsiak és nyitottak a világ különböző eseményei iránt, hajlandók időt és energiát szentelni különféle tevékenységeknek, akár áldozatot is hoznak értük — ez a globális motiváció tipikus megnyilvánulása. Ugyanakkor a földrajzi és társadalmi környezet korlátokat szabhat ennek a nyitottságnak, illetve hatással lehet az érdeklődés hiányára is, azaz az amotiváció állapotára (Vallerand, 1997).

Az önmeghatározás elméletben (SDT) megfogalmazott az egyén alapvető pszichológiai szükségleteinek (kompetencia, autonómia, kapcsolódás) kielégültsége kulcsszerepet játszik abban, hogy az egyén motivációja belső (intrinzik), külső (extrinzik) vagy amotivált legyen (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b; Deci és Ryan, 1985; Vasconcellos és mtsai., 2020). A motivációs állapot hatással van az érzelmi, értelmi és viselkedési szintekre is, amelyek összességében a személyiség szintjén nyilvánulnak meg.

*Kontextuális* szint egy adott életterülethez – például az iskolai, szabadidős vagy személyes (interperszonális) területhez – kötött motivációt jelent. Ez a szint már differenciáltabb képet nyújt arról, hogy az egyén egy adott környezetben hogyan viszonyul a tevékenységekhez. Például egy tanár lehet belsőleg motivált a testnevelés órák megtartására, miközben más iskolai feladatok iránt közömbös (amotivált), vagy külső motiváció vezérli (például a kollégák elvárásai vagy pénzügyi juttatás miatt). A tanulók esetében előfordulhat, hogy belső motivációval vesznek részt a testnevelés órán, ugyanakkor amotiváltak a matematikaórán, vagy ott inkább külső motiváció érvényesül (pl. jobb jegyért, szülői elvárás miatt). Ez a szint jól szemlélteti, hogy a globális motiváció mellett egyéni különbségek és preferenciák is léteznek kontextuálisan, az életterületek szerint.

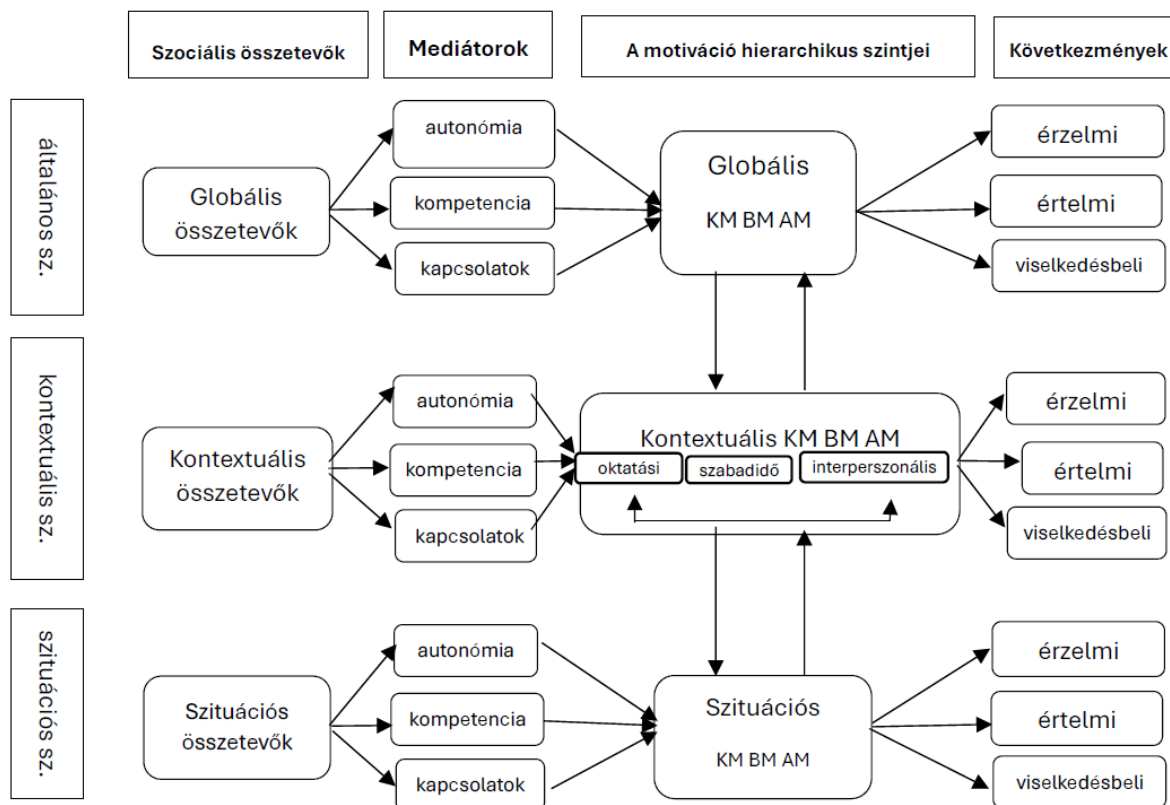
*Szituációs* szint a pillanatnyi, adott tevékenységhez kötött motivációt jelent. Ez a legdinamikusabb szint, mely akár egyik napról a másikra változhat, és érzékenyen reagál az oktatási környezet (pl. tanári magatartás, feladat jellege) alakulására. Például egy tanuló testnevelés órán belső motivációval kosárlabdázik, míg ha mondjuk torna a tananyag, inkább külső motiváció vagy érdektelenség (motivátlanság) jellemzi. A pszichológiai szükségletek

kielégülése itt különösen érzékenyen befolyásolja a motiváció minőségét — például a kompetenciahiány egy adott sporttevékenységben könnyen az amotiváció kialakulásához vezethet.

Kutatások igazolják, hogy e három szint egymással folyamatos interakcióban áll, és idővel egymást is befolyásolhatják (Guay és mtsai., 2003; Stolk és mtsai., 2018). Így például egy pozitív szituációs élmény (pl. élvezetes testnevelés óra) hosszabb távon kedvezően hathat a kontextuális, sőt globális motivációs szintre is.

Vallerand modellje szorosan kapcsolódik az önmeghatározás elmélethez (SDT), és lehetőséget ad az intrinzik, extrinzik, valamint amotivált viselkedésformák hierarchikus szintű vizsgálatára. A modell értelmében tehát mindhárom motivációtípus (belső, külső és amotiváció) megjelenhet globális, kontextuális és szituációs szinten is. Például előfordulhat, hogy egy tanuló globálisan autonóm módon motivált (általánosságban szeret tanulni), de egy konkrét helyzetben (szituációs szinten) csak külső nyomás hatására hajlandó részt venni az adott feladatban (például: futás a testnevelés órán).

Ez a megközelítés különösen releváns az oktatás és a testnevelés területén, mivel segít megérteni, hogyan befolyásolja a tanári viselkedés, a tanulói élmény, vagy akár az oktatáspolitikai környezet a különböző motivációs szintek alakulását. Az önmeghatározás elmélettel kombinálva a hierarchikus modell (HMIEM) lehetővé teszi, hogy dinamikusan és rendszerszinten közelítsük meg a tanulói és tanári motiváció összefüggéseit.



1. ábra. A motiváció hierarchikus modellje (Stolk és mtsai., 2018, saját fordítás)

KM = Külső motiváció, BM = Belső motiváció, AM = Amotiváció

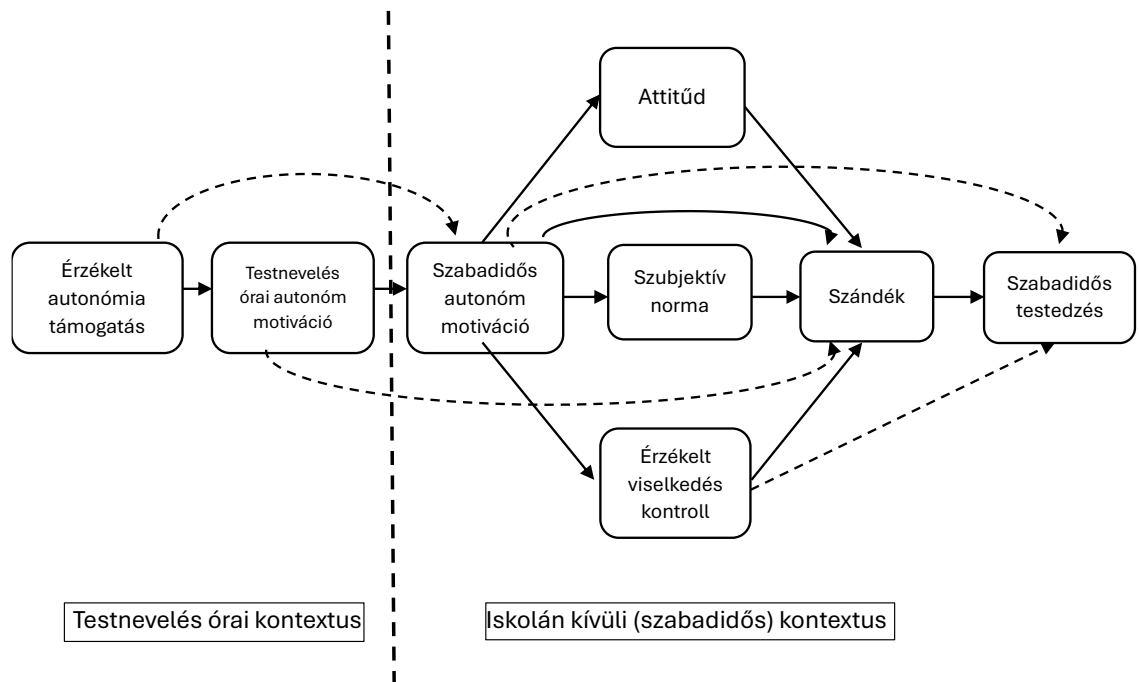
A motiváció három szintje egymással folyamatos kölcsönhatásban áll, és a szituációs motiváció kihat a kontextuális, majd a globális motivációra is, illetve fordítva (1. ábra). Például egy adott szituációban megélt érdektelenség, amotiváció először a helyzetre, majd szélesebb kontextusra és akár az egész életvitelre is kihatással lehet (Guay és mtsai., 2003; Vallerand, 1997).

Vallerand modellje az önmeghatározás elmélettel egyesítve világossá teszi a motiváció komplexitását, valamint rámutat a tanárok felelősségére, akik a kompetenciaérzés erősítésével és helyzet-specifikus pozitív visszajelzésekkel jelentősen növelhetik a tanulók motiváltságát (Soós, 2022).

#### I.4.2 Transz-kontextuális modell (TCM)

A transz-kontextuális modell integrálja az önmeghatározás elméletet (SDT), az Ajzen-féle tervezett viselkedés elméletet (TPB) és a Vallerand-féle hierarchikus motivációs modellt (HMIEM) (Soós, 2022). A transz-kontextuális modell célja, hogy megmagyarázza, miként transzferálódik az autonóm motiváció a testnevelés óráról a tanulók szabadidős

sporttevékenységeire (Soós, 2022). Hagger és munkatársai (2003) középiskolai tanulókon vizsgálták, hogy a testnevelés órán kapott tanári autonómiatámogatás milyen mértékben ösztönzi a diákokat a szabadidős sportválasztásra. A modell később kibővült a családi és baráti hatások figyelembevételével is, hangsúlyozva a társas környezet szerepét a motiváció átültetésében (Hagger és mtsai., 2003).



2. ábra. A transz-kontextuális modell (Hagger és Chatzisarantis 2016, saját fordítás)

E kutatás szerint a fiatalok szabadidős tevékenységeinek választását elsősorban az egyén attitűdjei, normái és az észlelt viselkedési kontroll befolyásolja (2. ábra). A tanulmányok rámutatnak, hogy a „meghatározó többiek” – mint a szülők és barátok – támogató viselkedése jelentős hatással van a fiatalok szabadidős aktivitásaira. Kiemelt szerepe van a szülői autonómiatámogatásnak is: ha a szülő fontosnak tartja és bátorítja a testnevelést, a gyermek is motiváltabbá válik ebben a területben. Az iskola nemcsak az iskolai viselkedést, hanem a tanulók szabadidős tevékenységeit is befolyásolja, különösen a testnevelés órán tapasztalt autonómiatámogatás révén, amely hozzájárulhat az egészséges életmód kialakításához (González-Cutre és mtsai., 2014; Hagger és mtsai., 2003; Hagger és Chatzisarantis, 2016).

### I.4.3 A kutatásban alkalmazott elmélet és modell

Kutatásom során a motivációs elméletek közül kiemelt szerepet kapott az önmeghatározás elmélet, amely az értekezés teljes egészét tekintve központi elméleti referenciaként szolgál. Az önmeghatározás elmélet – figyelembe véve annak elméleti és módszertani korlátait – biztosítja azt az értelmezési keretet, amelynek segítségével az empirikus eredmények értelmezése, valamint a kutatásból levont következtetések megfogalmazása történik.

Az alkalmazott elméleti modellek tekintetében a kutatás nem egy általánosan használt vagy széles körben ismert modellre épül. Taylor és munkatársai (2008) egy korábban kidolgozott modellje szolgált a vizsgálat alapjául. A modell alapfeltevése az, hogy a munkahelyi környezeti változók az eredői a tanári munkahelyi jóllét állapotának, amely összefüggésben van a tanári motivációval, a továbbiakban pedig a választott motivációs oktatási stratégiákkal. A modell végeredményben a tanári pszichológiai jólléten és a tanári motiváción, mint közvetítő mechanizmusokon keresztül vizsgálta a környezeti tényezők és a választott oktatási stratégiák közötti összefüggéseket. Az általam kidolgozott modell és a korábbi modell közötti különbség egyrészt a vizsgált munkahelyi tényezők körében, másrészt a motiváció operacionalizálásának módjában ragadható meg. Míg a korábbi modell a motivációt egyetlen, motivációs indexszel mért összesített változóként kezelte, addig jelen kutatás az autonóm és a kontrollált motiváció aggregált formáit két elkülönített változóként értelmezi és elemzi.

## I.5 Oktatási motivációs stratégiák

Az önmeghatározás elméletben szereplő alapvető pszichológiai szükségletek érvényesíthetők mind a tanárok, mind a tanulók vonatkozásában. Az elmélet kiindulópontja, hogy a motiváció meglétének és fenntartásának alapvető feltétele e pszichológiai szükségletek támogatása (Ryan és Deci, 2018). Ennek megfelelően az oktatási motivációs stratégiák tárgyalásakor olyan pedagógiai megközelítésekről beszélhetünk, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tanulók pszichológiai szükségleteinek kielégítéséhez (BPNS).

Az önmeghatározás elmélet értelmében a tanári oktatási stratégiák két fő csoportba sorolhatók: egyrészt a pszichológiai szükségleteket támogató, másrészt a szükségleteket megvonó tanítási stílusok vagy pedagógiai stratégiák, amelyeket a 3. táblázat szemléltet (Aelterman és mtsai., 2014; Haerens és mtsai., 2015; Reeve, 2006). Az önmeghatározás elmélet

keretében számos kutatás vizsgálta a testnevelő tanárok motivációs stílusait, amelyek azokra az interperszonális attitűdökre és tanári viselkedési mintákra utalnak, amelyekkel a pedagógusok ösztönzik a tanulókat az általuk javasolt tanulási tevékenységekben való részvételre (Reeve, 2016). E kutatások középpontjában annak feltárása állt, hogy a testnevelő tanárok motiváló stílusa miként befolyásolja a tanulók pozitív vagy negatív tanulási és motivációs élményeit (De Meyer és mtsai., 2014; Haerens és mtsai., 2015).

A pszichológiai szükségleteket támogató tanári stratégiák három fő dimenzió mentén írhatók le: autonómiatámogatás, személyes odafigyelés és strukturált tanulási környezet biztosítása (Csordás-Makszin és mtsai., 2023; Escriva-Boulley és mtsai., 2021; Taylor és mtsai., 2009). Az autonómiatámogató pedagógiai stratégia lényege, hogy a tanár figyelembe veszi a tanulók egyéni érdeklődési körét, biztosítja a választási lehetőségeket az elvégzendő feladatok között, valamint többféle megközelítési módot kínál egy-egy tanulási helyzetre. Az autonómiatámogató tanár tisztában van azzal, hogy a (motoros) tanulási folyamat üteme egyénenként eltérő, ezért lehetőséget biztosít a differenciált foglalkoztatásra. A gyakorlatban ez például az autonómiatámogató differenciálás módszerével valósulhat meg, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók saját döntésük alapján válasszák meg a feladatok végrehajtásának nehézségi szintjét (Csányi és Révész, 2021). Az autonómiatámogató tanári attitűd tehát teret enged a tanulói önkifejezésnek, türelmesen kezeli az esetleges feladatelhagyásokat is, és kevésbé ragaszkodik a testnevelésórán a szigorú fegyelemhez (Aelterman és mtsai., 2019; Csordás-Makszin és mtsai., 2023)

A strukturáltságra épülő tanári stratégia a tanulók kompetenciaérzésének erősítését szolgálja. Ez olyan pedagógiai eszközöket és módszereket jelent, mint a pozitív visszajelzések, a világos elvárások és a tanuláshoz nyújtott segítség árnyalt formái. A tanulói kompetenciaérzés akkor erősödik, ha a tanár olyan feladatokat kínál, amelyek éppen kissé meghaladják a tanulók aktuális tudásszintjét – ezáltal egyensúlyt teremtve a kihívás és a megvalósíthatóság között (Aelterman és mtsai., 2019; Csordás-Makszin és mtsai., 2025b; Taylor és mtsai., 2009).

A harmadik pszichológiai szükségletre – a kapcsolódásra – épülő tanári stratégia a személyes odafigyelés. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus érzelmileg is bevonódik a tanulók fejlődési folyamatába, időt és energiát szán a tanulók egyéni igényeire, előrehaladására, és nyíltan kifejezi, hogy fontosnak tartja őket. Ez a viselkedésmintázat különösen hatékonyan járul hozzá a társas kapcsolatok iránti igény kielégítéséhez is (Connell és Wellborn, 1991; Skinner és Belmont, 1993).

A szükséglet-megvonó oktatási stratégiák esetében a tanári viselkedés gátolja az alapvető pszichológiai szükségletek kielégülését (Deci és Ryan, 2000; Reeve, 2009). Az

autonómia megvonásának legtipikusabb példája a kontrolláló oktatási stratégia, amely jellemzően utasító nyelvezetet alkalmaz, figyelmen kívül hagyja a tanulók véleményét, és egyirányú kommunikációra épül. Ebben a helyzetben a tanulók feladata kizárólag az, hogy követniük kell a tanár utasításait, és végrehajtsák azokat. A kontrolláló stratégia során a tanár nyomásgyakorló taktikákat alkalmaz, célja pedig az, hogy a tanulók a tanár által előírt módon gondolkodjanak, érezzenek és viselkedjenek (Reeve, 2009).

Ennek részei lehetnek a külső kontroll eszközei, mint például a büntetések, kiabálás, kontrolláló nyelvezet, amely gyakran kényszerítő kifejezéseket használ, mint az „*ezt meg kell csinálni*”. Emellett előfordulnak finomabb belső kontroll taktikák is, amelyek kevésbé feltűnőek, például a büntudatra, szégyenérzetre vagy szorongásra apelláló megnyilvánulások. Egyes esetekben a tanár csak akkor fordít figyelmet a diákra, ha az a tevékenységben a tanár elvárásai szerint vesz részt.

A kontrolláló stratégia megjelenhet szervezeti formákban is, mint például az együttes osztályfoglalkoztatás, amikor minden tanuló egyszerre ugyanazt a feladatot végzi. Ez a megközelítés nem enged teret a tanulók egyéni igényeinek, és azonos elvárásokat támaszt, függetlenül a képességektől vagy a tanulás előrehaladásától.

A kompetencia érzet megvonásának formája a kaotikus vagy következtelen tanítás, amelyben az utasítások zavarosak vagy ellentmondásosak. A szabályok és elvárások betartatása következtelen, vagy a tanulók kevés segítséget kapnak a sikeres feladatvégzéshez.

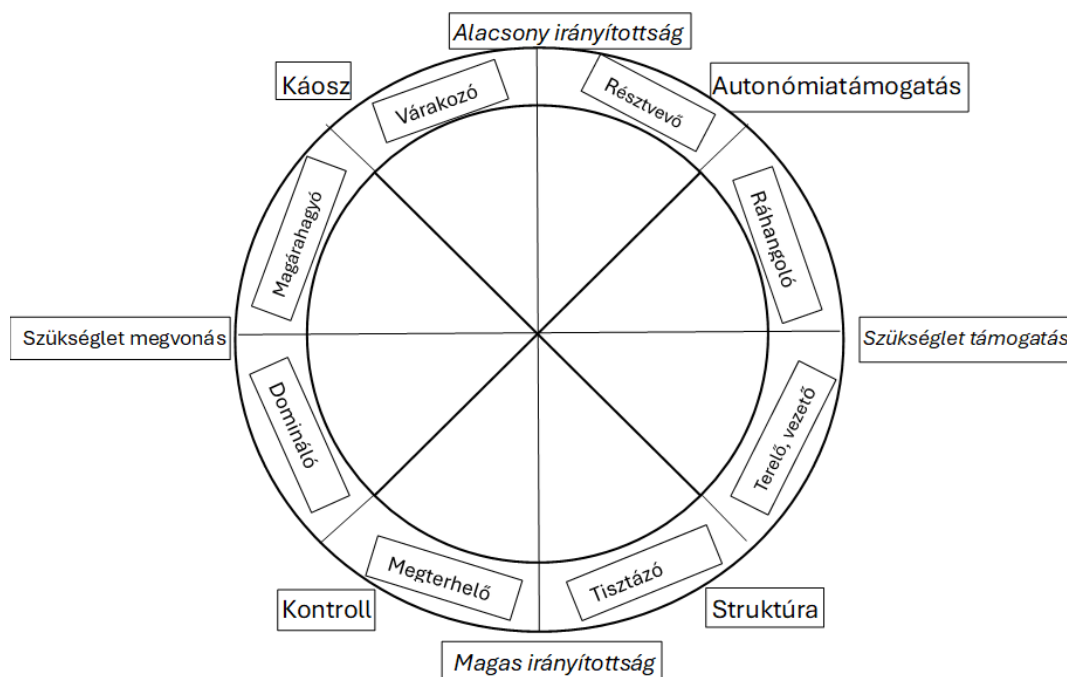
Végül, a kapcsolódás megvonása a hideg, távolságtartó tanári viselkedésben nyilvánul meg. Ebben az esetben a tanár érzelmileg közömbös a tanulók iránt, figyelmen kívül hagyja érzelmi szükségleteiket, és gyakran részrehajló vagy igazságtalan (Skinner és Belmont, 1993; Soenens és mtsai., 2012).

3. táblázat. A szükséglet-támogató és megvonó oktatási stratégiák átfogó táblázata (saját szerkesztés)

Stratégia típusa	Jellemzők	Tanári magatartás	Hatás a tanulóra	Források
<b>Szükséglet-támogató stratégiák</b>				
Autonómiatámogató stratégia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figyelembe veszi a tanulók személyes érdeklődését</li> <li>- Választási lehetőségek biztosítása a feladatok között</li> <li>- Differenciált foglalkoztatás</li> <li>- Tolerancia a tanulói önkifejezésre és feladatelhagyásra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Többféle feladatvégrehajtási mód engedélyezése</li> <li>- A tanulók saját döntéseket hozhatnak a nehézségi szint kiválasztásában</li> <li>- Nem ragaszkodik merev fegyelemhez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nő az önállóság és belső motiváció</li> <li>- Csökken a tanulói frusztráció és ellenállás</li> </ul>	Csordás-Makszin és mtsai., 2023; Csányi és Révész, 2021; Aelterman és mtsai., 2019
Struktúra stratégia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenciaérzés támogatása</li> <li>- Pozitív, konstruktív visszajelzések</li> <li>- Segítségadás a feladatok végrehajtásához</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egyénre szabott, kihívást jelentő, de elérhető feladatok</li> <li>- Változatos segítségnyújtás és megerősítés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nő a tanulói kompetencia- és sikerélmény érzése</li> </ul>	Aelterman és mtsai., 2019
Személyes odafigyelés stratégia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Érzelmi bevonódás a tanulók fejlődésébe</li> <li>- Idő és energia befektetése</li> <li>- Társas kapcsolatok támogatása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figyelmes, empátikus hozzáállás</li> <li>- Fontos, hogy a tanulók érezzék, számítanak a tanár számára</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erősödik a kapcsolódás és társas támogatottság érzése</li> </ul>	Connell és Wellborn, 1991; Skinner és Belmont, 1993
<b>Szükséglet-megvonó stratégiák</b>				
Autonómia megvonása (kontrolláló stratégia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utasító, parancsoló nyelvezet</li> <li>- Tanulói vélemény figyelmen kívül hagyása</li> <li>- Egyirányú kommunikáció</li> <li>- Nyomásgyakorlás gondolkodásra, érzelmekre, viselkedésre</li> <li>- Külső kontroll (büntetés, kiabálás)</li> <li>- Finomabb kontroll (bűntudat, szégyen, szorongás)</li> <li>- Figyelem csak az elvárások szerinti részvétel esetén</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szigorú, ellenőrző viselkedés- „Meg kell csinálni” típusú parancsok</li> <li>- Büntetés, kiabálás, kontrolláló nyelvezet használata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Csökken a belső motiváció</li> <li>- Megnő az ellenállás, frusztráció és szorongás</li> </ul>	Deci és Ryan, 2000; Reeve, 2009
Kompetencia megvonása (kaotikus, következtelen tanítás)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zavaros, ellentmondásos utasítások</li> <li>- Következtelen szabályok, elvárások</li> <li>- Kevés segítség a sikeres feladatvégzéshez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Összevissza utasítások</li> <li>- Inkonzisztens visszajelzés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Csökken a kompetenciaérzés</li> <li>- Nő a bizonytalanság és stressz</li> </ul>	Aelterman és mtsai., 2019
Kapcsolódás megvonása (hideg, távolságtartó viselkedés)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Érzelmi közöny a tanulók iránt</li> <li>- Érzelmi szükségletek figyelmen kívül hagyása</li> <li>- Részrehajlás, igazságtalanság</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Közönyös, elutasító, távolságtartó magatartás</li> <li>- Érzelmi szükségletek ignorálása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Csökken a társas támogatottság</li> <li>- Erősödik az elidegenedés és magány érzése</li> </ul>	Skinner és Belmont, 1993; Soenens és mtsai, 2012

### I.5.1 A tanári viselkedés circumplex-modellje

Ez a modell összegzi a pszichológiai szükségletek támogatását vagy megvonását, és a motiváló illetve demotiváló tanári viselkedések spektrumát mutatja be, segítve a tanárokat a saját pedagógiai stílusuk tudatosításában és fejlesztésében (Aelterman és mtsai., 2019).



3. ábra. A circumplex-modell (Aelterman és mtsai., 2019, saját fordítás)

A circumplex-modell nyolcféle tanári viselkedést különböztet meg, amelyek árnyalják a négy fő kategóriát: káosz és kontroll, autonómatámogatás és struktúra (3. ábra). Ezen kategóriák mentén az oktatási stratégiák szükséglet-megvonó vagy szükséglet-támogató jellegűek lehetnek. A káosz és az autonómatámogatás alacsony tanári irányítottságot, míg a struktúra és a kontroll magas tanári kontrollt tükröznek (Aelterman és mtsai., 2019).

A kutatás eredményei rámutatnak, hogy a szükséglet-támogató stratégiák nem egyformán motiválóak, ugyanakkor a szükséglet-megvonó viselkedésformák sem feltétlenül egyformán demotiválóak. Ebből a megközelítésből kiemelendő, hogy az autonómatámogatás és a kontroll, illetve a struktúra és a káosz nem tekinthetők egymás kizáró ellentétének, hiszen mind a tanárok, mind a tanulók szintjén minimális negatív korrelációt mutatnak (Aelterman és mtsai., 2019).

## I.6 Autonómia és kontroll

Ez a két kifejezés az általunk vizsgált térben szereplők között többféleképpen értelmezhető. Beszélhetünk a testnevelés iránti tanulói autonóm vagy kontrollált motivációról, a tanár részéről történő autonómiatámogató vagy kontrolláló tanári viselkedésről, valamint a tanár tanítás iránti autonóm vagy kontrollált motivációjáról is. A sikeres oktatási folyamathoz mindhárom szükséges. Az önmeghatározás elmélet (SDT) szerint a kontrolláló tanári magatartás különböző módoszatai tehát a szükségleteket korlátozó tanári viselkedések közé tartoznak, de meg kell említsük, hogy a testnevelés és a sport szempontjából a kontroll jelenléte nem egyértelműen negatív jelenség. Ahogy a fentiekben láthattuk, a nemzetközi szakirodalom a kontrolláló tanítást jellemzően ellentétbe állítja az autonómiatámogatással – jogosan, hiszen ezekben a tanulói alapvető pszichológiai szükségletek megvonása történik (Deci és Ryan, 2000; Vansteenkiste és Ryan, 2013).

Számos nemzetközi tanulmány (Bartholomew és mtsai., 2014; Cheon és mtsai., 2012; De Meyer és mtsai., 2014; Haerens és mtsai., 2015; Perlman és Webster, 2011) írta meg, hogy mind a testnevelésben mind a sportban az észlelt autonómiatámogatás hosszútávon kívánatos eredményeket hoz, mint például belső motiváció kialakulása, pszichológiai jóllét érzése, alapvető pszichológiai szükségletek kielégülése. Ezzel szemben a kontrolláló magatartás frusztrációhoz, kizárólagosan külső motivációhoz, a jólléttel ellentétes lelkiállapot kialakulásához vezethet. Érdekes azonban, hogy ezekben a kutatásokban az autonómiatámogatás és a kontroll csupán közepes negatív korrelációt mutatott, vagyis az oktatók felől jövő kevés autonómiatámogatás nem jelenti automatikusan a kontroll megjelenését. Vagyis a két viselkedés automatikusan nem zárja ki egymást. Elképzelhető, hogy egy tanár nem ad választási lehetőségeket a tanítványainak, vagy hogy nem ad értelmes indoklást egy-egy feladat végrehajtásához, ami nem jelenti azt, hogy fenyegetésekre és szankciókra támaszkodna a fiatalok engedelmisségének kikényszerítése érdekében. És viszont. Az, hogy egy tanár érdeklődést mutat tanítványai nézőpontja iránt, önmagában még nem jelenti azt, hogy nem alkalmaz büntetést vagy nem kelt büntudatot a diákjaiban. Más szóval, különböző motivációs stílusok létezhetnek attól függően, hogy az autonómiatámogatás és a kontroll milyen arányban van jelen az oktatói viselkedésben (Haerens és mtsai., 2015, 2018).

Egy többdimenziós modell segítségével vizsgálták a kutatók a tanulók által észlelt tanári motivációs stratégiák — autonómiatámogatás (AT) és kontroll (K) — egymáshoz való viszonyát tanulók és sportolók körében (Haerens és mtsai., 2018). Különösen azt kutatták, vajon

az autonómiatámogatás és a kontroll egymás direkt ellentétei-e, vagy esetleg másféle kapcsolódás jellemzi őket. A kutatás személyközpontú megközelítése lehetővé tette négy eltérő motivációs profil azonosítását: magas AT – magas K; alacsony AT – magas K; magas K – alacsony AT; valamint alacsony AT – alacsony K.

Az eredmények azt mutatták, hogy az autonómiatámogatás és kontroll között nem áll fenn szignifikáns negatív korreláció, tehát nem feltétlenül zárják ki egymást a tanári viselkedésben. Matosic és Cox szerint a kontroll támogató jellegűvé válhat, amennyiben azt magas szintű autonómiatámogatás kíséri (Matosic és mtsai., 2016; Matosic és Cox, 2014).

A versenysportban a kontrolláló edzői magatartás némileg eltérő jelentést kap. Számos sportedző úgy véli, hogy a nyomás a versenysport elengedhetetlen velejárója (Cheon és mtsai., 2012, 2015). Ennek fényében a kutatás legfontosabb tanulsága, hogy az autonómiatámogatás és a kontroll egymás mellett is megjelenhetnek, sőt, kiegészíthetik egymást. Így elképzelhető, hogy a kontroll bevezetése pozitív hatású lehet, amennyiben párhuzamosan megjelenik az autonómiatámogatás is a nevelés más aspektusaiban.

## I.7 Az önmeghatározás elméletén (SDT) alapuló nemzetközi és hazai kutatások a testnevelés területén

Egyértelműen megfigyelhető, hogy az önmeghatározás elmélet (SDT) hatása a testnevelésre az elmúlt két évtizedben egyre jelentősebbé vált, és mára a terület egyik kiemelt kutatási irányává nőtte ki magát. A 2000-es évek elejétől kezdődően számos nemzetközi tanulmány foglalkozik a témával. A teljesség igénye nélkül kiemelhető Johnmarshall Reeve munkássága, aki nem csupán számos tudományos cikk szerzője, hanem könyveket és könyvfejezeteket is publikált a témában (Reeve, 2006, 2009, 2016; Reeve és mtsai., 2003, 2014). Vizsgálatai szerint a tanárok autonómiatámogató magatartása – mint például az elvárások indoklása, választási lehetőségek biztosítása, illetve empatikus hozzáállás – pozitívan befolyásolja a tanulók motivációját, elköteleződését, valamint a testneveléshez való attitűdjét.

Hasonló jelentőséggel bír Nikos Ntoumanis és Martyn Standage munkássága, akik kutatásaikkal megerősítették, hogy az autonómiatámogató tanári attitűd növeli a tanulók autonóm motivációját, amely szoros összefüggést mutat a fizikai aktivitás iránti pozitív szándékokkal (Ntoumanis, 2001, 2005; Ntoumanis és mtsai., 1999; Standage és mtsai., 2003). Szintén meghatározó kutatók Ian M. Taylor és Christopher M. Spray, akik önállóan és közösen is számos tanulmányt publikáltak. Kutatásaik egyik fő fókusza, hogy a pszichológiai

alapszükségletek – különösen az autonómia – kielégítése milyen mértékben növeli a tanulók pozitív élményeit a testnevelés órákon, és miként befolyásolja részvételi hajlandóságukat.

Spray több vizsgálatában is kombinálta az önmeghatározás elméletet más elméleti keretekkel, például a célorientációs elmélettel (AGT), hogy árnyaltabb következtetéseket vonhassanak le az oktatási helyzetek komplexitásáról (Spray és mtsai., 2006; Taylor és mtsai., 2008, 2009; Taylor és Ntoumanis, 2007). E megközelítés egyik legfontosabb üzenete, hogy minél több elméleti aspektusból vizsgáljuk a tanulási folyamatokat, annál mélyebb és összetettebb képet kapunk a tanulók motivációjának működéséről.

Egy 2020-as, 265 tanulmányt feldolgozó meta-analízis, amely kifejezetten az önmeghatározás elmélet (SDT) és a testnevelés kapcsolatát vizsgálta, megállapította, hogy az elmélet leggyakrabban vizsgált aspektusa az alapvető pszichológiai szükségletek támogatásának (BPNS) hatása a tanulói motivációra (Vasconcellos és mtsai., 2020). A kutatások általában a három pszichológiai szükségletet egységként kezelték, és eredményeik szerint ezek támogatása szignifikáns pozitív hatással van a tanulók autonóm motivációjára.

Egy másik spanyol kutatói közösség is aktívan alkalmazta az önmeghatározás elméletet a testnevelésórák pedagógiai elemzésében. Vergara-Torres és kutatócsoportja például azt vizsgálta, hogy az instrukciók minősége – különösen a feladatbemutatás, a pozitív visszajelzések, valamint a formáló-segítő értékelés – hogyan befolyásolja a tanulók élményeit. Kutatásuk szerint a minőségi tanári kommunikáció szignifikáns pozitív hatással van mindhárom pszichológiai szükséglet kielégítésére a testnevelés órán (Hall és mtsai., 2011; Vergara-Torres és mtsai., 2021).

Szintén spanyol kutatócsoport longitudinális vizsgálatot végzett az önmeghatározás elmélet keretében, amely a tanulási környezet strukturáltsága, a motoros tanulás, az elméleti tudás fontossága, az egészségorientált viselkedés és a tanulók egészségi állapota közötti összefüggéseket elemezte. Útelemzést alkalmazva a kutatók megállapították, hogy a strukturált tanulási környezet szignifikáns pozitív hatással van a pszichológiai szükségletek kielégítésére, ami közvetlen és közvetett módon is elősegíti az autonóm motiváció kialakulását. Ez utóbbi pedig hozzájárul olyan egészséges viselkedésformák megjelenéséhez, mint a tanórán kívüli fizikai aktivitás vagy a sportban való részvétel. Ugyanakkor nem mutatkozott kapcsolat az autonóm motiváció és a táplálkozási szokások, valamint a dohányzás, alkohol- vagy drogfogyasztás között. Az eredmények szerint a transz-kontextuális modell (TCM) e populáció esetében kevésbé érvényesült (Ferriz és mtsai., 2016).

A legfrissebb kutatási eredmények között szerepel, hogy például az empátikus tanári nyelvezet, valamint a tanulás során biztosított választási lehetőségek erőteljes hatást

gyakorolnak a tanulók pszichológiai szükségleteinek támogatására. Emellett egyre több bizonyíték támasztja alá a TCM létjogosultságát, amely a testnevelésórákon megjelenő aktivitást összekapcsolja a tanulók tanórán kívüli szabadidős viselkedésmintáival.

### **Kutatások a hazai szakirodalomban**

Az önmeghatározás elmélet magyar nyelvű adaptációja, valamint testneveléshez kapcsolódó vizsgálata – a nemzetközi szakirodalom széleskörű és sokrétű eredményeihez képest – mindeddig marginálisnak tekinthető. A hazai szakirodalomban csupán korlátozott számú publikáció érinti a témát, így e területen egyértelműen azonosítható egy kutatási rés. Noha az elmúlt években egyre több kutatásban és publikációban figyelhető meg az elmélet sporttudományi kontextusban (Berki, 2020; Biddle és mtsai., 1999; Nagy és mtsai., 2021; Soós és mtsai., 2019; Szemes és mtsai., 2017), ezek többsége nem kifejezetten a testnevelés motivációs dinamikáinak feltárására irányul. E tanulmányok ugyan értékes hozzájárulást jelentenek az önmeghatározás elmélet sporttudományi alkalmazásához, azonban rámutatnak arra is, hogy a testnevelésóra-specifikus motivációs folyamatok vizsgálata továbbra is hiányosan kidolgozott terület maradt, amelynek feltárása indokoltá teszi jelen kutatást.

## **I.8 Az önmeghatározás elmélet korlátai**

Az önmeghatározás elméletről elmondhatjuk, hogy a motivációkutatás egyik legszélesebb körben alkalmazott és empirikusan leginkább alátámasztott elméleti kerete. Széles körű elfogadottsága ellenére azonban számos kritika és vitatott kérdés fogalmazódott meg vele kapcsolatban. Az egyik leggyakrabban tárgyalt kérdés az alapvető pszichológiai szükségletek univerzális jellegére vonatkozik. Az SDT központi állítása szerint az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolódás iránti szükséglet minden ember számára alapvető jelentőségű. Ugyanakkor több kutatás rámutatott arra, hogy az autonómia jelentése és megélése kulturális kontextusonként eltérő formában jelenhet meg (Chirkov, 2015; Kitayama és mtsai., 1997; Markus és Kitayama, 2003; Csordás-Makszin és mtsai., 2025b).

További kritikai észrevétel, hogy az elmélet kiemelt szerepet tulajdonít az autonómiának, miközben bizonyos helyzetekben a strukturáltság, a szabályok vagy akár a külső kontroll is adaptív és a hatékony működést támogató tényező lehet. Ez különösen az oktatási környezetben releváns kérdés, ahol a pedagógiai folyamatokat számos intézményi és tantervi előírás szabályozza.

Módszertani szempontból gyakran felmerülő kritika, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek kielégülését vizsgáló kutatások jelentős része önbevalláson alapuló kérdőíves módszereket alkalmaz. Emiatt sok esetben nehéz egyértelműen meghatározni az oksági kapcsolat irányát, vagyis azt, hogy a szükségletkielégülés eredményez magasabb motivációt, vagy a motiváltabb személyek észlelik pozitívabbnak saját környezetüket.

Végezetül az SDT elsősorban pszichológiai folyamatok magyarázatára törekszik, ezért korlátozottabban képes megragadni azokat a társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai vagy szervezeti tényezőket, amelyek szintén jelentős hatást gyakorolhatnak a motiváció alakulására. Különösen az oktatáskutatás területén fontos figyelembe venni, hogy a pedagógusok motivációját nem kizárólag egyéni pszichológiai tényezők, hanem a tágabb intézményi és társadalmi környezet sajátosságai is alakítják.

## I.9 A tanítási környezet szerepe a tanárok munkahelyi jóllétében

A tanítási környezet vizsgálatának egyik kulcsfontosságú célja a tanárok munkahelyi jóllétének feltérképezése (Benevene és mtsai., 2020), amely kiemelt jelentőségű, mivel a tanári jóllét alapfeltétele a magas színvonalú pedagógiai teljesítménynek. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) Teaching and Learning International Survey (TALIS) felmérése alapján a minőségi oktatás egyik legmeghatározóbb tényezője a tanári teljesítmény (OECD, 2014).

A tanítási környezet sokdimenziós térként értelmezhető, amelynek mérésével feltárható például, hogy a rendelkezésre álló tanórai időkeret elegendő-e a kitűzött célok megvalósításához, vagy éppen ez válik a tanári munka egyik feszültségforrásává (Csordás-Makszin és mtsai., 2023; Taylor és Ntoumanis, 2007). E környezet elemei közé tartoznak a tanár–tanár, tanár–szülő és tanár–tanuló kapcsolatok minősége is, amelyek szoros összefüggést mutatnak a pedagógusok munkahelyi elégedettségével (Pepe és mtsai., 2017).

Cuevas és munkatársai arra hívták fel a figyelmet, hogy a tanulói teljesítményen alapuló tanári értékelés jelentős stresszfaktorként nehezedik a pedagógusokra (Cuevas és mtsai., 2018). Hazai kontextusban a tanári pályaelhagyás vizsgálatán keresztül közelítették a tanítási környezet negatív hatásainak feltárásához (Császár, 2019). A testnevelő tanárok esetében több kutatás is a tanári kiégés szempontjából elemezte az oktatási környezetet (Smith és Leng, 2003). Franco és munkatársai kimutatták, hogy az iskolavezetés irányából érkező nyomás feszültséget okozhat a tanárok pszichológiai alapszükségeiben, amely a kiégés különböző tüneteiben manifesztálódhat (Franco és mtsai., 2022).

Számos tanulmány hangsúlyozza, hogy a tanítási környezet közvetlen hatással van a pedagógus motiváltságára, ezáltal a tanulás sikerességére is. A támogató, pozitív tanulási környezet kialakítása tehát alapvető fontosságú (Taylor és mtsai., 2008). Kiemelt problémaként jelenik meg az infrastrukturális hiányosságok, valamint a testnevelés tantárgy sajátosságaiból fakadó, más tantárgyakhoz képest gyakoribb és komplexebb szervezési és fegyelmezési kihívások. A tanárok észlelése szerint, ha a tanulók eleve motiváltak, kompetensnek érzik magukat, és sikerélményben részesülnek az órákon, az kedvezően hat vissza a tanári motivációra.

Az iskolavezetés által generált stressz összetett módon befolyásolja a pedagógiai munkát, különösen a tanárok viselkedését és az általuk választott oktatási stratégiákat. Több kutatás is alátámasztja, hogy az iskolavezetéstől kapott támogatás jelentős szerepet játszik a munkahelyi jóllét érzésének kialakulásában (Haerens és mtsai., 2018, 2022).

Az intézményvezetők részéről megvalósuló autonómiatámogatás nagymértékben hozzájárul a pedagógusok motivációjához (Slomp és mtsai., 2020), a váratlan helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodóképességhez (Collie és Martin, 2017), a munkához való erőteljesebb elköteleződéshez (Klassen és mtsai., 2012), valamint a munkahelyi stressz csökkenéséhez. A tanítási folyamat során szerzett pozitív élmények mind a tanulókra, mind a pedagógusokra építő hatással bírnak. A tanulás iránti nyitottság és kíváncsiság felkeltése – a tanulás élményszerűségének megteremtésével – a pedagógus kiemelt feladata, amelyhez elengedhetetlen a megfelelő lelkiállapot.

Kelet-európai kontextusban a rendszerváltozást megelőző időszakban a testnevelés egyik központi célja a kötelező katonai szolgálatra való fizikai felkészítés volt. Noha az 1990 utáni időszak jelentős reformokat hozott az oktatásban, a testnevelés fő fókusza továbbra is a motoros képességek fejlesztésén maradt. Ugyanakkor napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az egészségmegőrző és egészségfejlesztő gyakorlatok is (Soós és mtsai., 2019). Ezt tükrözi a Nemzeti alaptanterv 2020-as módosításában megjelenő „Testnevelés és egészségfejlesztés” elnevezésű tanulási terület is (Hamar és Soós, 2023).

Taylor és munkatársai átfogó vizsgálatot végeztek a munkahelyi környezet különböző aspektusairól, mint például az időnyomás, a vezetői elvárásokból fakadó stressz, az iskolavezetés értékelési gyakorlatai, a tanári autonóm orientáció, valamint a tanulói motiváció tanári észlelése (Taylor és mtsai., 2008, 2009). Eredményeik alapján a munkahelyi környezet negatív tényezői – elsősorban az idő szűkössége és a vezetői kontroll – csökkentik a tanárok pszichológiai alapszükségleteinek (BPNS) kielégülését, ami a tanári önmeghatározott motiváció gyengüléséhez vezet. Ugyanakkor a tanári autonóm orientáció közvetlen és pozitív

kapcsolatban áll az önmeghatározott motivációval, amely alátámasztja az önmeghatározás elméletének egyik alaptételét: minél erősebb egy személy autonómia iránti belső igénye, annál valószínűbb, hogy saját környezetében is autonómiát támogató működést alakít ki (Williams és Deci, 1996).

Escriva-Boulley és munkatársai egy újabb kutatásukban azt vizsgálták, hogy milyen belső és külső eredők határozzák meg a tanárok szükségletkielégítő és -megvonó viselkedését (Escriva-Boulley és mtsai., 2021). A társadalmi szereplők motivációjának előzményeivel foglalkozó szakirodalomban különbséget tesznek a felülről (iskolai vezetőség), alulról (tanulók), illetve belsőleg (személyes meggyőződés) érkező nyomás között (Gurland és Grolnick, 2003; Pelletier és mtsai., 2002; Reeve, 2009). A tanulmány célja annak feltárása volt, hogy e háromféle nyomás hogyan befolyásolja az általános iskolai testnevelő tanárok motivációs stílusát.

Korábbi kutatások szerint az időhiány következetesen akadályozza az autonómiát támogató tanítási stratégiák alkalmazását. Amennyiben a pedagógus nem rendelkezik elegendő idővel az adott tananyag rész feldolgozására, csökken az esélye annak, hogy választási lehetőségeket biztosítson a tanulók számára (Taylor és mtsai., 2009). Továbbá az iskolavezetés részéről érkező nyomás – például a teljesítménymutatók elérésére vonatkozó elvárások – fokozhatja a kontrolláló tanítási stílus alkalmazását. A nyugati oktatási rendszerekben gyakran előfordul, hogy a tanárok értékelése döntően a tanulók eredményei alapján történik, ami feszültséghez vezethet a tanárok és az adaptív stratégiák között. Az ilyen típusú értékelés – amely a tanítás eredményét, nem pedig a folyamatát hangsúlyozza – alááshatja a tanárok belső motivációját, és elősegítheti az ellenőrzött, extrinzik típusú motiváció kialakulását (Pelletier és mtsai., 2002).

A tanárok motivációját azonban nemcsak a kontextuális környezet, hanem a tanulók észlelt motivációja is befolyásolja. Értekezésemben ezt a hatást az autonóm és kontrollált tanulói motiváció megkülönböztetésén keresztül vizsgálom. A magasan autonóm motivált tanulókkal könnyebben és gyorsabban alakítható ki pozitív pedagógiai kapcsolat, ami elősegíti az autonómiát támogató tanári viselkedésformák alkalmazását (Pelletier és mtsai., 2002; Taylor és Ntoumanis, 2007). Az autonómiát támogató tanítás során a pedagógusok értelmes választási lehetőségeket kínálnak, nem irányító kommunikációt alkalmaznak, és támogatják a tanulók belső kezdeményezését (Soenens és mtsai., 2012).

Ezzel szemben, ha a tanulócsoport nem rendelkezik belső motivációval, vagy kifejezetten negatívan viszonyul az iskolához, a tanár számára hosszabb idő szükséges a bizalmi kapcsolat kialakításához. A kontrollált tanulói motiváció – amelyet külső jutalmak, büntetések,

a tanári figyelem keresése vagy jegyek iránti törekvés jellemez – rövid távon ugyan megfeleléshez vezethet, de hosszú távon aláássa a tanulói elköteleződést (Skinner és Belmont, 1993; Soenens és mtsai., 2012). Korábbi vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a kontrollált tanulói motiváció észlelése negatívan hat a tanári alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésének szintjére, és csökkentheti a tanár-diák kapcsolat minőségét. A tanár részéről történő túlzott nyomásgyakorlás vagy irányítás gyengíti a tanulók autonómiaérzetét, ami hosszú távon negatívan hathat a tanítási-tanulási folyamat egészére (Deci és Ryan, 2004). Ha a tanárok olyan tanulócsoportokkal dolgoznak, amelyekben erőteljesen jelen van a kontrollált motiváció, kevésbé érezhetik magukat hatékonyak, és fokozódhat az érzelmi kimerülés. Különösen igaz ez abban az esetben, ha a tágabb iskolai környezet sem támogatja a pozitív tanár-diák interakciókat (Ryan és Deci, 2000, 2018).

A munkahelyi környezet pozitív összetevői – mint a biztonságérzet, a szakmai fejlődés lehetősége és a konfliktusok hiánya – közvetlenül hozzájárulnak a pszichológiai jólléthez (Stebbins és mtsai., 2015). A folyamatos szakmai fejlődés (Continuing Professional Development – CPD) kiemelkedő szerepet játszik az oktatási stratégiák megújításában, az oktatás színvonalának emelésében, valamint az iskolai tanulási eredmények javításában Európa-szerte. A hatékony tanulási lehetőségekhez való hozzáférés elengedhetetlen ahhoz, hogy a pedagógusok magasabb színvonalú oktatást nyújtsanak, és képesek legyenek eredményes tanulási környezetet kialakítani.

A közelmúlt kutatásai hangsúlyozták a tanártovábbképzés jelentőségét számos európai ország esetében (Parker és Patton, 2017). A hatékony továbbképzési programoknak folyamatosnak, hosszú távon fenntarthatónak, valamint a pedagógusok igényeihez és érdeklődési területeihez illeszkedőnek kell lenniük. E programok akkor bizonyulnak a leghatékonyabbnak, ha a tanárokat aktív, társas tanulási környezetben értelmezik tanulóként, és együttműködésen alapuló tanulási közösségeket alakítanak ki számukra. Emellett az ilyen képzéseknek a pedagógiai kompetenciák és a szaktárgyi tudás fejlesztésére kell fókuszálniuk, mindezt egy gondoskodó és támogató tanulási légkör biztosítása mellett (Tannehill és mtsai., 2021). A továbbképzési rendszerek Európa-szerte jelentős eltéréseket mutatnak, ugyanakkor Parker és Patton (2017) munkája szilárd alapot nyújthat egy egységesen hatékony szakmai fejlesztési modell kidolgozásához.

A kutatások szerint a tanárok alapvető pszichológiai szükségleteinek (BPNS) kielégülését meghatározzák a munkahelyi környezetből származó nyomás, a tanulók motivációjának észlelése, valamint a pedagógus autonóm orientációja (Taylor és mtsai., 2008). A Taylor és munkatársai által kidolgozott modell alapján az alapvető pszichológiai

szükségletek kielégülése pozitív hatással van a tanárok önmeghatározott motivációjára, amely közvetlenül befolyásolja az általuk alkalmazott oktatási stratégiákat, különös tekintettel az autonómiát támogató, strukturált és személyes odafigyelésen alapuló megközelítésekre. Kiemelendő, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek támogatása szignifikáns közvetlen hatást gyakorol mind a strukturált tanórai keretek, mind a tanulók iránti személyes figyelem stratégiáira.

Számos tanulmány bizonyítja, hogy a testnevelő tanárok által alkalmazott adaptív, vagyis a tanulói szükségleteket támogató pedagógiai megközelítések jelentős mértékben elősegítik a tanulók testnevelés és sport iránti motivációját (Papaioannou és mtsai., 2004). Emellett a tanulói motiváció szintje közvetlenül hat vissza a tanári motivációra is (Ntoumanis, 2005; Stebbings és mtsai., 2015). Összességében elmondható, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése és a tanárok önmeghatározott motivációja közvetítő szerepet tölt be a munkahelyi környezet, mint háttértényező, valamint az alkalmazott tanítási stratégiák között (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b, és mtsai., 2025; Escriva-Boulley és mtsai., 2021; Taylor és mtsai., 2008).

Franco és munkatársai átfogó módon vizsgálták azokat az egyéni és kontextuális tényezőket, amelyek a tanárok szükségletet támogató vagy gátló motivációs stratégiáit meghatározzák (Franco és mtsai., 2022). A személyes (egyéni) meghatározók közé sorolták az autonóm motiváció szintjét, az alapvető pszichológiai szükségletek kielégültségét, az amotiváció jelenlétét, valamint a kiégés mértékét. A kontextuális tényezők között szerepelt az észlelt tanulói motiváció, a tanulók korábbi fizikai aktivitása, nemi hovatartozása, a pedagógus végzettsége, valamint az a képzési program, amelyben részt vettek. E tényezők együttesen határozzák meg, hogy a pedagógus milyen tanítási stratégiákhoz nyúl, támogatva vagy éppen gátolva a tanulók pszichológiai szükségleteit.

A tanítási környezet jellemzői, a munkahelyi jóllét, valamint az alapvető pszichológiai szükségletek kielégülése nemcsak a pedagógusok által alkalmazott oktatási stratégiákat, hanem motivációjuk minőségét is befolyásolják. Mivel a tanári motiváció meghatározó szerepet játszik a pedagógiai munka eredményességében, a következőkben áttekintem azokat az egyéni, szakmai és kontextuális tényezőket, amelyek a tanárok motivációjának alakulását befolyásolják, különös tekintettel a testnevelő tanárookra és a Kárpát-medencei magyar oktatási környezetre.

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., 2009). A szakmai fejlődés lehetősége, az autonómia érzete és az tanítási erőfeszítések méltánylása kulcsszerepet játszanak a tanári motiváció fenntartásában (Csordás-Makszin, és mtsai., 2025a).

A tanári motiváció és a tanulói eredmények közötti kapcsolatot számos kutatás támasztotta alá (Jang és mtsai., 2010, 2016; Pelletier és Rocchi, 2016; Taylor és mtsai., 2009). 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 (*A romániai magyar iskolahálózat szerkezete*, 2021; *Vajdasági magyar oktatási helyzetkép*, 2021; 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 fókusza 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).

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 általam vizsgált földrajzi területen a nemek hatása a motivációra egy kevésbé kutatott téma. Nemek szerinti 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 pályaeorientációs 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 kiégéshez. A diákok fejlődése és visszajelzése, valamint a társadalmi elismerés komoly motivációs forrást jelenthet számukra (Pons és mtsai., 2023).

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). Kutatásomban megvizsgálom és egymással összehasonlítom a Kárpát-medence négy országában, egyazon nyelven tanító testnevelő tanárok tanítási motivációjának szintjét és bizonyos jellemzőit. Feltételezem, hogy a közös nyelv és történelmi múlt, a hasonló társadalmi berendezkedés motivációs faktorok hasonlóságában nyilvánul meg, vagyis az autonóm, a kontrollált és az amotiváció nem tér el jelentősen a vizsgált területeken.

## I.10 A nemzetiségi oktatással kapcsolatos kutatások a Kárpát-medence országaiban az utóbbi évtizedben

A Kárpát-medence különböző országaiban a magyar pedagógusokkal és oktatással kapcsolatos kutatások az elmúlt évtizedben számos közös és sajátos jellemzőt mutattak, amelyek szorosan

összefüggenek a térség etnikai, nyelvi, kulturális és oktatásszerkezeti sokszínűségével. E vizsgálatok jellemzően több országra – pl. Magyarországra, Szlovákiára, Romániára, Szerbiára és Ukrajnára – terjednek ki. E kutatások egy részének közös sajátossága, hogy elsődlegesen a nemzeti kisebbségi életkörülmények között tevékenykedő pedagógusok helyzetét vizsgálják. A leggyakrabban felvetett kérdések közé tartozik, miként képesek a tanárok megőrizni nemzeti identitásukat, illetve milyen nyelvi, kulturális és társadalmi nyomások hatnak rájuk, amelyek közvetlenül befolyásolják pedagógiai gyakorlatukat.

A pedagógus nem csupán a tudás közvetítője, hanem az identitásformálás aktív alakítója is. Ez a szerep különösen hangsúlyos a kisebbségi létben működő tanárok esetében, akiknek identitástudata és annak megerősítése kulcsfontosságú lehet tanítványaik saját kulturális identitásának fejlődésében. A kisebbségi magyar pedagógusok gyakran kétnyelvű és multikulturális környezetben dolgoznak, ahol az oktatási folyamatban egyszerre kell érvényesíteniük a többségi államnyelv elsajátításának elvárását, valamint az anyanyelv és a kulturális örökség megőrzésének szükségességét (Eőry, 2021).

A vonatkozó kutatások egyik központi eleme tehát a kulturális identitás kérdésköre, amely szorosan összefügg a kisebbségi magyar pedagógusi lét tapasztalataival. Huszár Zsuzsanna tanulmánya hangsúlyozza, hogy a pedagógusok identitása nemcsak egyéni, hanem intézményi és társadalmi szinten is formálódik (Huszár, 2020). Az identitásépítés folyamata szoros kapcsolatban áll a nemzeti stratégiákkal és az oktatáspolitikai keretekkel, amelyek jelentős hatást gyakorolnak a kisebbségi közösségek önértelmezésére és kollektív önmeghatározására.

Az elmúlt években több összehasonlító kutatás is készült, amelyek különböző régiók pedagógusainak és pedagógushallgatóinak sajátosságait vizsgálják. E vizsgálatok gyakran fókuszálnak a pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi jellemzőire, a szakmai és nemzeti identitás kérdéseire, valamint arra, miként hat a társadalmi-kulturális háttér a pályaválasztásra és a pedagógusi szerepfelfogásra (Tóth és mtsai., 2019). A pályaválasztási motivációk régiónkénti összehasonlítása különösen beszédes: Tózsér kutatásai szerint az eltérő történelmi és társadalmi kontextusok sajátos motivációs mintázatokat eredményeznek (Tózsér, 2020).

Szontagh Pál tanulmánya részletesen elemzi a magyarországi, erdélyi, felvidéki, délvidéki és kárpátaljai tanító szakos hallgatók pályamotivációit (Szontagh, 2020). Eredményei alapján Magyarországon a biztos megélhetés iránti igény a legerősebb motiváló tényező, míg a határon túli hallgatók körében kiemelkedően fontos a közösség szolgálata és az identitásmegőrzés. Továbbá a pedagóguspálya társadalmi presztízsének megítélése is eltér: míg Magyarországon jellemzően alacsonyabb, a kisebbségi régiókban sok esetben pozitívabb

megítélés alá esik. A családi minták szintén fontos szerepet játszanak a pályaválasztásban: sok hallgató pedagóguscsaládból érkezik, számukra a tanítói hivatás a családi és kulturális kontinuitás megőrzésének eszköze is lehet.

A kárpátaljai pedagógusképzés sajátosságait vizsgálva Ferenc Viktória kutatása arra világít rá, hogy a pedagóguspálya választását mind egyéni (pl. személyes meggyőződés, értékrend), mind intézményi tényezők (pl. a képző intézmény támogatottsága, közösségi szerepe) jelentősen befolyásolják. Ezen motivációk szoros összefüggésben állnak a nemzeti identitás megőrzésének szándékával, különösen a kisebbségi közegben élő hallgatók esetében, akik számára az oktatás gyakran nemzetmegtartó szereppel is bír (Ferenc, 2015).

Egyes vizsgálatok átfogó módon tárják fel több határon túli pedagógusképző intézmény regionális sajátosságait, intézményi hagyományait, tantervi programjait, valamint kisebbségi aspektusait. E kutatások kiemelt figyelmet fordítanak a magyar nyelvű pedagógiai kultúra megőrzésére és továbbfejlesztésére (Dallman, 2021; Dezső és mtsai., 2022).

Ezen kutatások azt is egyértelművé teszik, hogy a magyar nyelvű óvodák és iskolák is kulcsszerepet játszanak a nemzeti identitás megerősítésében, hiszen ezek az intézmények nem csupán a nyelvi készségek fejlesztésének helyszínei, hanem olyan szimbolikus terek is, amelyek elősegítik a kulturális értékek átadását, valamint a közösségi összetartozás élményének kialakítását (Kocsis és mtsai., 2020).

A testnevelés és sport területén Kovács Klára vizsgálta a sport szerepét a Kárpát-medencei fiatalok életében, különös tekintettel a testnevelésoktatás társadalmi és pedagógiai aspektusaira. Tanulmánya rávilágít arra, hogy a testnevelés nem csupán a fizikai képességek fejlesztésére irányul, hanem jelentős szerepet játszik a kulturális identitás formálásában is (Kovács, 2016).

Közös jellemzője e vizsgálatoknak, hogy többségük valamilyen hazai vagy nemzetközi pályázati finanszírozás keretében valósult meg. A Nemzetpolitikai Államtitkárság, a Bethlen Gábor Alapkezelő, valamint különböző OTKA- és EU-s projektek rendszeresen biztosítanak támogatást a kisebbségi oktatás, a nyelvhasználat, valamint a regionális oktatási különbségek vizsgálatára. Az ilyen típusú kutatások gyakran határokon átnyúló együttműködésekben valósulnak meg, lehetővé téve az egyes régiók összehasonlítását és közös adatgyűjtési gyakorlatokat. Fontos megjegyezni, hogy ezek a kutatások a mintavétel reprezentativitásában nem mindig követik az egységes tudományos standardokat, ami befolyásolhatja az általánosíthatóság mértékét.

## II. CÉLKITŰZÉSEK

### II.1 Kutatási célok

Doktori kutatásom célja a Kárpát-medencében élő magyar ajkú testnevelő tanárok motivációjának feltárása kérdőíves mérés segítségével. Ennek érdekében elvégeztem a nemzetközi szakirodalomban már alkalmazott, angol nyelven kidolgozott mérőeszközök (kérdőívek) magyar nyelvi és kulturális környezetben történő pszichometriai elemzését, azaz érvényességének és megbízhatóságának vizsgálatát is. Ezzel azt kívántam tisztázni, hogy az alkalmazott kérdőívek alkalmasak-e a hazai és határon túli magyar pedagóguspopuláció körében történő további használatra.

A nemzetközi motivációkutatásban megfigyelhető tendencia, hogy a szerzők komplex elméleti modellek segítségével igyekeznek megragadni az oktatásban és a sportban jelen lévő motivációs erőket. E modellek révén a jelenségek értelmezése árnyaltabbá válik, és lehetővé teszi különböző tényezők együttes vizsgálatát. E szemléletet követve saját kutatásomban is egy elméleti modell mentén építettem fel a kérdőíves vizsgálatot, amelynek célja, hogy a motivációról, mint dinamikus, többdimenziós és időben is változó konstruktumról komplexebb, részletekbe menő képet kapjak.

További célkitűzésem a különböző országokban élő magyar ajkú testnevelők összehasonlító vizsgálata. Arra keresem a választ, hogy megfigyelhetők-e jelentős különbségek a földrajzi elhelyezkedés (Magyarország, Erdély, Felvidék, Délvidék) nemek vagy tanítási tapasztalatuk alapján. A vizsgálat lehetőséget nyújt annak elemzésére is, hogy a mintába került pedagógusok motivációs struktúrája és szakmai identitása mennyiben hasonlítanak egymásra, illetve mutatkoznak-e területi sajátosságok, amelyek arra utalhatnak, hogy a különböző oktatási rendszerek eltérő módon, de befolyásoló tényezők.

A kutatás során összesen öt kérdőívet alkalmaztam. Értekezésemben elsőként a kutatási kérdőívek adaptálását ismertetem, két kérdőív részletes adaptációs folyamatát mutatom be (IV.1). Ezt követi egy összetett elméleti modell érvényességének vizsgálata mind az öt kérdőív eredményeinek felhasználásával, összesített mintán (IV.2.), míg az eredmények harmadik csoportja egyetlen kérdőív – a tanári motivációt mérő eszköz – eredményeire épül (IV.3.).

A kutatási kérdéseimet a fentiek alapján tehát három nagy csoportba osztom:

- I. Vajon a rendelkezésemre álló kérdőívek megfelelnek-e az alkalmazhatóság kritériumainak?

II. Vajon az általam felállított modell érvényes lesz-e tudományos szempontból, hogy magyarázza a vizsgált testnevelő tanárok munkahelyi környezetéből eredő hatásokkal a választott oktatási stratégiákat?

III. Milyen szociodemográfiai adatok (földrajzi elhelyezkedés, nemek vagy tanítási tapasztalat) befolyásolják a vizsgált tanárok tanítási motivációját?

Az előbbi kérdésekhez az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

## II.2 Hipotézisek

### *II.2.1 A mérőeszközök alkalmassága*

H<sub>1</sub>: Feltételezem, hogy a Tanítási Környezet kérdőív (TE), mellyel testnevelő tanárok munkahelyi környezetét mérhetjük, megfelel a tudományos kritériumoknak.

H<sub>2</sub>: Feltételezem, hogy a Tanár Oktatási Hatásrendszere (TASCQ) kérdőív, mellyel a testnevelő tanárok oktatási stratégiáit mérhetjük, megfelel az adaptálhatóság kritériumainak.

H<sub>3</sub>: Feltételezem, hogy az általam vizsgált változók segítségével lehetséges egy olyan modell megalkotása, amely folyamatában mutatja meg a munkahelyi környezet hatását a tanári motivációra, valamint ennek összefüggéseit a választott szükséglettámogató oktatási stratégiákkal.

### *II.2.2 A hipotetizált modell a tanári munkahelyi környezet és a választott stratégiák összefüggéseiről*

H<sub>4</sub>: Feltételezem, hogy az észlelt munkahelyi nyomás negatívan hat az alapvető pszichológiai szükségletekre (BPNS).

H<sub>5</sub>: Feltételezem, hogy a szakmai fejlődés lehetőségének érzése és az észlelt munkahelyi motiváció pozitívan hat az alapvető pszichológiai szükségletekre (BPNS).

H<sub>6</sub>: Feltételezem, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek (BPNS) direkt pozitív hatással bír a tanári autonóm motivációra.

H<sub>7</sub>: Feltételezem, hogy a tanári autonóm motiváció pozitívan hat a választott szükséglet-támogató oktatási stratégiákra.

H<sub>8</sub>: Feltételezem, hogy a kontrollált (akár észlelt tanulói vagy tanári) motivációnak lesz negatív hatása valamely mért változóra.

### *II.2.3 A testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése*

H<sub>9</sub>: Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok autonóm motivációja lakóhely szerinti összehasonlításban nem mutat különbséget.

H<sub>10</sub>: Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok motivációs szintjeit egymással összehasonlítva nemek szerint nem lesznek különbségek.

H<sub>11</sub>: Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok motivációs szintjeit egymással összehasonlítva tanítási tapasztalat szerint nem lesznek különbségek.

### III. MÓDSZEREK

A kutatás első lépéseként az eredetileg angol nyelven rendelkezésre álló kérdőívek magyar nyelvre történő fordítása vált szükségessé, amelyet jelen értekezés szerzője végzett el. A magyar nyelvű változatot ezt követően egy szakfordító visszafordította angolra (back-translation), majd a fordítás pontosságát és szakmai megfelelőségét szakmai és anyanyelvi szakértők ellenőrizték.

#### III.1 A minta kiválasztása, adatfelvétel

Az adatfelvétel – Magyarországon, Romániában (Székelyföldön Hargita megyében és Kolozsvár környékén), Szlovákiában (Felvidéken, Nyitra környékén és Szerbiában (Délvidéken) – Közép-Európa magyarok lakta területein élő testnevelő tanárok körében történt. A külföldi testnevelő tanárokat helyi szakemberek közvetítésével értem el, akik kapcsolattartóként segítettek a munkámat.

Az adatgyűjtés kezdetén, a 2018–2019-es adatgyűjtési szakasz során a kérdőívek papíralapú formában kerültek kiosztásra. Összesen 264 kérdőívet sikerült összegyűjteni, elsősorban helyi kapcsolattartók közreműködésével, akik a kitöltött példányokat postai úton juttatták vissza nekem. Ezen felül néhány kérdőív digitális úton – beszkenelve, e-mailben – érkezett meg. Az adatfelvételt számos logisztikai és szervezési tényező nehezítette, mielőtt elérhetővé vált a kutatáshoz szükséges minimális elemszám.

2019 végére a rendelkezésre álló minta nagyságát még nem ítéltm kielégítőnek, ezért újabb válaszadók bevonása vált indokolttá. Ennek érdekében ismét felvettem a kapcsolatot a külföldi magyar pedagógusokkal, illetve további együttműködő partnereket is bevontam. Erdélyben ezúttal Kolozsvár környékéről sikerült új válaszadókat toborozni. A legnagyobb kihívást a délvidéki és felvidéki területek jelentették, mivel a magyar lakosság ezeken a térségekben szórányokban él, és ennek megfelelően a magyar nyelven oktató pedagógusok száma is alacsony.

Végül a négy vizsgált régióból összesen további 103 fővel sikerült bővíteni a mintát. A COVID–19 járvány időszaka alatt a kérdőívek kitöltése online formában történt. Az adatgyűjtés 2021-ben zárult le, ezt követően kezdődött meg az adatok feldolgozása és elemzése.

### III.2 A vizsgált személyek

A vizsgálatban összesen 376 köznevelésben tanító testnevelő tanár vett részt a Kárpát-medence magyarlakta területeiről, Magyarországról, Romániából, Szerbiából és Szlovákiából. A minta kialakítása kényelmi mintavétellel történt. A 376 főből 195 nő (52%) és 181 férfi (48%). A megkérdezettek átlagéletkora 41,8 év (minimum = 21 év, maximum = 64 év, SD = 10,34 év). A tanításban eltöltött éveik száma átlagosan 16,29 év (minimum = 1 év, maximum = 41 év, SD = 10,47 év). A tanárok általános iskolában és középiskolában tanítanak, 241 fő (64%) kizárólag testnevelést, 135 fő (36%) a testnevelésen kívül más tantárgyakat is. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, és semmilyen ellenszolgáltatást nem kaptak érte. A válaszadók anonimitása biztosított volt.

A minta elemszáma területenként eltérő, azonban a válaszadók megoszlása arányaiban nagyjából tükrözi a Kárpát-medencében élő magyarság országonkénti demográfiai eloszlását. A vizsgált személyek tulajdonságait a 4. táblázat mutatja be. Ennek megfelelően a legtöbb válaszadó Magyarországról került ki, őket követik a Romániában (Erdélyben), Szlovákiában (Felvidéken), valamint a Szerbiában (Délvidéken) élő pedagógusok. A mintában is ez a sorrend érvényesült: a legtöbb kitöltő Magyarországról származik, míg a legalacsonyabb arányban a szerbiai magyar pedagógusok képviseltették magukat.

A kutatáshoz az etikai engedélyt a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Kutatásetikai Bizottsága állította ki, az etikai engedély száma: TE-KEB/No02/2024.

4. táblázat. A vizsgált személyek tulajdonságai

	Magyarország (n=127)	Szlovákia (Felvidék) (n=86)	Románia (Erdély) (n=104)	Szerbia (Délvidék) (n=59)
Nemek aránya (n; %)				
Férfi	49 (13%)	28 (7%)	72 (19%)	32 (9%)
Nő	78 (21%)	57 (15%)	32 (9%)	27 (7%)
Életkor (M; SD)	45.98 (9.26)	42.34 (9.64)	35.25 (10.04)	42.98 (8.59)
Tanított évek száma (M; SD)	19.35 (10.45)	18.20 (10.45)	11.08 (9.62)	16.15 (8.55)
Iskolatípus (n; %)				
Általános iskola	63 (17%)	59 (16%)	83 (22%)	25 (7%)
Középiskola	40 (11%)	18 (5%)	14 (4%)	30 (8%)
12 osztályos iskola	24 (6%)	9 (2%)	7 (2%)	4 (1%)

### III.3 Mérőeszközök

#### III.3.1 A tanítási környezet (TE)

A tanítási környezetet Taylor és Ntoumanis 10 itemből álló kérdőívvel mértük, mely eredetileg három alskálát tartalmaz (Taylor és Ntoumanis, 2007). Az első alskála négy itemből áll, *az idő szorítása*. A második alskálában két item méri *az iskolavezetés okozta stresszt*, a harmadik, ami négy itemet tartalmaz, *a tanulók eredményei alapján történő értékelésből adódó feszültséget* méri. Ehhez került egy negyedik skála, *a szakmai fejlődés lehetősége*, ami négy itemmel méri azt. A válaszadók hétfokú Likert-skálán értékelték a kijelentéseket (1 = Egyáltalán nem ért egyet – 7 = Teljesen egyetért).

Ezen kérdőív magyar nyelvre történő adaptálását a IV.1 fejezetben mutatom be.

#### III.3.2 Észlelt tanulói motiváció

A diákok önmeghatározásának mérésére egy Goudas által készített kérdőívet használtam (Goudas és mtsai., 1994). A kérdőív célja, hogy mérje azokat a motivációs szabályozásokat, amelyekről a tanulók a testnevelésórákon számoltak be. A kérdőív húsz tételből és öt motivációs szabályozásból állt, amelyek az SDT motivációs kontinuumán alapultak. Nevezetesen: *intrinzik* szabályozás (pl. „Mert szerintük a testnevelés szórakoztató”); *azonosított* szabályozás (pl. „Mert meg akarják tanulni a sport készségeket”); *introjektált* szabályozás (pl. „Mert azt akarják, hogy jó tanulónak tartsam őket”); *extrinzik* szabályozás (pl. „Mert ez a dolguk”); és *amotiváció* (pl. „De nem értik, hogy ez nekik miért jó”). A válaszadók egy 7 pontos Likert-skálán 1-től (egyáltalán nem igaz) 7-ig (nagyon igaz) terjedő skálán választhattak.

A tanárok által észlelt tanulói motiváció kiszámításához azoknak a motivációs regulációknak az aggregált formáját alkalmaztam, amelyeket autonóm és kontrollált motivációként értelmeztem. Az autonóm motivációs szabályozást az *intrinzik* motiváció kétszeres súlyozásával és az *azonosított* szabályozás pontszámainak összegzésével számítottam ki. Hasonlóképpen, a kontrollált motivációt az *extrinzik* szabályozás kétszeres súlyozásával és az *introjektált* szabályozás pontszámainak összegzésével került kiszámításra, a korábbi szakirodalom alapján (Hagger et al., 2014)

### III.3.3 Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése (*Basic Psychological Need Satisfaction – BPNS*)

A munkahelyi alapvető pszichológiai szükségletek kielégítettségének mérésére a Basic Need Satisfaction at Work (BNSAW) kérdőív egy módosított változatát használtam, mely három alskálából és tizennyolc itemből állt (Deci és mtsai., 2001). Az itemek a munkahelyi elégedettségrel kapcsolatos érzésekre vonatkoztak. Az *autonómiát* hét itemmel mérték (pl. „Úgy érzem, a munkám végzése közben sok mindenbe beleszólhatok”), a *kompetenciát* hat, (pl. „Képes voltam érdekes, új készségeket elsajátítani a munkám során”), a *kapcsolódást* pedig öt itemmel (pl. „A munkahelyen az emberek elég barátságosak velem”). A válaszadóknak 1 (egyáltalán nem igaz) és 7 (nagyon igaz) között kellett választaniuk.

### III.3.4 A tanárok motivációja

A tanárok munkamotivációs szintjének mérésére a Work Motivation Inventory (WMI) kérdőívet használtam (Blais és mtsai., 1993). A kérdőív 23 tételből állt, amelyekben hat alskála képviseltette magát. A válaszadóknak arra kérdésre kellett reagálni, hogy „Miért tanít?” Az alskálák a következők voltak: Az *intrinsic* motiváció (pl. „Azokért az intenzív örömteli pillanatokért, amit a tanítás ad.”), amelyet négy itemmel mértek, és amely a leginkább önmeghatározó motivációt képviselte; az *integrált* szabályozás (pl. „Mert a tanításban tükröződik vissza leginkább az, hogy ki vagyok”) öt itemmel; az *azonosított* szabályozás négy itemmel mérhető (pl. „Ezt a munkát választva tudom megvalósítani a karriercéljaimat.”). Ez a három típus az egyén autonóm szabályozásához tartozik; az *introjektált* szabályozást három item mérte (pl. „Mert nagyon jó tanár akarok lenni, különben csalódot lennék.”); a *extrinzik* szabályozást (pl. „A tanítással járó különböző társadalmi előnyök miatt”), négy; az *amotivációt* három itemmel, és a motiváció hiányát jelenti a kontinuum vége (pl. „Nem is tudom, olyan érzésem van, hogy nem is igazán érzem mit jelent tanítani.”). A válaszokat egy 7 pontos Likert-skálán adták meg 1-től (egyáltalán nem felel meg) 7-ig (pontosan megfelel).

Az észlelt tanulói motivációs kérdőívhez hasonlóan, ennél a kérdőívnel is, egyes motivációs regulációk aggregált formáját alkalmaztam, amelyeket autonóm és kontrollált motivációként értelmeztem. Az autonóm motivációs szabályozást az *intrinsic* motiváció kétszeres súlyozásával és az *azonosított* szabályozás pontszámainak összegzésével számítottam ki. Hasonlóképpen, a kontrollált motivációt az *extrinzik* szabályozás kétszeres súlyozásával és

az *introjektált* szabályozás pontszámainak összegzésével került kiszámításra, a korábbi szakirodalom alapján (Hagger et al., 2014)

Ezt a kérdőívet a IV.3 fejezetben leírtak szerint alkalmaztam.

### *III.3.5 A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ)*

Taylor és munkatársai (2008) a három, az önmeghatározás elmélethez tartozó szükséglet-támogató oktatási stratégiának a megjelenését a (Belmont és mtsai., 1988) által létrehozott Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ) tanári verzióját alkalmazva vizsgálta. A kérdőív eredetileg 24 itemből áll, amelyek három faktorba rendeződnek, kutatásom eszköze ennek egy 16 itemből álló rövidített változata volt. Eszerint négy item méri a tanárok viselkedését a *struktúra* stratégia szerint, hat az *autonómiatámogatást* és hat a *személyes odafigyelés* stratégiát. Ebben a kérdőívben is hétfokú Likert-skála alkalmazása történt (1 = Egyáltalán nem ért egyet – 7 = Teljesen egyetért). Az itemek között voltak negatív állítások is, ezeket fordítottan pontoztam.

Ezen kérdőív adaptációja szintén a IV.1 fejezetben található.

## III.4 Alkalmazott statisztikai módszerek

Doktori kutatásom, illetve vizsgálataim során, az alábbi statisztikai módszerek segítségével dolgoztam fel a rendelkezésemre álló adatokat és vizsgáltam meg a lehetséges összefüggéseket.

### *III.4.1 Megerősítő faktorelemzés (CFA)*

Első lépésként feltáró majd megerősítő faktorelemzés módszerekkel ellenőriztem, az általam lefordított kérdőívek alkalmazhatóságát (lásd TE-H; TEASCQ-H). Ez a statisztikai módszer legfőképp arra használható, hogy megmutatja, hogy egy adott kérdőív faktorszerkezete az idegen nyelvre fordítás, illetve adatfelvétel következtében változik-e vagy sem.

Az alapstatisztikai számítások mellett (átlag, szórás) belső konzisztenciát (Cronbach- $\alpha$ ) néztem, normalitásvizsgálatot (Kolmogorov-Szmirnov teszt), feltáró faktorelemzést (EFA), valamint megerősítő faktorelemzést végeztem. A EFA elemzést Enter módszerrel, a faktorabilitást Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) módszerrel vizsgáltam. A statisztikai

vizsgálatokhoz az SPSS 25 verzióját és az SPSS AMOS 26 verzióját használtam, a vizsgált mintát egyben kezeltem.

### *III.4.2 Útelemzés (path analysis)*

Ennél a kutatásnál is egységben kezeltem a megkérdezett tanárokat. Az útelemzés módszere a sporttudományos kutatásokban viszonylag gyakran alkalmazott módszer, főleg a motivációs kutatások esetében, sportpszichológiában szerzők előszeretettel alkalmazzák. Ezt a módszert a regresszióanalízisre és a faktoranalízis módszereire építve fejlesztették ki, ez az elemzési mód például arra hivatott, hogy feltárja a pszichikus folyamatok kapcsolatainak láncolatát (Soós, 1997). Egy elméleti modell felállításának a célja elsősorban az, hogy megmagyarázza, miként generálódnak az eredmények (Soós, 1997). Téréségünkben Soós István és Stuart Biddle kutatása volt az első, amelyben útelemzést alkalmaztak motivációs környezet változói összefüggéseinek megértésére (Biddle és mtsai., 1997).

Elsődleges elemzésként leíró statisztikákat és megbízhatósági elemzést (Cronbach- $\alpha$  segítségével), valamint ferdeséget és kurtóvizist használtam az adatok jellemzőinek megértéséhez (11.táblázat). A részminták különbségeit a Chi-négyzet próba és az ANOVA egyutas vizsgálatával és Tukey post hoc tesztjével láttam. Ezenkívül megerősítő faktorelemzést (CFA) végeztem a konstruktív érvényességük érdekében. Ezután korrelációs elemzést alkalmaztam a változók közötti összefüggések meghatározására (12. táblázat). Továbbá útelemzést alkalmaztam a korábban javasolt hipotetizált modell tesztelésére (4. ábra). A CFA és az útelemzés esetében több illeszkedési mutatót használtam az eredmények értelmezéséhez. A Chi-négyzet ( $\chi^2$ ), a relatív Chi-négyzet osztva a szabadságfokkal (CMIN/d.f), a közelítés átlagos négyzetes hibája (RMSEA), egy nem normált illeszkedési index, a Tucker-Lewis index (TLI), az összehasonlító illeszkedési index (CFI) és a standardizált átlagos négyzetes reziduum (SRMR). Ezen indexek elfogadható tartományai a következők voltak: Az  $\chi^2$  akkor volt elfogadható, ha nem volt szignifikáns, de tisztában kell lennünk azzal, hogy nagyon érzékeny a mintanagyságra, ezért a CMIN/d.f. értéket is használtam (Gerson, 2015). Ha a CMIN/d.f. érték kisebb, mint 3, a modell elfogadható. Az RMSEA értékek akkor elfogadhatóak, ha kisebbek, mint 0,08. A Tucker-Lewis index akkor tekinthető elfogadhatónak, ha 0,90 felett van, de a jó illeszkedésnek 0,95 felett kell lennie (Hu és Bentler, 1999). A CFI elfogadható értéke 0,90 felett van. Ha az SRMR kisebb, mint 0,08, akkor elfogadhatjuk a modell illeszkedését (Bryant és

Satorra, 2012). A részminták kis mintaméretei miatt úgy döntöttem, hogy a teljes mintát egyben elemzem. Minden elemzést a Jamovi 2.3 segítségével végeztem Windowson keresztül.

### *III.4.3 3. Többváltozós és egyváltozós varianciaanalízis (MANOVA, ANOVA)*

Ennek a vizsgálatnak a célja az volt, hogy (WMI alskálait a tanárok munkamotivációját mérő kérdőív segítségével – lásd 4. melléklet) ezúttal az egyes földrajzi területeket egymással összehasonlítsam, valamint nemenként és tanítási tapasztalat szerint is megvizsgáljam a minta motivációs jellemzőit.

Ebben a vizsgálatban a leíró statisztikai mutatók mellett, többváltozós varianciaanalízist végeztem (MANOVA). A többváltozós tesztekben országonként négy, tanítási tapasztalat szerint három, nemek szerint két független változót vizsgáltam. A motivációt három szintben határoztam meg: autonóm, kontrollált és amotiváció – amely változók kiszámítását a III.3.4 fejezetben a kérdőívvel együtt bemutatom. Ahol szignifikáns eredményeket találtam, egyszempontos varianciaanalízissel (ANOVA) és Tukey post hoc elemzéssel tovább elemeztem a csoportokat. A szignifikancia szintet a valószínűség 95 százalékában határoztam meg.

## IV. EREDMÉNYEK

### IV.1. A kutatási kérdőívek adaptációs vizsgálata

Mind az öt vizsgálati kérdőíven elvégeztem a megerősítő faktorelemzést, ezekből kettőn a kérdőívek adaptációját, módosítását, az alábbiakban ezt mutatom be részletesen. A másik három kérdőív szerkezetén szakmailag nem volt indokolt módosítani, ezek pszichometriai mutatóit láttatom a későbbiekben.

#### IV.1.1. Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) adaptációs vizsgálata

A faktorelemzés első lépéseként azt elemeztem, hogy a kérdőív itemei az általam vizsgált mintán hogyan rendeződnek és a faktorok milyen erősségűek (5. táblázat). Az eredeti kérdőív kijelentései a vizsgált mintán másképp rendeződtek, és a négy faktor helyett három alakult ki (5. táblázat). Az iskolavezetés okozta stressz és a tanulók eredményei alapján történő értékelés alskálákat összevontam.

5. táblázat. Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) faktorai és faktortöltés értékei

<b>Faktorok / Itemek</b>	<b>Faktortöltés értékek</b>		
<b>1. Szakmai fejlődés lehetősége</b>			
Lehetőségem van folyamatosan fejleszteni a tanári képességeimet	0,87		
Kapok lehetőségeket a tanári szerepben való fejlődéshez	0,86		
Megtalálnak azok a lehetőségek, amelyek a szakmai fejlődésemhez kellenek	0,85		
Erős támogatást kapok, hogy fejlesszem a tanítási képességeimet	0,71		
<b>2. Iskolavezetés általi értékelésből adódó feszültségek</b>			
A tanítási módszereimet az iskolai pedagógiai program határozza meg		0,71	
Szeretnék bizonyos módszerekkel tanítani, de az iskolai pedagógiai program nem engedi		0,68	
Az iskolában gyengén minősítenek, ha a tanítványaimnak rossz eredményei vannak		0,67	
Ha a tanulók rosszul teljesítenek, az rontja a megítélésemet		0,55	
Úgy érzem, hogy nagy nyomás nehezedik rám amiatt, hogy a munkámat értékelik		0,53	
<b>3. A tanóra időkorlátai</b>			
Van úgy, hogy el kell hagynom dolgokat az órán, mert nincs rá elég idő			0,86
Van, hogy kicsit kapkodnom kell, hogy befejezzem az órám.			0,81

Miután a három faktort megállapítottam, a faktorokon belül kohéziós együtthatókat vizsgáltam. Az elemzés folyamán a teljes itemtartomány megtartása mellett nem kaptam kívánt eredményt,

ezért kivettem az alacsony faktortöltésű elemeket. Így a 14 állításból megmaradt itemek (11) alapján a három faktor: *1. szakmai fejlődés lehetősége, 2. iskolavezetés általi értékelésből adódó feszültségek, 3. a tanóra időkorlátai* (6. táblázat).

Ezek az együttthatók a teljes vizsgálati populáción megfelelő belső megbízhatóságot mutatnak. A Cronbach- $\alpha$  egyik tulajdonsága, hogy az itemek száma befolyásolhatja az eredményt, egy több itemet tartalmazó teszt megbízhatósága magasabb lesz, mint egy hasonló itemeket tartalmazó rövidebb teszté (Cortina, 1993). Az alfa együtttható várható értéke legalább 0,7 felett elfogadhatónak mondható. (Cronbach- $\alpha \geq 0,8$  erős; Cronbach- $\alpha \geq 0,7$  elfogadható; Cronbach- $\alpha \leq 0,7$  gyenge megbízhatóságot jelent (George és Mallery, 2024).

A Tanítási Környezet kérdőív faktorai esetében a  $0,66 \leq \text{Cronbach-}\alpha \leq 0,85$ .

6. táblázat. A Tanítási Környezet (TE-H) kérdőív faktorainak Cronbach- $\alpha$ , átlag, szórás értékei

<b>Faktor</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math></b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
1. A szakmai fejlődés lehetősége	0,85	4,91	1,30
2. Az iskolavezetés általi értékelésből adódó feszültség	0,67	2,86	1,00
3. A tanóra időkorlátai	0,66	3,58	1,40

Az itemek száma nem lett egyenletes, a tanóra időkorlátai faktor két itemet tartalmaz, az iskolavezetés általi értékelésből adódó stressz négy, míg a tanárok munkájához kapcsolódó értékelés adta feszültségfaktor öt itemből áll.

Végül a 11 itemből álló kérdőívnek megvizsgáltuk az összefüggési együttthatóit. (Reliability Analysis), majd, a kérdőívet feltáró faktoranalízisnek vettem alá (EFA). A megerősítő faktorelemzéshez (CFA) a 11 itemet tartalmazó módosított kérdőívvel dolgoztam (1. melléklet). A kérdőívre vonatkozó KMO=0,78 - megfelelő. A Kaiser-Meyer-Olkin kritérium az egyik legfontosabb mérőszám annak megítélésében, hogy a változók mennyire alkalmasak a faktoranalízisre. A KMO mutatószám jelentését a következőképpen ítéltük meg:

KMO $\geq 0,5$  gyenge; KMO $\geq 0,6$  közepes; KMO $\geq 0,7$  megfelelő; KMO $\geq 0,8$  nagyon jó (Csallner, 2015).

Következő lépésben megerősítő faktorelemzést végeztem. A maximum-likelihood becslési módszerrel végzett vizsgálat eredményeit a kapott pszichometriai értékeket táblázatban foglaltam össze (7. táblázat). Az illeszkedési mutatók értékeinek elfogadhatóságánál (Hu és Bentler, 1999) ajánlásait követtem.

7. táblázat. A Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) illeszkedési mutatói

n	p	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	RMSEA	IFI	TLI
376	<0,001	95,700	41	2,33	0,95	0,06	0,96	0,94

A fitségi mutatóknak való megfeleltetés után:

$\chi^2$ : 95,700, az  $\chi^2/df=2,33$  (ref.:  $\leq 2,5$ ) CFI=0,95 (ref.:  $\geq 0,90$ ), RMSEA=0,06 (ref.:  $\leq 0,07$ ); IFI:0,96 (ref.:  $\geq 0,96$ ); TLI=0,94; (ref  $\geq 0,90$ )

Vagyis a 11 itemből álló kérdőív mutatói megfelelnek a tudományos kritériumoknak.

A kapott adatok azt jelentik, hogy a Tanítási Környezet kérdőív alkalmas megmérni, hogy a tanárok milyenek érzékelik a munkahelyi környezetüket.

#### IV.1.2. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ-H) adaptációs vizsgálata

Ennek a kérdőívnek az elemzésénél is azt vizsgáltam először, hogy alkalmas-e faktoralanízisre. KMO=0,80. (KMO $\geq$ 0,5 gyenge; KMO $\geq$ 0,6 közepes; KMO $\geq$ 0,7 megfelelő; KMO $\geq$ 0,8 nagyon jó).

A 16 itemből álló kérdőív három alszálját vizsgáltam, azaz a három szükséglet-támogató motivációs oktatási stratégiát: *1. a struktúra, 2. a személyes odafigyelés stratégia és 3. a autonómiatámogató stratégia*. A teljes itemtartomány nem volt tartható ebben az esetben sem, a túl alacsony faktortöltetű itemeket kivettem és a legjobban illeszkedő itemeket meghagytam (8. táblázat).

8. táblázat. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ-H) faktortöltés értékei.

<b>Faktorok és itemek</b>	<b>Faktortöltés értékek</b>		
<b>1. Struktúra</b>			
Nehéz megállapítani, mikor igényel egy tanuló segítséget.	0,80		
Néha úgy érzem, hogy az elvárásaim nem teljesen egyértelműek a gyerekek számára.	0,78		
Nehéznek érzem, hogy úgy tanítsak, hogy a tanulók megértsék.	0,77		
<b>2. Személyes odafigyelés</b>			
Élvezetes számomra a tanulókkal lenni.		0,89	
A tanulókat könnyű szeretni.		0,84	
<b>3. Autonómiatámogató stratégia</b>			
Jobb, ha nem adunk nekik túl sok választási lehetőséget.			0,85
Nem adok több választási lehetőséget arra nézve, hogy hogy hajtsák végre a feladatokat.			0,81
Nem magyarázom el a tanulóknak, mit miért csinálnak és a testnevelés miatt fontos nekik.			0,64

Összesen végül 8 állítás maradt a kérdőívben, ami tudományosan elfogadható konzisztenciát mutatott (8. táblázat).

9. táblázat. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív Cronbach- $\alpha$ , átlag, szórás értékei

<b>Faktorok</b>	<b>Cronbach-<math>\alpha</math></b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
1. Struktúra	0,73	2,50	1,15
2. Személyes odafigyelés	0,71	5,40	1,38
3. Autonómiatámogatás	0,66	2,80	1,31

Ennél a kérdőívnel törekedtem az eredeti faktorok megtartására, így a faktorokhoz tartozó, legjobb megbízhatósági értékekkel rendelkező itemeket hagytam meg (9. táblázat).

A módosítást követően a végső kérdőív illeszkedését a 10. táblázat szemlélteti.

10. táblázat. A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív (TASCQ-H) illeszkedési mutatói

n	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	p	CFI	RMSEA	TLI	IFI
376	44,186	17	2,59	0,000	0,96	0,06	0,97	0,96

Így a 8 itemből álló kérdőív pszichometriai mutatói már megfelelnek az ajánlott értékeknek, vagyis a tudományos kritériumoknak, így ezt a kérdőívet elfogadtam arra, hogy az önmeghatározás elmélet alapján megmérje a tanárok által alkalmazott stratégiáikat (Hu és Bentler, 1999).

A fitségi mutatóknak való megfeleltetés után:  $\chi^2=44,186$ ;  $\chi^2/df=2,59$  (ref.:  $\leq 2,5$ ) CFI=0,96 (ref.:  $\geq 0,90$ ), RMSEA:0,06 (ref. $\leq 0,07$ ); TLI=0,97 (ref. $\geq 0,90$ ); IFI:0,96 (ref.:  $\geq 0,96$ ).

A kutatásomban szereplő másik három kérdőív (2. 3. 4. mellékletek) faktorszerkezetét és itemeit meghagyva alkalmaztam a mérésekhez. Elvégezve a CFA vizsgálatot, az előzőkhöz képest gyengébb pszichometriai mutatókat kaptam.

#### *A tanulók autonóm és kontrollált motivációjának érzékelése*

( $\chi^2(133)= 342. 93$ ,  $p < 0,001$ ; CMIN/d.f.=2,57; CFI=0,93; TLI=0,91; SRMR=0,07; RMSEA=0,06);

#### *Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése a munkahelyen skála*

( $\chi^2(141) = 339,72$ ,  $p < 0,001$ ; CMIN/d.f.=2,40; CFI=0,95; TLI=0,93; SRMR=0,07 RMSEA=0,06);

#### *A tanári motiváció*

( $\chi^2(118) = 331,89$ ,  $p < 0,001$ ; CMIN/d.f.=2,81; CFI=0,93; TLI=0,90; SRMR=0,07 RMSEA=0,07).

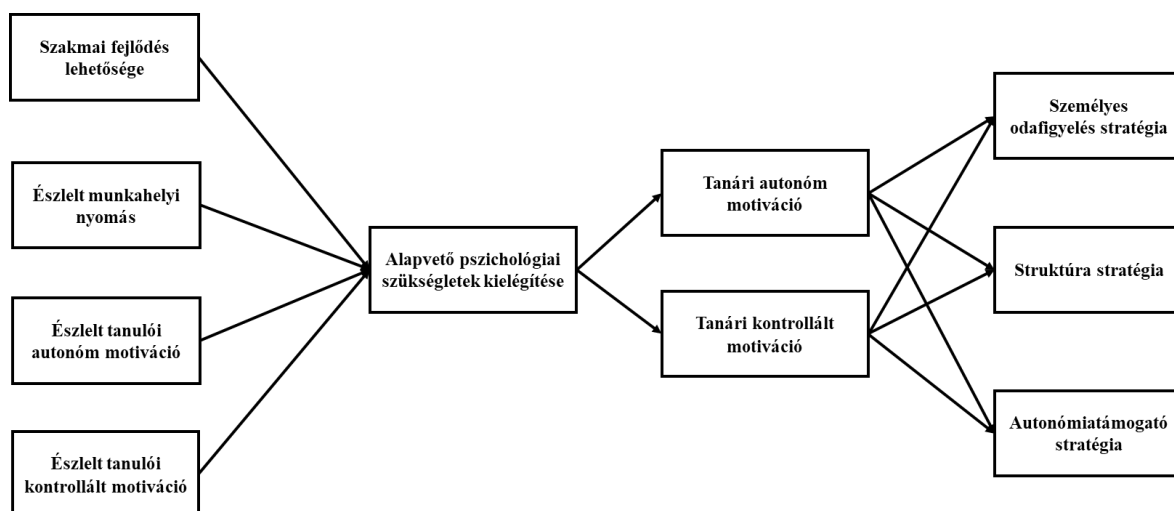
## IV.2. Testnevelő tanárok motivációs oktatási stratégiáinak és ezek eredmények vizsgálata

Ennek a vizsgálatnak az elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljam, hogy az általam feltételezett modell (lásd. 4. ábra) tudományos értékekkel rendelkezik-e, a vizsgált változók egymással összefüggenek és egymásból következő egy folyamatot ábrázolnak-e?

Ebben a vizsgálatban arra összpontosítottam, hogy megvizsgáljam azokat a tényezőket, amelyek megbízhatóan összefüggnek a magyarországi, szlovákiai, romániai és szerbiai magyar testnevelő tanárok motivációjával és tanítási stratégiáival, az önmeghatározás elméletet (SDT), mint keretet használva. Céloom annak megállapítása, hogy a vizsgált környezeti tényezők (az idő szorítása, az iskola vezetéséből és értékeléséből fakadó nyomás, szakmai fejlődési lehetőségek és a diákok észlelt motivációja) közvetlenül meghatározzák-e az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítését (BPNS) ez a tanári munkamotivációt és ezek együtt, mint mediátorok az előzményei a tanárok motivációs oktatási stratégiáinak. Az ezen a területen végzett korábbi kutatásokra építve egy eddig nem vizsgált populációban teszteltem a kapcsolatok kibővített hálózatát (direkt és indirekt hatásokat), ami lehetővé teszi az összehasonlítást a különböző kultúrákban végzett korábbi kutatások eredményeivel (Franco és mtsai., 2024).

#### IV.2.1. A modell

Az általam hipotetizált modellt Taylor és munkatársainak (2008) egy korábban megvizsgált modellje adta. Ennek a modellnek a segítségével elemezték az önmeghatározás elmélet három, szükséglet-támogató oktatási stratégiának a direkt és indirekt előzményeit. Ez adta az ötletet a továbbfejlesztésre, így a három eredő a szakmai fejlődés lehetősége, az észlelt munkahelyi nyomás és az észlelt tanulói motiváció lettek. Mediátorként szerepelt az alapvető pszichológiai szükséglete megléte (BPNS) valamint a tanári motiváció. A kimenet, a három szükséglet-támogató oktatási stratégia voltak (autonómia-támogatás, struktúra és személyes odafigyelés stratégiája (Connell és Wellborn, 1991; Taylor és mtsai., 2008). A korábbi modellhez képest annyit változtattam, hogy mind a tanulói mind pedig a tanári motivációban külön elemeztem az autonóm és a kontrollált motivációk dinamikáját az egyes változókkal, feltételezve, hogy árnyaltabb, több információt kapok a modell értelmezéséhez.



4. ábra. Feltételezett modell testnevelő tanárok oktatási stratégiáit meghatározó eredménykről (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b, saját fordítás)

#### IV.2.2. MÉRŐESZKÖZÖK

A modellben szereplő változókat ugyanazokkal a kérdőívekkel mértem, amelyek korábban bemutatásra és validálásra kerültek.

##### *Tanítási környezet (TE-H)*

A modellben a *Szakmai fejlődés lehetősége*, valamint *Észlelt munkahelyi nyomás* változók mérését végeztem a korábban bemutatott kérdőívvel (V.1. fejezet és 6. melléklet) (Csordás-Makszin és mtsai., 2023).

##### *Észlelt tanulói motiváció*

A tanárok által észlelt tanulói autonóm és kontrollált motiváció mérésére használt kérdőívet korábban szintén bemutattam (IV.3.2. fejezet és 2. melléklet).

##### *Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése (BPNS)*

A munkahelyi jóllét mérésére szolgáló Basic Need Satisfaction at Work kérdőívvel történt (BNSAW; (Deci és mtsai., 2001). Szintén bemutatásra került IV.3.3. fejezetben és 3. melléklet).

A pszichológiai szükségletekkel való elégedettséget egy változóként, a három alskála összegzésével számoltam. A magasabb pontszám az alapvető pszichológiai szükségletek (BPNS) magasabb szintjét jelzi.

#### *A tanárok motivációja*

A tanárok autonóm és kontrollált motivációjának szintjét a Work Motivation Inventory (WMI) kérdőív segítségével mértem meg (Blais és mtsai., 1993). Bemutattam korábban a IV.3.4. fejezetben és 4. melléklet).

#### *A motivációs oktatási stratégiák*

Az oktatási stratégiák mérésére a Tanári Oktatási Hatásrendszere kérdőív magyar nyelvre adaptált változatát (TASCQ-H) használtam (Belmont és mtsai., 1988; Csordás-Makszin és mtsai., 2023) ami szintén bemutatásra került (lásd 7. melléklet).

## IV.2.3 Eredmények

### *IV.2.3.1 Elsődleges elemzés*

Elsődleges elemzésként megerősítő faktoranalízist (CFA) végeztünk az összes vizsgálati kérdőíven, hogy értékeljük a modellünk érvényességét és megbízhatóságát. A tanulmányban használt kérdőívek kiváló vagy jó modellilleszkedést mutattak. Ezek az értékek az V.2. fejezetben bemutatásra kerültek.

11. táblázat. Cronbach- $\alpha$ , terjedelem, átlag, szórás, ferdeség és csúcsosság értékek minden vizsgált változóra vonatkozóan

	$\alpha$	terjedelem	átlag	szórás	ferdeség	csúcsosság
1. Észlelt munkahelyi nyomás	0.69	1 to 6	3.07	0.92	0.31	-0.02
2. Szakmai fejlődés lehetősége	0.67	1 to 7	4.91	1.31	-0.35	-0.34
3. Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.68	1 to 7	3.97	1.17	0.04	0.14
4. Észlelt tanulói autonóm motiváció	0.89	1 to 7	4.90	1.16	-0.26	-0.13
5. Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése (BPNS)	0.73	1 to 7	5.24	0.88	-0.16	-0.57
6. Tanári kontrollált motiváció	0.73	1 to 7	4.02	1.37	-0.24	0.05
7. Tanári autonóm motiváció	0.87	1 to 7	5.01	1.29	-0.28	0.34
8. Személyes odafigyelés stratégia	0.72	1 to 7	5.74	1.06	-0.28	0.42
9. Struktúra stratégia	0.74	1 to 7	5.71	0.92	0.91	0.36
10. Autonómatámogató stratégia	0.66	1 to 7	3.36	1.47	0.73	0.28

A 11. táblázat a Cronbach- $\alpha$  együtthatókat, valamint az egyes változók átlagát, szórását, ferdeségét és kurtózt mutatja, melyből jól látható, hogy a Cronbach- $\alpha$  értékek 0,66 és 0,80 között mozogtak. A változók tartománya 1 és 7 között változott. A ferdeség és a kurtózt értékei -0,57 és 0,91 között mozogtak, ami azt jelzi, hogy a normális eloszlás elfogadható (Forero és mtsai., 2009).

Korrelációelemzéssel vizsgáltam az összefüggéseket az észlelt munkahelyi nyomás, a szakmai fejlődés, az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése (BPNS), a diákok észlelt kontrollált és autonóm motivációja, a tanárok kontrollált és autonóm motivációja, és a következő tanítási stratégiák között: személyes odafigyelés, struktúra és autonómia-támogatás (12. táblázat). Az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb változó pozitív kapcsolatban állt egymással, de az észlelt munkahelyi nyomás negatívan korrelált a szakmai fejlődéssel ( $r = -0,26$ ) és az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésével (BPNS) ( $r = -0,27$ ), valamint a tanárok autonóm motivációja az autonómia támogató stratégiával ( $r = -0,15$ ). A szignifikáns összefüggések közül a legerősebb korrelációt a tanuló autonóm és kontrollált motivációjának észlelése között találtuk ( $r=0,50$ ).

12. táblázat. Pearson korreláció minden változóra vonatkozóan

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Észlelt munkahelyi nyomás									
2. Szakami fejlődés lehetősége	-0.26***								
3. Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.21***	0.06							
4. Észlelt tanulói autonóm motiváció	-0.03	0.31***	0.50***						
5. Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	-0.27***	0.43***	0.13*	0.25***					
6. Tanári kontrollált motiváció	0.08	0.12*	0.31***	0.25***	0.21***				
7. Tanári autonóm motiváció	0.04	0.27***	0.38***	0.44***	0.30***	0.45***			
8. Személyes odafigyelés stratégia	0.16**	0.08	0.35***	0.18***	0.16**	0.21***	0.32***		
9. Struktúra stratégia	0.19***	0.04	0.20***	0.15**	0.16**	0.22***	0.19***	0.37***	
10. Autonómatámogató stratégia	0.06	-0.06	0.14**	-0.06	-0.02	0.29***	-0.15**	0.10	0.27***

Megj.: \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

#### IV.2.3.2 Útelemzés (Path analysis)

Az útelemzést a vizsgálatban szereplő változók közötti összefüggések meghatározására használtam. A feltételezett modell (4. ábra) elsöre gyenge illeszkedési mutatókkal rendelkezett, ami a vizsgált konstrukciók komplexitása és a többdimenziós mérési modell miatt nem volt meglepő ( $\chi^2(15) = 121,24$ ,  $p = 0,00$ ; CMIN/d.f. = 8,08; CFI = 0,71; TLI = 0,51; SRMR = 0,10; RMSEA = 0,14). Az új útvonalak kialakítása elméleti megfontolások és az előzetes korrelációs mintázatok együttes figyelembevételével történt. A változók közötti erős korrelációk miatt az észlelt tanulói motivációkat (autonóm és kontrollált) közvetlenül kapcsoltam a tanárok autonóm és kontrollált motivációjához, valamint a három motivációs stratégiához. Az észlelt munkahelyi nyomás is korrelált a motivációs stratégiákkal, ezt is összekapcsoltam. Az újonnan létrehozott pályák segítségével a végleges modell már jó illeszkedést mutatott ( $\chi^2(13) = 39,50$   $p = 0,00$ ; CMIN/d.f. = 3,03; CFI = 0,92; TLI = 0,86; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,07.).

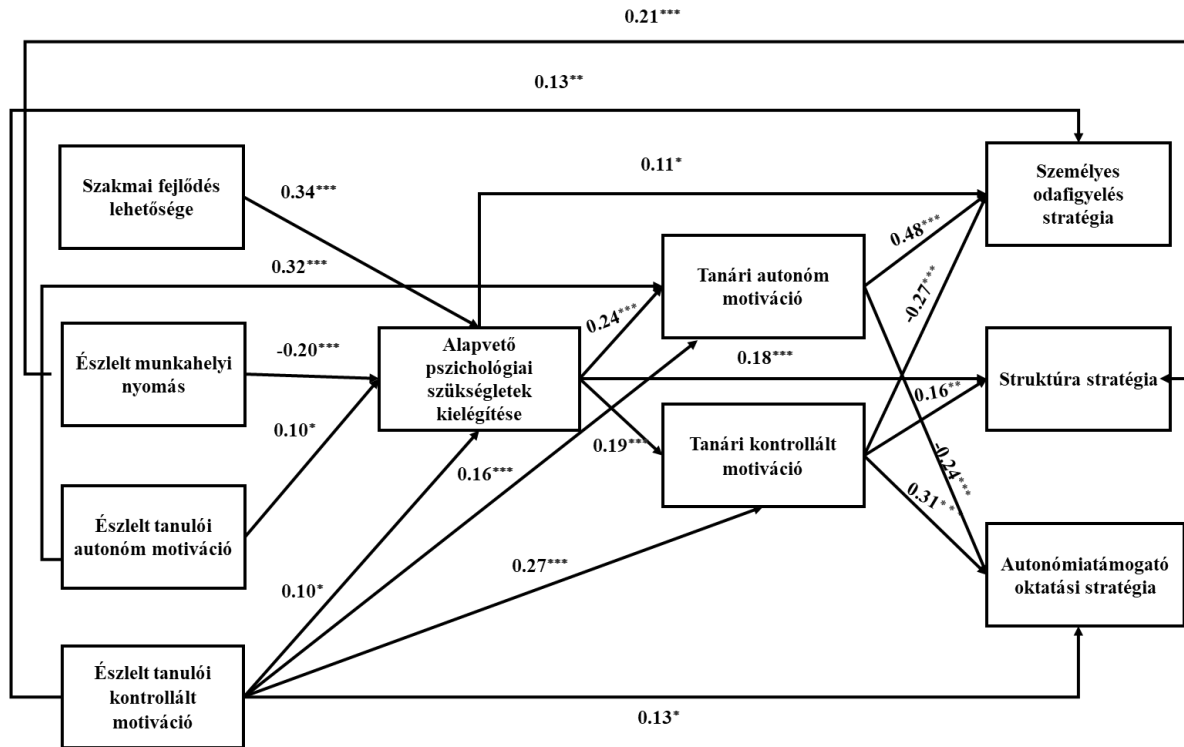
Direkt hatásokat az 5. ábra szemlélteti, ezek az alábbiak: a szakmai fejlődés lehetőségének érzése, a tanulók autonóm és kontrollált motivációja pozitívan, az észlelt munkahelyi nyomás negatívan kapcsolódott az alapvető pszichológiai szükségletek kielégüléséhez (BPNS). Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégüléséhez pozitívan kapcsolódott a tanári autonóm és kontrollált motiváció is. A tanári autonóm motiváció erős pozitív kapcsolatban állt a személyes odafigyelés stratégiával és negatív kapcsolatban az autonómiatámogató oktatási stratégiával.

A tanárok kontrollált motivációja negatívan kapcsolódott a személyes odafigyelés stratégiához, pozitívan az autonómiatámogató és a struktúra stratégiákhoz. A struktúra stratégia pozitív kapcsolatban állt az észlelt munkahelyi nyomással, az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésével és a tanárok kontrollált motivációjával. Az autonómiatámogató stratégia pozitívan kapcsolódott a tanárok kontrollált motivációjához és az észlelt tanulói kontrollált motivációhoz, és negatívan a tanárok autonóm motivációjához. A közvetett hatásokat is kiszámításra kerültek, ezeket a 13. táblázat mutatja be.

13. táblázat. A változók közötti indirekt hatások

<b>Függő változók</b>	<b>Prediktorok</b>	<b><math>\beta</math></b>
Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	Szakmai fejlődés lehetősége	0.34***
Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	Észlelt munkahelyi nyomás	-0.20***
Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	Észlelt tanulói autonóm motiváció	0.10*
Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.10*
Tanári autonóm motiváció	Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	0.24***
Tanári autonóm motiváció	Észlelt tanulói autonóm motiváció	0.32***
Tanári autonóm motiváció	Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.16***
Tanári kontrollált motiváció	Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	0.19***
Tanári kontrollált motiváció	Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.27***
Személyes odafigyelés stratégia	Tanári kontrollált motiváció	-0.27***
Személyes odafigyelés stratégia	Tanári autonóm motiváció	0.48***
Személyes odafigyelés stratégia	Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.13**
Személyes odafigyelés stratégia	Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	0.11*
Struktúra stratégia	Tanári kontrollált motiváció	0.16**
Struktúra stratégia	Észlelt munkahelyi nyomás	0.21***
Struktúra stratégia	Alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése	0.18***
Autonómatámogató stratégia	Tanári autonóm motiváció	-0.24***
Autonómatámogató stratégia	Tanári kontrollált motiváció	0.31***
Autonómatámogató stratégia	Észlelt tanulói kontrollált motiváció	0.13*

A modell a variancia 24%-át magyarázta az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése, 25%-át a tanári autonóm motiváció és 11%-át a tanárok kontrollált motivációja esetében. A tanítási stratégiák varianciái a következők voltak: személyes odafigyelés = 33%, struktúra stratégia = 0,9%; autonómia-támogatás = 15%.



( $\chi^2(17) = 64.60$   $p = 0.00$ ;  $CMIN/d.f. = 3.80$ ;  $CFI = 0.92$ ;  $TLI = 0.81$ ;  $SRMR = 0.05$ ;  $RMSEA = 0.08$ )

Megj. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .

5. ábra. Az útelemzés eredménye a vizsgált testnevelő tanárok oktatási stratégiáinak eredőiről (Csordás-Makszin és mtsai., 2025b, saját fordítás)

## IV.3 Testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése

Értekezésem harmadik nagy egysége a tanítási motiváció részletesebb elemzésére irányul. Míg a korábbi vizsgálatok során a 376 fős testnevelő tanári mintát egységes egészként kezeltem, a kutatás ezen szakaszában arra kerestem a választ, hogy a pedagógusok motivációs mintázatai mutatnak-e különbséget egyes háttérváltozók mentén. A szakirodalom alapján a tanári motiváció alakulását nem csak az egyéni jellemzők, hanem a szakmai és társadalmi környezet is befolyásolhatja. Ennek megfelelően a tanítási motiváció dimenzióit földrajzi régiók (lakóhely), nemek és tanítási tapasztalat szerint vizsgáltam annak érdekében, hogy az autonóm motiváció, a kontrollált motiváció és az amotiváció szintjeiben megfigyelhetők-e eltérések a vizsgált csoportok között.

### IV.3.1 Mérőeszköz

Mérőeszközü a IV.3.4 fejezetben bemutatott munkamotivációt mérő kérdőívet (Work Motivation Inventory – WMI) (Blais és mtsai., 1993) alkalmaztam. A kérdőív alapkérdésére („Miért tanít?”) kellett a válaszadóknak reagálni.

### IV.3.2 Eredmények

Az interakciók közül a lakóhely + nem + tanítási tapasztalat interakció nem volt szignifikáns a vizsgált mintán ( $p > 0,5$ ). A nemek + tanítási tapasztalat sem mutatott szignifikáns eredményt (Wilk's  $\Lambda = 0,96$ ,  $F(6) = 2,14$ ,  $p = 0,45$ ). 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 egyváltozós tesztek eredményeit a 14. táblázat szemlélteti. A *földrajzi elhelyezkedés* és a motiváció különböző szintjei között találtam szignifikáns összefüggést. Az autonóm motiváció ( $F = 3,37$ ;  $p = 0,020$ ) Erdélyben szignifikánsan magasabb ( $M = 15,89$ ), míg Magyarországon a legalacsonyabb ( $M = 14,50$ ), melyet a Post Hoc teszt

is megerősített. (A post hoc tesztek segítségével részletes betekintést nyerhetünk az egyes csoportok összehasonlításába, miután a kezdeti ANOVA rámutatott a csoportok közötti széleskörű eltérésekre.) A kontrollált motiváció a Tukey Post Hoc teszt szerint is Erdélyben szignifikánsan a legmagasabb ( $M=12,84$ ) és a Felvidéken a legalacsonyabb ( $M=10,94$ ). Az amotiváció szintje szignifikánsan a legmagasabb Magyarországon ( $M=3,04$ ), s a legalacsonyabb a Felvidéken ( $M=2,22$ ), amit szintén megerősített a Post Hoc vizsgálat. Összegezve elmondható, hogy a motiváció különböző szintjein, a különböző földrajzi helyeken, eltérő hatások érvényesülnek.

A *nemek* és a motiváció kapcsolatában a vizsgált mintákon a nemeknek sem az autonóm ( $F=0$ ;  $p>0,5$ ), sem a kontrollált, ( $F=0,19$ ;  $p>0,5$ ), sem pedig az amotivációra nincs szignifikáns hatása. Az autonóm motiváció a férfiaknál  $M=15,04$ , míg a nőknél  $M=15,06$ , vagyis szinte megegyezik egymással. A kontrollált motiváció a férfiaknál  $M=11,99$ , míg a nőknél  $M=12,15$ , tehát a nőknél minimálisan magasabb, a különbség azonban nem 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, a vizsgált tanárok esetében, nem volt szignifikáns a motiváció szintjére (lásd 12. táblázat).

14. táblázat. A motiváció változása lakóhely, nem és tanítási tapasztalat szerint

	<i>Autonóm motiváció M=átlag (SD=szórás)</i>	<i>Kontrollált motiváció M=átlag (SD=szórás)</i>	<i>Amotiváció M=átlag (SD=szórás)</i>
<b>Lakóhely</b>			
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)
Délvidék	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
<b>Nem</b>			
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	0,19	0
Szignifikancia	p=0,66	p=0,96	p=0,97
<b>Tanítási tapasztalat</b>			
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

## V. MEGBESZÉLÉS

### V.1. A kutatási kérdőívek adaptációs vizsgálata

A doktori értekezést alkotó három egymással összefüggő kutatásból az első vizsgálat kutatási kérdése az volt, hogy a Tanítási Környezet kérdőív módosított változata és a Tanár Oktatási Hatásrendszer kérdőív magyar nyelvű környezetben tudományosan elfogadható értékeket mutat-e a pszichometriai vizsgálat alapján, azaz a kérdőívek alkalmazhatók-e? Az eredmények alapján mindkét kérdőív alkalmasnak mondható a vizsgált terület mérésére a választott mintán (Csordás-Makszin és mtsai., 2023) ( $H_1$ ,  $H_2$ ).

Fontosnak tartom kiemelni azt, hogy a tanárok által észlelt munkahelyi környezet jelentősen meghatározza azt a lelkiállapotot, ahogyan az órát tartják, amilyen légkörben a tanulókkal találkoznak. A munkahelyi jóllét állapota, a pszichológiai alapszükségletekhez kapcsolódó elégedettség szintje erősen kihat a motiváltságra, a választott motivációs eszközökre, ezáltal a tanulási környezetre, így a tanulókra is (Pelletier és mtsai., 2002).

A munkahelyi környezetben támogatott pszichológiai szükségletek kiemelkedő jelentőséggel bírnak, különösen a tanári kiégés szempontjából. Több korábbi kutatás igazolta, hogy a pszichológiai szükségletek kielégültsége és a kiégés között negatív korreláció áll fenn (Van Den Broeck és mtsai., 2016). A vizsgált kérdőív a munkahelyi környezet három olyan összetevőjét méri, amelyek szervesen kapcsolódnak az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás megtapasztalásához a pedagógusok körében. Az első faktor a szakmai fejlődési lehetőségek érzését, a második az igazgatóság általi ellenőrzést, a harmadik pedig a tanórák időkorlátait reprezentálja.

A szakmai fejlődés lehetősége a pszichológiai szükségletek közül a kompetenciaérzést erősíti, amely munkahelyi környezetben – például a kiégés szempontjából – az egyik leghangsúlyosabb. Vagyis abból, hogy a vizsgálatban résztvevő tanárok leginkább a környezetük pozitív összetevőjét érezték igaznak arra következtethetünk, hogy a vizsgált tanárok lelkiállapota jó. A szakmai fejlődés lehetőségének érzékelése a munkahelyi környezet egyik pozitív tényezőjeként értelmezhető, mivel a tanárok munkájuk során támogatást és új lehetőségeket tapasztalnak meg. Vizsgálatom eredményei azt mutatják, hogy a résztvevők által észlelt

környezetben a pozitív összetevő – a szakmai fejlődés lehetősége – nagyobb hangsúlyt kapott ( $M = 4,91$ ), mint bármelyik stresszfaktor (lásd 6. táblázat).

A másik összetevő az idő szorítása, vagyis a tanóra időkorlátai, ami főleg abból ered, hogy sok a tananyag és kevés az elsajátíttatásra fordítható idő. Testnevelésórán jóval többet kell fegyelmezni, mint a közismereti órákon, tehát nagyon fontos a jó szervezés (Taylor és mtsai., 2009). A tanórai 45 perc sokszor valóban rövidnek tűnik arra, hogy a szakmai tartalom átadása és az élményszerzés biztosítása is megvalósuljon. Már csak azért is, mert a testnevelés minden részletében más, mint a többi tantárgy. A tornaterem, a sportudvar vagy éppen az uszoda tevékenységei, szervezeti keretei, az ott folyó munka tervezési szempontjai és a tervek megvalósulásának ellenőrzési lehetőségei egészen mások, mint a tanteremben zajló oktatásé. A testnevelés szervezési módjaiban (munkaformáiban) is eltér a többi tantárgytól. A kitűzött nevelési, oktatási és képzési célok eléréséhez sajátos, csak e tantárgyra jellemző foglalkoztatási formák használata szükséges. A testnevelésóra szervezése a testnevelő tanár egyik legfontosabb feladata. Ezen a tanórán, ellentétben a többivel, a tanulók nemcsak egy előre kialakított rendben („alakzatban”) ülik végig az órát, hanem állandó helyváltoztatást végeznek. Az óra határfoka nagymértékben függ attól, hogy mennyire tervszerű és zökkenőmentes a diákok mozgatása (Hamar, 2016; Hamar és Soós, 2023).

A harmadik faktor az iskolavezetésnek való megfelelés és a tanulók eredményei alapján történő értékelés okozta stressz. Ez kapta a legkevesebb hangsúlyt. Ez az eredmény értelmezhető úgy, hogy a magyar oktatási rendszerben alapvetően nem jellemző, hogy a tanárokat a diákok eredményei alapján értékeli a vezetés. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a megkérdezett testnevelők esetében többségében nem okoz komoly munkahelyi feszültséget az iskola vezetése. A magyar oktatási rendszerben nem attól minősítenek valakit jó tanárnak, ha a tanítványainak jó eredményei vannak (Oktatási Hivatal, 2020).

Az adatok értelmezése során indokolt figyelembe venni, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok nagyobb része határon túli, kisebbségi helyzetben élő és dolgozó testnevelő, míg a minta kisebb része anyaországi környezetben tevékenykedik. A kisebbségi lét, illetve az eltérő anyanyelvű kollégákból álló munkahelyi közeg elméletileg potenciális stresszforrást jelenthet a pedagógusok számára. Ez mind az autonómia mind a kompetenciaérzetet korlátozhatja.

A kulturális és nyelvi különbségek nehezíthetik a szakmai közösségbe való beilleszkedést. A magyarországi testnevelő tanárok esetében a kisebbségi tényezők nem relevánsak, azonban a munkahelyi környezet más aspektusai – például az igazgatóság általi ellenőrzés vagy a tanórák időkorlátai – befolyásolhatják az autonómiát, a kompetenciát és a kapcsolódás érzését. És mindezeket figyelembevéve is elmondhatjuk, hogy a vizsgált tanárok munkahelyi környezetének észlelésében a pozitív összetevő mutatott legjelentősebb legmagasabb értéket, amelyből arra következtethetünk, hogy ezen tanárok lelkiállapota inkább jónak mondható.

Megállapítható, hogy a Tanítási Környezet kérdőív (TE-H) belső megbízhatósága igazolt ( $H_1$ ).

Bár a Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőívben szereplő motivációs oktatási stratégiáknak elméleti és gyakorlati háttere is bizonyított, a valóságban nem mindig felismerhetők (Taylor és mtsai., 2008). Az önmeghatározás elmélet és a kapcsolódó fogalmak – oktatási stratégiák – egyelőre nem igazán ismertek, és alkalmazásuk sem elterjedt a vizsgált régióban, a megkérdezett tanárok talán nehezebben is értelmezték az egyes itemek jelentését. Ez tükröződhet abban, hogy a kérdőívből az eredetihez képest az itemek felét, nyolc itemet ki kellett venni, mert nem illeszkedtek a faktorszerkezetbe. A faktorok töltése is nagyon alacsony volt, illetve az eredetileg hat-hat és négy itemből álló faktorokból a legnagyobb itemszámú faktor három lett. De végül sikerült megalkotni egy kérdőívet, aminek a belső megbízhatósága elfogadható ( $H_2$ ). Legmagasabb faktortöltési értéket a struktúra itemei mutatták, a legalacsonyabbat az autonómiatámogatás. Ha a faktorok átlagait nézem, ott a személyes odafigyelés jelentősen magasabb pontszámot mutat a másik két stratégiánál. Ezekből az tükröződik, hogy a vizsgált pedagógusok érzelmileg elköteleződtek a tanítványaik fejlődése és tanulmányai iránt. A személyes odafigyelés itemei valójában azt mutatják, hogy a tanárok autonóm módon motiváltak a tanulók nevelését illetően (például: „*Élvezetes számomra a tanulókkal lenni*”). Ki kell emelni azt, hogy az autonómiatámogató oktatás az autonóm módon motivált tanároknál figyelhető meg leginkább. Pelletier és munkatársai (2002) szerint a tanári frusztráció negatívan korrelál az autonómiatámogató tanári viselkedéssel. A vizsgált régióban az autonómiatámogató tanári viselkedés még gyerekcipőben jár. Ez nem azért van, mert a tanároknak nincs önálló döntési lehetősége vagy elképzelése arról, mit és hogyan

tanítsanak, hanem mert az autonómiatámogatást, mint módszertani eszközt nem igazán ismerik.

A tanulói autonómia testnevelésórán történő megvalósítása – a tantárgy sajátos jellemzőiből adódóan – komplexebb kihívást jelent, mint a hagyományos osztálytermi környezetben oktatott tantárgyak esetében. Míg az elméleti tárgyakban jellemzően a kognitív és affektív tanulási dimenziók dominálnak, addig a testnevelés oktatása a pszichomotoros tartományban zajló tevékenységeket is integrálja. E multidimenzionális oktatási közeg sajátossága, hogy a tanulók testi épségének védelme – mint jogi és etikai felelősség– elsődlegesen a pedagógust terheli, amely fokozott körültekintést, gondos óratervezést és tudatos kockázatkezelést igényel (Gál és mtsai., 2023).

Ebből fakadóan a tanulási folyamat irányításának részleges vagy teljes mértékű átengedése a tanulók számára – amely az autonómiatámogatás egyik alapvető jellemzője – a testnevelő tanár számára gyakran biztonsági, szervezési és felelősségvállalási szempontból kockázatosnak tűnhet. A tanulói döntéshozatal és választási lehetőségek biztosítása ugyanakkor kizárólag egy olyan fokozatosan kiépülő pedagógiai folyamatban képzelhető el eredményesen, amelyben a tanulók megtanulnak felelősséget vállalni saját képességeik és készségeik fejlesztéséért, illetve megértik döntéseik következményeit és jelentőségét. Az autonómiatámogató tanári magatartás – Reeve (2006) értelmezésében – egyben a tanár bizalmának kifejezése is a tanulók felé, miszerint képesek adekvát és reflektív döntéseket hozni a tanulási folyamat során.

A vizsgálatban részt vevő testnevelő pedagógusok válaszai alapján az a következtetés vonható le, hogy az autonómiatámogatás mint tudatos pedagógiai stratégia vagy nem rendelkezik kiemelt jelentőséggel a szakmai gyakorlatukban, vagy esetlegesen teljes mértékben ismeretlen számukra. Az utóbbi feltételezés különösen indokoltnak tűnik figyelembe véve, hogy a vizsgált régióban – történeti, kulturális és rendszerszintű sajátosságokból adódóan – az autonómiát előtérbe helyező tanári viselkedésformák nem rendelkeznek mélyebb hagyományokkal vagy intézményesített jelenléttel.

Felvetődik a kérdés, hogy a jelen kutatás milyen érdemi hozzájárulással bír az oktatáselmélet, illetve a pedagógiai gyakorlat szempontjából. Bár az alkalmazott dimenziók és kategóriák elsősorban teoretikus keretrendszerekből származnak, amelyek a tudományos közösség számára szolgálnak rendszeralkotó fogódzóként, e konstrukciók oktatási relevanciája nem elhanyagolható. Az önmeghatározás elmélet (Deci és Ryan,

1985; Ryan és Deci, 2000) elméleti keretében az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségleteinek támogatása alapvető feltételét képezi a belső motiváció kialakulásának. A testnevelés – amely a tanórai környezet sajátosságai révén egyedülálló lehetőségeket kínál a pszichológiai szükségletek kielégítésére – azonban nemzetközi viszonylatban is gyakran kontrolláló tanítási stílusban valósul meg (Taylor és Mtsai., 2009).

A vizsgálat eredményei különösen relevánsak a kelet-közép-európai régió testnevelőtanár-képzésében és szakmai továbbképzési rendszerében. Az empirikus adatok arra utalnak, hogy az autonómiatámogató tanári attitűd nem csupán alul reprezentált a vizsgált populáció körében, hanem vélhetően konceptuális szinten is alacsony fokú ismertséggel bír. E megállapítás hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a tanárképzés tantervi struktúráiban és a pedagógiai kompetenciafejlesztésben nagyobb hangsúlyt kapjanak azok az elméleti és gyakorlati megközelítések, amelyek elősegítik a tanulói autonómia fejlesztését. E stratégia beemelése nem csupán a tanulói motiváció és tanulási élmény minőségének javításához járulhat hozzá, hanem hosszú távon a tanári professzió önreflexív és adaptív gyakorlatainak megerősítését is szolgálhatja.

## V.2 Testnevelő tanárok motivációs oktatási stratégiáinak és ezek eredőinek vizsgálata

Az értekezésem második vizsgálatának célja az volt, hogy feltárja a testnevelő tanárok motivációs oktatási stratégiáinak eredőit, a Közép-Európa magyarok lakta területein működő oktatási környezetekben, valamint, hogy empirikusan tesztelje az előzetesen felállított elméleti modell érvényességét a vizsgált mintán. A kutatásom középpontjában annak megértése állt, hogy a tanárok munkakörnyezetének strukturális, intézményi és pszichoszociális jellemzői milyen módon és milyen közvetítő mechanizmusokon keresztül járulnak hozzá a tanítás során alkalmazott motivációs stratégiák alakulásához. Összességében a vizsgálat eredményei alátámasztják az alkalmazott elméleti modell érvényességét, és hozzájárulnak ahhoz a nemzetközi szakirodalomban is egyre hangsúlyosabb nézőponthoz, miszerint a tanári motiváció és a tanítási stratégiák megértése csak a környezeti, pszichológiai és pedagógiai tényezők komplex, több szintű összefüggésrendszerében lehetséges (H<sub>3</sub>).

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok környezetének különböző tényezői – mint például az intézményi támogatottság, a szakmai autonómia mértéke, az észlelt elvárások és a munkaterhelés – több, egymással összefüggő úton keresztül szignifikáns kapcsolatban állnak a tanítási stratégiáikkal. Ezek a hatások nem kizárólag közvetlen módon érvényesülnek, hanem jelentős részben közvetett mechanizmusokon keresztül, elsősorban a tanárok pszichológiai szükségleteinek kielégülésén, motivációs orientációján és szakmai kompetenciaérzetén át.

A szakmai fejlődés, a munkahelyi nyomás és a tanulók autonóm motivációjának észlelése és az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése (BPNS) összefüggései összhangban voltak hipotéziseimmel (H<sub>4</sub>-H<sub>5</sub>). Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése értékei és hatásai a tanárok önmeghatározás elméletben meghatározott alapvető szükségleteinek kielégítettségére utal. A munkahelyi nyomás negatív korrelációt mutatott az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésével, ami nem meglepő, mivel gyakran időbeli korlátokat tartalmaz, amelyek csökkentik a tanárok autonóm érzéseit, és korlátokat okoznak például a tananyag feldolgozásban (Taylor és Ntoumanis, 2007). A munkahelyi nyomás a kompetencia és a kapcsolódás érzését is csökkentheti. Ha a tanárok nyomást éreznek az iskolavezetés részéről, az negatívan befolyásolja a kapcsolat iránti igényüket (Ryan és Deci, 2018; Stebbings és mtsai., 2015).

A tanulói motiváció hiánya például negatívan befolyásolhatja a tanár viselkedését (Taylor és Lonsdale, 2023; Vasconcellos és mtsai., 2020). Az időkorlátok, a vezetői nyomás, mint a munkahelyi nyomás része, további korlátozásokat okozhat a kötődés érzésében. Bár a kapcsolódás szükséglete az iskolai környezetben elsősorban a kollégákkal és az iskola vezetőivel való kapcsolatokon keresztül jön létre, elméleti értelemben a tanulókkal való kapcsolat minősége is releváns kapcsolódási forrást jelenthet a pedagógusok számára. A kötődés a szakmai fejlődés lehetőségének érzésével is teljesülhet. A kompetencia érzését a tanulók autonóm motivációjának érzékelésével lehet megtapasztalni (Taylor és mtsai., 2008). Amikor a tanárok úgy érzik, hogy a diákok elkötelezettek a tevékenységek iránt, növekszik az alapvető pszichológiai szükségleteik támogatottságának érzése.

A munkahelyi nyomás közvetlen kapcsolatban áll a struktúra stratégiával is. Érdekes módon a munkahelyi nyomás, mint eredő, közvetlen, szignifikáns pozitív összefüggést mutat a három szükségletet támogató stratégia közül a struktúra stratégiával.

Ez a stratégia olyan pedagógiai megközelítésekre utal, amelyekben a tanárok világos iránymutatásokat, következetes szokásokat és egyértelmű elvárásokat biztosítanak annak érdekében, hogy segítsék a tanulókat a szervezettség és a koncentráció fenntartásában (Connell és Wellborn, 1991). A nagy munkahelyi nyomás, a nagy munkaterhelés során a strukturált tanítási stratégiákhoz fordulhatnak, hogy rendet és kiszámíthatóságot teremtsenek a tornateremben. A kutatások azt mutatják, hogy amikor a tanárok külső nyomással szembesülnek, a strukturált stratégiák felé vonzódnak (Ahn és mtsai., 2021).

Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése szignifikáns pozitív korrelációt mutatott mind a tanárok autonóm motivációjával ( $H_6$ ), mind a kontrollált motivációjukkal. Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése és a tanárok autonóm motivációja közötti pozitív kapcsolat az önmeghatározás elmélet tételeinek alapját képezi. Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése és a tanárok kontrollált motivációja közötti pozitív kapcsolat a minta kulturális jellemzőit tükrözheti. Míg a pszichológiai jóllét általában elősegíti az intrinzik motivációt, ebben az összefüggésben a kontrollált motivációt a társadalmi, intézményi vagy személyes elvárások támogatják, amelyek a tanárokat külső kötelezettségek teljesítésére ösztönzik. Ez nem az SDT ellentmondása, hanem a vizsgált minta társadalmi jellegzetessége.

Vizsgálatomban az észlelt tanulói autonóm motiváció közvetlen pozitív kapcsolatot mutatott a tanárok autonóm motivációjával is. Ez egy erős összefüggés a modellben. Amikor a tanárok érzik a diákok elkötelezettségét a különböző játékokban vagy gyakorlatokban való részvételben, motiváltak a további tevékenységekben való részvételre (Mageau és Vallerand, 2003; Pelletier és mtsai., 2002; Ryan és Deci, 2000).

Az észlelt tanulói kontrollált motiváció pozitív közvetlen kapcsolata a tanárok kontrollált motivációjával azt sugallja, hogy a tanárok és a tanulók dinamikus és kölcsönös kapcsolatban állnak egymással. Ha a diákok elkötelezettségét külső nyomás irányítja (a tanári elvárások, a követelmények minél magasabb szintű teljesítése), a tanárok is hasonló motivációs mintákat vehetnek fel (Carson és Chase, 2009; Reeve, 2009). Vagyis a tanárokat is motiválja az, hogy látják, érzik a tanulók motiváltságát, amelyet ők maguk generáltak, ezt pedig külső motivációként értelmezhetünk.

Érdekes, és részben a korábbi szakirodalomtól eltérő eredmény, hogy az észlelt tanulói kontrollált motiváció pozitív és közvetlen kapcsolatot mutatott mind a tanárok

alapvető pszichológiai szükségleteinek kielégítésével, mind a tanári autonóm motivációval. E kapcsolat értelmezése csak a vizsgált kontextus figyelembevételével lehetséges. A közép-európai testnevelés tanítási gyakorlatában a tanulók kontrollált viselkedése – például a szabályok betartása, az elvárások teljesítése és a fegyelmezett részvétel – gyakran a tanári munka eredményességének jelzőjeként jelenik meg. Ebben az összefüggésben a tanárok a tanulók kontrollált motivációját nem feltétlenül negatív jelenségként, hanem a tanítás sikerességének visszajelzéseként értelmezhetik, ami erősítheti a kompetencia -és hatékonyság érzetüket.

A tanárok autonóm motivációja pozitív összefüggést mutatott a személyes odafigyelés stratégiával, ami összhangban áll az önmeghatározás elmélet alapfeltevéseivel (Deci és Ryan, 1985, 2004) valamint a hipotézisemmel (H<sub>7</sub>) A vizsgált stratégiák közül a személyes odafigyelés stratégia bizonyult a legdominánsabbnak, ami arra utal, hogy a tanárok elsősorban az érzelmi bevonódást és a tanulókkal való személyes kapcsolatot tekintik a hatékony tanítás alapjának. Ezzel szemben az autonómiatámogató stratégia alacsonyabb megjelenése valószínűleg a testnevelés tantárgy sajátos pedagógiai és kulturális kereteivel magyarázható, ahol a kontrollálóbbr tanári magatartás gyakran elfogadott és legitimált gyakorlat.

A korábbi szakirodalommal ellentétben, vizsgálatomban a tanárok autonóm motivációja negatívan kapcsolódott az autonómiát támogató oktatási stratégiához (H<sub>7</sub>). Ez a kapcsolat valószínűleg a tanítás összetett és kontextuális jellegét tükrözi. Az autonóm módon motivált tanárok nem mindig alkalmazzák következetesen az autonómiát támogató stratégiákat, akár azért, mert nem felelnek meg a tanulók igényeinek, akár azért, mert az oktatási elvárásaik eltérnek egymástól, akár azért, mert személyes meggyőződésük szerint más motiválja a tanulókat a leghatékonyabban. Ez az eredmény ugyanakkor az autonómiatámogató stratégia bizonyos fokú félreértelmezését is tükrözheti, amely a vizsgált régióra jellemzően inkább elfogadottan kontrolláló.

A tanárok kontrollált motivációja és a személyes odafigyelés stratégia között negatív összefüggés figyelhető meg, ami arra utal, hogy a kontrollált motivációs orientáció kevésbé kedvez az érzelmi bevonódást igénylő pedagógiai stratégiák alkalmazásának. Ez az eredmény összhangban áll az önmeghatározás elmélet központi téziseivel és a hipotézisemmel is (H<sub>8</sub>).

A tanárok kontrollált motivációja pozitívan kapcsolódik a struktúra stratégiához. Ez külső motivációként értelmezhető, amelyet külső nyomás, például intézményi elvárások befolyásolnak. Ezekre a nyomásokra válaszul a tanárok valószínűleg a struktúra stratégiát - világos szabályokat és ellenőrzött környezetet - alkalmaznak, hogy biztosítsák a külső elvárások teljesítését (Abós és mtsai., 2018).

A tanárok kontrollált motivációja a harmadik vizsgált motivációs oktatási stratégiával is szignifikáns összefüggést mutatott: pozitív kapcsolatban állt az autonómiatámogató oktatási stratégiával is. Ennek lehetséges magyarázata lehet például a kulturális kontextus sajátossága, amelyben az autonómiatámogató pedagógiai gyakorlat a strukturáltsággal és a külső elvárásokhoz való alkalmazkodással egyidejűleg jelenhetnek meg. Így a kontrollált és autonómiatámogató elemek nem feltétlenül zárják ki egymást.

Összegezve a választott oktatási stratégiák és a tanári motiváció kapcsolatát megállapítható, hogy a vizsgált térségben a tanárok kontrollált motivációja többségében pozitív összefüggéseket mutat az alkalmazott pedagógiai stratégiákkal. Ez különösen a struktúra stratégia és az autonómiatámogató oktatási stratégia esetében érhető tetten, ami arra utal, hogy a kontrollált motiváció a helyi oktatási és intézményi kontextusban nem feltétlenül gátolja a pedagógiai hatékonyságot. Ugyanakkor az érzelmi bevonódást igénylő személyes odafigyelés stratégiával feltárt negatív kapcsolat jelzi, hogy a kontrollált motiváció korlátozó tényezőként jelenhet meg azokban a pedagógiai helyzetekben, amelyek fokozott interperszonális érzékenységet és érzelmi elköteleződést igényelnek.

Figyelemre méltó eredmény, hogy a tanári autonóm motiváció a vizsgált három pedagógiai stratégia közül csupán kettővel mutatott szignifikáns kapcsolatot. A tanári autonóm motiváció és az autonómiatámogató oktatási stratégia között negatív irányú összefüggés volt kimutatható, míg a személyes odafigyelés stratégiával erős, pozitív korreláció jelent meg. Ez az eredmény arra utal, hogy az autonóm motiváció a vizsgált kontextusban elsősorban az érzelmi bevonódást és interperszonális érzékenységet igénylő pedagógiai megközelítéseket erősíti, miközben az autonómiatámogatás intézményesebb, strukturáltabb formái nem feltétlenül kapcsolódnak közvetlenül az autonóm motivációhoz.

Kutatásom (korlátai ellenére) hozzájárul a szakirodalomhoz azzal, hogy a Közép-Európa sajátos szociokulturális kontextusában a környezeti tényezőknek a tanítási stratégiákra gyakorolt hatásának megértésében mutatkozó hiányosságot pótolja. Az eredmények gyakorlati megvalósításokat kínálnak a tanárképzés javításához, és hangsúlyozzák a tanárok elégedettségét és jólétét fokozó stratégiákat, például a munkával kapcsolatos észlelt nyomás csökkentését.

A jelen kutatás eredményei számos olyan didaktikai következtetés levonására adnak lehetőséget, amelyek hozzájárulhatnak a testnevelés tantárgy oktatásának megújításához, különösen a tanulói autonómia támogatásának irányában. Az autonómiatámogatás, mint a belső motiváció kialakulásának egyik alapvető feltétele (Deci és Ryan, 1985; Ryan és Deci, 2000), olyan didaktikai stratégiákat feltételez, amelyek lehetőséget biztosítanak a tanulók számára a részvételre, választásra és önálló döntéshozatalra a tanulási folyamat során.

A testnevelés sajátos műfaja miatt e támogatási forma didaktikai megvalósítása különös kihívásokat rejt magában. A fizikai biztonságért viselt felelősség, a csoportdinamika kezelése, valamint a pszichomotoros tartalom oktatásának komplexitása gyakran visszatartja a pedagógusokat az autonómiatámogatás gyakorlati alkalmazásától. A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a tanárok többsége vagy nem tartja relevánsnak ezt a megközelítést, vagy nem rendelkezik megfelelő ismeretekkel a fogalom didaktikai interpretációjáról. Ezen jó volna változtatni.

A fentieket összegezve az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

1. A közép-európai környezetben a testnevelő tanárokat körülvevő tanítási környezet összefügg a munkamotivációjukkal.
2. A vizsgált előzmények közül az észlelt tanulói kontrollált motivációnak van a legszerteágazóbb hatása.
3. Az észlelt tanulói kontrollált motiváció pozitív hatásai a szükségleteket támogató stratégiákra olyan társadalmi vagy intézményi normákat tükrözhetnek, amelyek a külső nyomást, például az osztályzatokat, a megfelelés és a fegyelmet hangsúlyozzák.
4. A vizsgált tanárok motivációs szintje magas, de mégis az autonómiatámogató magatartás kevésbé hangsúlyos megjelenését láthatjuk. Ennek az okát a vizsgált tanárok ide vonatkozó ismereteinek hiányával magyarázzuk.

5. Az autonómiatámogatást mint motivációs tanítási stratégiát jelentősen népszerűsíteni kellene Közép-Európában. Ezzel a megközelítéssel a fiatalok megtanulhatnák, hogy felelősséget vállaljanak a tanulásukért és a testnevelésben elért eredményeikért, miközben a tantárgy nagyobb örömet okozna nekik.

Úgy vélem, hogy a jelenlegi eredmények hasznos információkkal szolgálnak a testnevelő tanárok motivációjáról és tanítási stratégiáiról a közép-európai régióban. A jövőbeni tanulmányokban a kutatóknak törekedniük kell arra, hogy a nyugati és keleti régiók országaiból egyidejűleg gyűjtsenek adatokat, lehetőség szerint ugyanazokat az értékelési eszközöket használva, hogy szigorúbban vizsgálhassák a testnevelő tanárok motivációs stratégiáinak meghatározó tényezőiben rejlő hasonlóságokat és különbségeket.

### V.3. Testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése

A harmadik vizsgálatnak a céljaként azt tűztem ki, hogy megmérjem a Kárpát-medence négy országában (Magyarország, Románia, Szlovákia és Szerbia) élő és dolgozó magyar ajkú testnevelő tanárok tanítási motivációját, illetve azokat összehasonlítsam egymással demográfiai adatok mentén. Azt feltételeztem, hogy a vizsgálati eredmények, a közös nyelvnek, a közös kultúrának és a hasonló társadalmi berendezkedésnek köszönhetően, egységes képet mutatnak, vagyis a megkérdezett tanároknál főként a földrajzi elhelyezkedés szempontjából nem találok szignifikáns eltérést az tanítási motiváció szintjében, kiemelten az autonóm motivációban (H<sub>9</sub>).

A többváltozós varianciaanalízis nem mutatott szignifikáns eltéréseket a motiváció szintjében a földrajzi elhelyezkedés, a nemek és a tanítási tapasztalat vonatkozásában, ami utalhat homogén mintára. 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., 2008; Vasconcellos és mtsai., 2020). A vizsgált tanárok autonóm motivációja a három vizsgált motivációs szint (autonóm, kontrollált és

amotiváció) közül egyértelműen a legmagasabb, akármelyik változó mentén nézzük az eredményeket. Ez arra enged következtetni, hogy motivációjuk ideálisnak mondható a magas szintű munkavégzéshez, valamint a tanulók motiválásához.

Ahol a többváltozós elemzés jelzett különbséget, ott vizsgáltam meg az egyszeres kapcsolatot, így jött létre a lakóhely és a motiváció szintjének vizsgálata, amelyben szignifikáns különbségeket találtam ( $H_0$ ). A földrajzi elhelyezkedés szerint az erdélyi tanárok mutatták a legmagasabb autonóm motivációt, ami azt jelenti, hogy ők belső meggyőződésből örömből, a hivatás iránti elkötelezettségből végzik a munkájukat. Ez a belső indíttatás valószínűleg összefüggésbe hozható a közösségi kohézióval, a nemzeti identitás megerősítő szerepével, illetve a szakmai szerep értékalapú megélésével. Érdekes ugyanakkor, hogy ugyanezek a pedagógusok a kontrollált motiváció szintjén is kiemelkedtek, vagyis – a belső elkötelezettség mellett – erőteljesen érzékelik a külső elvárásokat, normákat és kötelezettségeket is. Ez a kettősség arra utalhat, hogy Erdélyben a tanári munka erős társadalmi jelentőséggel bír, és a pedagógusok nemcsak belülről, hanem kívülről is motiváltak a feladataik ellátására (*A romániai magyar iskolahálózat szerkezete*, 2021).

A felvidéki és délvidéki pedagógusok motivációs profilja mérsékeltébb képet mutatott, az autonóm, a kontrollált motiváció és az amotiváció dimenzióiban egyaránt kiegyensúlyozottabb, kevésbé szélsőséges értékek voltak megfigyelhetők. Az eredmények háttérében több tényező is állhat. Feltételezhető, hogy a kisebbségi magyar oktatás sajátos társadalmi és intézményi környezete, valamint az ebből fakadó szakmai tapasztalatok hozzájárulhatnak e motivációs mintázatok kialakulásához. A felvidéki magyar oktatás például az elmúlt évtizedekben jelentős demográfiai kihívásokkal szembesült; 2000 óta a magyar oktatásban részt vevő tanulók száma megközelítőleg a felére csökkent (Molnár, 2024), ami a pedagógusok munkakörnyezetére és szakmai szerepfelfogására is hatással lehet. Hasonlóképpen, a vajdasági magyar oktatás helyzetét meghatározó kisebbségi lét sajátosságai és az intézményi működés körülményei szintén olyan kontextuális tényezők lehetnek, amelyek befolyásolják a pedagógusok motivációs jellemzőit (*Vajdasági magyar oktatási helyzetkép*, 2021).

A szakirodalom nem mutat egységes képet arra vonatkozóan, hogy a nemi hovatartozás milyen mértékben befolyásolja a tanári motiváció alakulását. Egyes kutatások szerint, amennyiben a férfiak és a nők hasonló tapasztalatokkal és szakmai

feltételekkel rendelkeznek egy adott területen – például a tanításban –, motivációs jellemzőik között sem feltétlenül mutathatók ki jelentős különbségek (Kollár és mtsai., 2004). A témában rendelkezésre álló kutatások száma különösen térségünkben korlátozott, ezért eredményeim fontos kiegészítést jelenthetnek a tanári motiváció nemek szerinti vizsgálatához.

Vizsgálatomban sem a nemi hovatartozás, sem a tanítási tapasztalat nem mutatott szignifikáns kapcsolatot az autonóm motiváció szintjével (H10, H11). Az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok autonóm motivációja kevésbé függ demográfiai jellemzőiktől, és inkább olyan pszichológiai tényezőkkel áll kapcsolatban, amelyek az önmeghatározás elméletének központi elemei. Az eredmények összhangban állnak Deci és Ryan (1996, 2004) azon alapfeltevésével, miszerint az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolódás iránti alapvető pszichológiai szükségletek univerzális jellegűek, vagyis nemtől, életkortól vagy társadalmi helyzettől függetlenül minden ember működésének meghatározó tényezői. Ennek megfelelően, amennyiben e szükségletek kielégülése hasonló mértékben valósul meg, a motiváció minősége sem feltétlenül különbözik a különböző társadalmi csoportok között.

A kontrollált motiváció jelentősége az általam vizsgált tanári populáción alacsonyabb volt, mint az autonóm motivációé. Itt is egyedül az erdélyiek mutattak szignifikáns eltérést a többiekétől. 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 megmaradás, amelyre nyomást gyakorolhat akár az anyaország vagy a romániai iskolarendszernek való megfelelés, vagy például az iskolák, tankerületek anyagi juttatásainak megszerzése is. A kontrollált motiváció esetében sem láthatunk különbséget nemek és tanítási tapasztalat mennyisége vonatkozásában, ami továbbra is arra enged következtetni, hogy a vizsgált minta hasonló képet mutat (Csordás-Makszin és mtsai., 2025a).

A magyarországi testnevelő tanárok körében mért magasabb amotivációs szint értelmezése során több, egymással összefüggő tényező is felmerülhet. Bár a mindennapos testnevelés oktatáspolitikai szinten kiemelt szerepet kap, a gyakorlati megvalósítás feltételei intézményenként jelentősen eltérhetnek. Az infrastruktúra, az eszközellátottság, valamint a tanórai terhelés mértéke olyan környezeti tényezők lehetnek, amelyek

hosszabb távon befolyásolhatják a tanári motiváció minőségét. Fontos megjegyezni, hogy az adatfelvétel időszaka megelőzte a pedagógus életpályát érintő bérrendezéseket, így a munkakörülményekkel kapcsolatos általános elégedetlenség is megjelenhetett az eredményekben.

Ez az összevetés arra enged következtetni, hogy a vizsgált Kárpát-medencei régiók inkább különbözőek mint egységesek a tanári motivációt befolyásoló strukturális jellemzők tekintetében. Míg a tanárok nemi hovatartozása és tapasztalata látszólag nem differenciálja lényegesen a motivációs mintázatokat, a regionális sajátosságok – például a kisebbségi létből fakadó kohézió, a társadalmi megbecsültség, az oktatási rendszer stabilitása – komplex módon formálják a pedagógusok belső és külső motivációját.

Összességében az eredmények arra utalnak, hogy bár a vizsgált testnevelő tanárok motivációs mintázatai bizonyos demográfiai szempontból homogénnek tekinthetők, a regionális sajátosságok mentén markáns különbségek rajzolódnak ki. Ez megerősíti azt a feltételezést, hogy a tanári motiváció alakulásában az oktatási környezet strukturális jellemzői meghatározóbb szerepet töltenek be, mint az egyéni háttérváltozók.

## VI. KÖVETKEZTETÉSEK

### VI.1 Hipotézisvizsgálat

Kutatásaim végén az eredményeimet az előzetesen felállított hipotéziseim mentén is szeretném az alábbi táblázatban bemutatni (15. táblázat). A táblázat összefoglalóan bemutatja mind a 11 hipotézist, és megválaszolja a kérdést, hogy elfogadható, elvetendő, vagy csak részben elfogadható.

15. táblázat. A hipotézisek összefoglalása

HIPOTÉZISEK	
H <sub>1</sub> : Feltételezem, hogy a magyarra fordított Tanítási Környezet kérdőív (TE), mely testnevelő tanárok munkahelyi környezetét méri, megfelelő megbízhatósággal és faktorszerkezettel rendelkezik.	✓
H <sub>2</sub> : Feltételezem, hogy a magyarra fordított Tanár Oktatási Hatásrendszere (TASCQ) kérdőív, mely a testnevelő tanárok három szükséglet-támogató oktatási stratégiáit méri, megfelelő faktorszerkezettel és megbízhatósággal rendelkezik.	✓
H <sub>3</sub> : Feltételezem, hogy az általam vizsgált változók segítségével lehetséges egy olyan modell megalkotása, amely folyamatában mutatja meg a munkahelyi környezet hatását a tanári motivációra, valamint ennek összefüggéseit a választott szükséglettámogató oktatási stratégiákkal.	✓
H <sub>4</sub> : Feltételezem, hogy az észlelt munkahelyi nyomás negatívan hat az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésére.	✓
H <sub>5</sub> : Feltételezem, hogy a szakmai fejlődés lehetőségének érzése és az észlelt munkahelyi motiváció pozitívan hat az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésére.	✓
H <sub>6</sub> : Feltételezem, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése direkt pozitív hatással bír a tanári autonóm motivációra.	✓
H <sub>7</sub> : Feltételezem, hogy a tanári autonóm motiváció pozitívan hat a választott szükséglet-támogató oktatási stratégiákra.	✗ ✓
H <sub>8</sub> : Feltételezem, hogy a kontrollált motivációnak lesz negatív hatása valamely mért változóra.	✓
H <sub>9</sub> : Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok munkahelyi motivációja lakóhely szerinti összehasonlításban nem mutat különbséget	✗
H <sub>10</sub> : Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok motivációs szintjeit egymással összehasonlítva nemek szerint nem lesznek különbségek.	✓
H <sub>11</sub> : Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok motivációs szintjeit egymással összehasonlítva tanítási tapasztalat szerint nem lesznek különbségek	✓

*H<sub>1</sub>: Feltételezem, hogy a magyarra fordított Tanítási Környezet kérdőív (TE), mely a testnevelő tanárok munkahelyi környezetét méri, megfelelő megbízhatósággal és faktorszerkezettel rendelkezik.*

Az első hipotézist elfogadom.

Az eredeti kérdőív faktorszerkezetének kisebb módosításával sikerült megalkotni a megfelelő kérdőívet. Ezen kérdőív faktorszerkezete azért módosult, mert az eredeti – angolszász – környezetnek részben más jellemzői vannak. A megmaradt itemek és módosult faktorszerkezet jobban illeszkedik az itteni munkahelyi környezet jellemzőihez.

*H<sub>2</sub>: Feltételezem, hogy a magyarra fordított Tanár Oktatási Hatásrendszere (TASCQ) kérdőív, mellyel a testnevelő tanárok három szükséglet-támogató oktatási stratégiáit méri, megfelelő faktorszerkezettel és megbízhatósággal rendelkezik.*

A második hipotézist is elfogadom.

A kérdőív eredeti faktorszerkezetét nem módosítottam, ugyanakkor az empirikus illeszkedés javítása érdekében néhány item elhagyásával, a legjobban illeszkedő tételek megtartásával alakítottam ki egy tudományosan elfogadható mérőeszközt. A kérdőív alkalmasnak bizonyult arra, hogy feltárja, és egyben tükrözze a megkérdezett tanárok szükséglet-támogató oktatási stratégiákhoz való viszonyulását. Az eredmények alapján ebben a dimenzióban mutatkozott meg legerőteljesebben a vizsgálatban részt vevő pedagógusok bizonytalansága a tanulói autonómiatámogatás, valamint a kompetenciaérzet pedagógiai jelentőségének megítélésében.

*H<sub>3</sub>: Feltételezem, hogy az általam vizsgált változók segítségével lehetséges egy olyan modell megalkotása, amely folyamatában mutatja meg a munkahelyi környezet hatását a tanári motivációra, valamint ennek összefüggéseit a választott szükséglettámogató oktatási stratégiákkal.*

Ez a hipotézist is elfogadom.

Az eredeti modell csekély változtatásával sikerült megalkotni egy olyan tudományosan is elfogadható összetett modellt, amely tükrözi a tanítási környezetben működő folyamatokat, a tanári motiváció hatását a választott oktatási stratégiákra. A vizsgálat eredményei alátámasztják az alkalmazott elméleti modell érvényességét, és hozzájárulnak ahhoz a nemzetközi szakirodalomban is egyre hangsúlyosabb

nézőponthoz, miszerint a tanári motiváció és a tanítási stratégiák megértése csak a környezeti, pszichológiai és pedagógiai tényezők komplex, több szintű összefüggésrendszerében lehetséges.

*H<sub>4</sub>: Feltételezem, hogy az észlelt munkahelyi nyomás negatívan hat az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésére.*

Ez a hipotézis, mely a modell változói közötti összefüggésekre vonatkozik, szintén elfogadásra került.

Az eredmények azt mutatják, hogy az észlelt munkahelyi nyomás, mint a tanítási környezet egyik frusztrációt kiváltó tényezője, szignifikáns negatív kapcsolatban áll a tanári alapvető pszichológiai szükségletek kielégülésével. Ez az összefüggés összhangban áll az önmeghatározás elmélet azon alapfeltevésével, miszerint a túlzott külső elvárások, teljesítménykényszerek és adminisztratív terhek akadályozhatják az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségleteinek megélését.

A fokozott munkahelyi nyomás olyan kontrolláló környezetet eredményezhet, amelyben a pedagógusok mozgástere beszűkül, szakmai döntéseik kevésbé autonóm módon születnek, és csökken a hatékonyságélményük. Mindez nemcsak az autonómia- és kompetenciaszükséglet frusztrációjához járulhat hozzá, hanem közvetetten a kapcsolódás szükségletének sérüléséhez is, különösen akkor, ha a nyomás az emberi kapcsolatok rovására történő teljesítményorientált működést erősíti.

Az eredmények megerősítik, hogy a munkahelyi nyomás nem pusztán külső stresszforrásként értelmezhető, hanem olyan kontextuális tényezőként, amely alapvetően negatívan befolyásolja a tanárok motivációs működését és pszichológiai jóllétét.

*H<sub>5</sub>: Feltételezem, hogy a szakmai fejlődés lehetőségének érzése és az észlelt munkahelyi motiváció pozitívan hat az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésére.*

Ezt a hipotézist is elfogadom.

Az előzetes várakozásokkal összhangban a tanítási környezet általam vizsgált pozitív összetevője szignifikáns pozitív kapcsolatot mutat a tanári alapvető pszichológiai szükségletek kielégülésével. Ez a tényező olyan támogató kontextust teremt, amely elősegíti a pedagógusok pszichológiai jóllétét és motivációs működését.

A szakmai fejlődés lehetőségének megélése elsősorban a kompetenciaszükséglet kielégüléséhez járul hozzá, mivel megerősíti a tanárok szakmai hatékonyságérzetét és fejlődőképességük tudatát. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanítási környezet ezen pozitív jellemzői nem pusztán kísérőjelenségei a kedvező lelkiállapotnak, hanem aktív szerepet játszanak az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítésében. Ez megerősíti az önmeghatározás elméletének azon alapvetését, miszerint a támogató környezeti feltételek kulcsszerepet töltenek be a hosszútávon fenntartható, autonóm motiváció és a pedagógusi jóllét kialakulásában.

*H<sub>6</sub>: Feltételezem, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése direkt pozitív hatással bír a tanári autonóm motivációra.*

Ezt a hipotézist is elfogadom.

Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégültségének szintje a vizsgált tanárok körében viszonylag magasnak bizonyult, és szignifikáns, közvetlen pozitív kapcsolatot mutatott a tanári autonóm motivációval. Ez az összefüggés összhangban áll az önmeghatározás elmélet alapfeltevésével, miszerint az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségleteinek kielégülése elősegíti az autonóm módon szabályozott motivációs működést.

Az eredmények ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a szükségletek kielégülése pozitív kapcsolatban áll a tanári kontrollált motivációval is. Ez az összefüggés arra utal, hogy a kedvező pszichológiai állapot nem zárja ki a kontrollált szabályozás jelenlétét, különösen olyan oktatási környezetben, ahol az autonómiát támogató elemek strukturált, elvárásokkal terhelt keretekkel együtt jelennek meg. Ilyen kontextusban a tanárok motivációs működésében az autonóm és a kontrollált szabályozás párhuzamosan is megjelenhet anélkül, hogy ez szükségszerűen ellentmondana az elméleti kereteknek.

Összességében az eredmények megerősítik, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek kielégítése kulcsszerepet játszik a tanári motiváció alakulásában, ugyanakkor rámutatnak a motivációs folyamatok komplex, nem dichotóm jellegére is.

*H<sub>7</sub>: Feltételezem, hogy a tanári autonóm motiváció pozitívan hat a választott szükséglet-támogató oktatási stratégiákra.*

Ez a hipotézis csak részben fogadom el.

A korábbi szakirodalmak szerint az autonóm módon motivált pedagógusok nagyobb valószínűséggel alkalmaznak szükséglettámogató oktatási stratégiákat (Taylor és mtsai, 2008). Jelen kutatásban három szükséglettámogató oktatási stratégiát vizsgáltam, amelyek közül az egyik eredménye ellentmondott ennek az összefüggésnek.

A hipotézis teljes elfogadását a tanári autonóm motiváció és az autonómiatámogató oktatási stratégia közötti negatív korreláció hiúsította meg. A tanári autonóm motiváltság olyan belső lelkiállapotként értelmezhető, amely nem feltétlenül tudatos döntések eredménye, míg az autonómiatámogató oktatási stratégia alkalmazása tudatos pedagógusi viselkedést feltételez. A vizsgálatban részt vevő tanárok ugyan motiváltak, azonban véleményem szerint nem rendelkeznek a tanulói autonómiatámogatás megvalósításához szükséges tanári kompetenciákkal, ami magyarázatot adhat az észlelt ellentmondásra.

*H<sub>8</sub>: Feltételezem, hogy a kontrollált motivációnak (akár észlelt tanulói vagy tanári) lesz negatív hatása valamely mért változóra.*

Ezt a hipotézist elfogadom.

A szakirodalom alapján a kontroll és a kontrollált motiváció az oktatási környezetben többnyire negatív következményekkel jár, mivel akadályozza az alapvető pszichológiai szükségletek kielégülését (Deci és mtsai., 1982; Deci és Ryan, 2004; Haerens és mtsai., 2015). A tanári kontrollált motiváció személyes odafigyelés stratégiával való szignifikánsan negatív kapcsolata ezt a hipotézisemet alátámasztja. Ugyanakkor a jelen kutatás egyik, a szakirodalmi várakozásokkal ellentétes eredménye, hogy a vizsgált mintán az észlelt tanulói kontrollált motiváció és a tanári kontrollált motiváció is jelentős pozitív irányú összefüggést mutat. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kontrollált motiváció hatása nem egységesen negatív, hanem kontextusfüggő módon, eltérő irányban is megjelenhet, ami árnyalja az előzetes elméleti várakozásokat.

*H<sub>9</sub>: Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok autonóm motivációja lakóhely szerinti összehasonlításban nem mutat különbséget.*

Ezt a hipotézist elvetem.

Az egyváltozós varianciaanalízis alkalmazásakor azt az eredményt kaptam, hogy a földrajzi elhelyezkedésnek van hatása a motiváció szintjére, vagyis mutatkozik különbség

a motiváció szintje és a lakóhely közötti vizsgálatban az egyes vizsgált régiók között. A vizsgálat a Kárpát-medence különböző országaiban dolgozó magyar testnevelő tanárookra terjedt ki, beleértve magyarországi, és határon túli pedagógusokat is. A résztvevők nyelvi, kulturális és szakmai szocializációjukat tekintve nagyrészt homogén csoportot alkotnak, így az észlelt különbségek nem értelmezhetők elsődlegesen kulturális eltérések következményeként.

Az autonóm motivációban kimutatott különbségek értelmezése összefüggésbe hozható a nemzeti identitás vagy közösségi kohézió működésével, valamint az eltérő oktatáspolitikai, intézményi és strukturális környezettel. A nagyobb lélekszámú közösségek erőteljesebb motivációs dinamikával rendelkeznek. Az egyes országokban és régiókban eltérhet a pedagógusok szakmai autonómiájának mértéke, a tantervi szabályozás rugalmassága, az elszámoltathatósági mechanizmusok erőssége, valamint a testnevelés tantárgy intézményi presztízse. Ezek a tényezők – a kulturális hasonlóság ellenére – jelentősen befolyásolhatják a tanári autonómia megélését és az autonóm motiváció szintjét.

Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy még kulturálisan és szakmailag viszonylag egységes pedagóguscsoport esetében is kimutathatók motivációs különbségek, amennyiben a tanárok eltérő szabályozási és intézményi kontextusban végzik munkájukat. Ez a megállapítás összhangban áll az önmeghatározás elmélet azon alapfeltevésével, miszerint a motiváció alakulása érzékenyen reagál a környezet autonómiát támogató vagy korlátozó jellegére

*H<sub>10</sub>: Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok motivációs szintjeit egymással összehasonlítva nemek szerint nem lesznek különbségek.*

Ezt a hipotézist elfogadom.

A női és férfi tanárok eredményeinek összehasonlítása alapján sem az autonóm motiváció, sem a kontrollált motiváció, sem pedig az amotiváció szintjében nem mutatkozott szignifikáns különbség. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári motivációs mintázatok ebben a mintában nemek szerint homogének, és a motiváció minőségét inkább a munkakörnyezet, az intézményi elvárások, valamint a szakmai kontextus jellemzői befolyásolhatják, mintsem a nemi hovatartozás.

Ez az eredmény összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a tanári motiváció strukturális és szervezeti tényezők mentén formálódik, és kevésbé mutat nemi különbségeket.

*H<sub>11</sub>: Feltételezem, hogy a vizsgált tanárok motivációs szintjeit egymással összehasonlítva tanítási tapasztalat szerint nem lesznek különbségek.*

Az utolsó hipotézist is elfogadom.

A tanításban eltöltött évek alapján végzett összehasonlító elemzés nem tárt fel statisztikailag szignifikáns különbséget sem az autonóm, sem a kontrollált motiváció, sem pedig az amotiváció szintjeiben. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári motivációs mintázatok ebben a mintában nem differenciálódnak a szakmai tapasztalat mennyisége mentén. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a tanári motiváció alakulását önmagában a tanítási tapasztalat hossza nem magyarázza megfelelően. A hipotézis elfogadása megerősíti azt a megközelítést, miszerint a tanári motiváció minősége kevésbé lineárisan változik a pályán eltöltött idő függvényében, hanem összetettebb, kontextusfüggő folyamat eredménye.

## VI.2 Az eredmények együttes értelmezése

Kutatásom legfontosabb eredményei több, egymással szorosan összefüggő tényezőre világítanak rá.

1. Mindenekelőtt megállapítható, hogy a tanítási környezet pozitív és negatív összetevői egyaránt jelentős hatást gyakorolnak az általam vizsgált tanárok munkahelyi jóllétére. A tanári pszichés állapot nem választható el az őt körülvevő fizikai, szociális és szervezeti feltételektől, így a környezet minősége kulcsszerepet játszik a pályán való megmaradásban és az elkötelezettség fenntartásában.

2. A vizsgálat során az is világosság vált, hogy a pedagógusok által észlelt tanulói motiváció közvetlen hatással van a saját tanári motivációjukra. Másként fogalmazva: ha a tanár úgy érzékeli, hogy a diákjai érdeklődők, aktívak és tanulásra nyitottak, az ő maga is nagyobb lendülettel és lelkesedéssel végzi a munkáját. Ez a kapcsolat aláhúzza a tanár és diák közötti kölcsönhatások motivációformáló erejét.

A testnevelés tanítása nem csupán a mozgáskészségek tanulásáról, fejlesztéséről szól, hanem a tanulók motivációjának felkeltéséről és fenntartásáról is. A motiváció ebben a tantárgyban különösen fontos, hiszen a tanulók fizikai aktivitáshoz való viszonya hosszú távon is befolyásolható az iskolai tapasztalatok által.

3. Az önmeghatározás elmélet alapján a belső motiváció akkor fejlődik, ha a tanár támogatja a tanulók autonómiáját, kompetenciaérzését és kapcsolódási igényeit (Deci és Ryan, 2004; Taylor és mtstai., 2009). Ugyanakkor az is kiderült, hogy a kontrolláló tanári magatartás nem feltétlenül káros, a kulcs, hogy a kontroll ne nyomja el a diákok belső indíttatását, hanem támogassa a fejlődést.

4. Kiemelkedő eredményként értelmezhető az is, hogy az észlelt kontrollált tanulói motivációnak (vagyis amikor a tanár azt érzi, a tanulókat motiválja, hogy ő irányít, feladatokat ad, fegyelmez, ellenőriz) – szemben az önmeghatározás elmélet által gyakran negatívként értelmezett jelentésével – térségünkben számost esetben pozitív, sőt szerteágazó hatása mutatható ki. A tanárok által alkalmazott, strukturáltabb, irányítottabb tanítási stílus nem csupán a fegyelem vagy a tanulói együttműködés megerősítését serkenti elő, hanem közvetve visszahat a választott oktatási stratégiákra is. Ez a felismerés árnyalja az autonómia-kontroll dichotómiáját, és arra utal, hogy a kontroll nem feltétlenül gátolja a tanulást, hanem adott kulturális-társadalmi kontextusban építő hatású is lehet.

5. Kutatásom rámutat arra is, hogy az autonómiátámogató oktatási módszerek bár a nemzetközi szakirodalomban kiemelt jelentőséggel bírnak – térségünkben jórészt még ismeretlenek, vagy csak korlátozottan alkalmazottak. Ez részben módszertani hiányosságokra, részben a tanári szerepfelfogás hagyományos jellegére vezethető vissza.

6. A jövőben érdemes lenne hangsúlyosabban foglalkozni azzal, hogy hogyan lehet ezeket a szemléletformáló pedagógiai gyakorlatokat bevezetni és elfogadtatni a Kárpát-medencei nevelési-oktatási rendszerekben. Kulcsfontosságúnak tartom a tanárképzésben és -továbbképzésben, fokozott hangsúlyt tenni az autonómiátámogatás és a belső motiváció kapcsolatára. A didaktikai gyakorlatba ötvözhető stratégiák közé tartozhatnak az alábbiak:

A tanulói választási lehetőségek rendszeres biztosítása (például: feladatvariációk közül választás); a tanulói önreflexió ösztönzése (például: a mozgásfeladatok utáni önértékelés); közös célkitűzés és egyéni tanulási utak tervezése; a pozitív visszajelzés,

mint az érzelmi biztonság eszköze; a hibák konstruktív keretezése, mint tanulási lehetőség.

7. Kutatásom egyik lényeges dimenziója a tanítási motiváció(s szintek) földrajzi és bizonyos egyéni szociodemográfiai összehasonlítása volt, amely során az autonóm, kontrollált tanári motivációs szinteket valamint az amotivációt vizsgáltam a Kárpát-medence négy térségében, Magyarországon, Erdélyben, Felvidéken és a Délvidéken. Az eredmények alapján világos különbségek rajzolódtak ki a földrajzi elhelyezkedés szerint, ami arra utal, hogy a regionális sajátosságok – például társadalmi elvárások, oktatási hagyományok, szakmai közösségek szerepe – jelentős mértékben befolyásolják a tanári motivációs mintázatokat. A legdinamikusabb, legerőteljesebb motiváció Erdélyben mutatkozik – mind az autonóm mind a kontrollált motivációban, illetve Magyarországon a legmagasabb a motiváció hiánya.

8. A vizsgált tanárok egyéni szociodemográfiai szinteken (nemek, tanítási tapasztalat mennyisége) nem mutatnak különbséget, ezt lehet úgy értelmezni, hogy ezek a változók nem magyarázó a vizsgált területeken dolgozó pedagógusok motivációjának.

Meg kell jegyezni mindezekkel együtt, hogy a Kárpát-medence különböző országaiban működő magyar nyelvű iskoláinak pedagógiai kultúrája jelentős eltéréseket mutat, amelyeket egyaránt alakítanak oktatáspolitikai keretek, a történelmi fejlődés, valamint a kisebbségi helyzetből adódó sajátosságok. Magyarország oktatási rendszere erőteljesen centralizált, amely a tantervi szabályozás, az iskolák működésének irányítása és a tanári munkát érintő döntések jelentős részének állami kézbe vonása révén határozza meg a pedagógiai gyakorlatot (Semjén, 2023). Ez a pedagógiai szerkezet erős egységesítési törekvéseket eredményez, ugyanakkor korlátozza a helyi autonómiát és a tanári módszertani szabadságot.

Ezzel szemben Szerbiában, különösen a délvidéki magyar szórványterületeken a magyar nyelvű oktatás kisebbségi intézményi struktúrába ágyazódik, amelyek gyakran küzdenek forráshiánnyal, tanárhiánnyal és alacsony tanulólétszámmal. A szórványokban működő iskolák sokszor többnyelvű környezetben, korlátozott taneszköz-ellátottsággal, szűkebb tantárgyi kínálattal kénytelenek működni, ami a pedagógiai kultúrát is pragmatikusabb és adaptívabbá teszi, ugyanakkor gyakran konzerválja a hagyományos, tanárközpontú oktatási formákat (Kincses és Papp, 2020; Lendák-Kabók és mtsai., 2020).

Romániában, különösen Erdély magyar kisebbségű vegyes etnikai kisebbségű régióiban, a magyar nyelvű oktatás erőteljesebb intézményi háttérrel rendelkezik, de a román oktatási rendszer centralizáltsága és a nemzeti tantervhez való kötelező illeszkedés korlátozza az autonómiát. A kisebbségi oktatás itt is hordozza az etnikai oktatási hátrányok kockázatait, például eszközellátottság, a képzési programok késedelmei vagy a kisebbségi nyelven elérhető szakmai továbbképzések hiányosságait (Pusztai és Márkus, 2018).

Szlovákiában a magyar iskolák többnyire a déli, magyar többségű régióiban találhatóak, ahol a nyelvi és kulturális közelség erősítheti a közösség kohéziót és a helyi oktatási kezdeményezéseket. Ugyanakkor a szlovák oktatási rendszer decentralizáltabb jellege ellenére a kisebbségi iskolák itt is találkoznak a tantervi és vizsgarendszer egységesítéséből fakadó nyelvi és kulturális kihívásokkal (Pusztai és Márkus, 2018).

Összességében elmondható, hogy a négy ország pedagógiai kultúrái közötti különbségek egyaránt fakadnak a központi oktatáspolitikai irányítás mértékéből, a kisebbségi oktatás intézményi struktúrájából, valamint az etnikai és nyelvi környezet sajátosságaiból (Pusztai és Márkus, 2018). Míg Magyarországon a centralizáció egységesít és korlátozza a tanári autonómiát, addig a szórányhelyzetekben működő délvidéki vagy felvidéki iskolákban a kisebbségi létből fakadó korlátok és a forráshiány formálják a pedagógiai gyakorlatot, gyakran a túlélés és a közösségmegtartás logikája mentén.

A térség többnemzetiségű és többkultúrájú jellege, valamint a történelmileg kialakult társadalmi struktúrák alapvetően meghatározzák a pedagógusok értékrendjét és oktatási attitűdjeit. Az eltérő etnikai háttér és a kisebbségi helyzetben lévő magyar tanárok jelenléte, különösen a Délvidéken és Felvidéken, befolyásolja a tanári autonómia és motiváció megélését.

A különböző országok oktatási rendszereiben meglévő eltérések – például a tanárképzés szerkezete, a szakmai támogatás rendszere vagy a tanári munkakörülmények – jelentős hatással vannak a pedagógusok motivációjára és módszertani szabadságára. A centralizált, kontrolláló oktatási környezet gyakran korlátozza az autonómiát és a modern tanítási stratégiák alkalmazását.

A térség pedagógiai hagyományai, amelyek kevésbé támaszkodnak az autonómiátámogató tanári magatartásra, tovább nehezítik az új, modern pedagógiai

megközelítések integrációját. Ez egyfajta kulturális ellenállást generálhat az autonómia és a tanulóközpontú oktatás irányába.

A testnevelés speciális területén a fizikai biztonság, a csoportdinamika és a pszichomotoros feladatok oktatása komplex kihívások elé állítja a pedagógusokat, amelyek a tanári autonómia megvalósításának nehézségeivel is összefüggenek. Az oktatók körében gyakran tapasztalható bizalmatlanság a tanulók önálló döntéshozatala iránt. Ez a négy tényező együttesen magyarázza, hogy a Kárpát-medence különböző országaiban élő testnevelők körében miért figyelhető meg a motiváció és a tanári autonómia eltérő megélése a nyugat-európai normákhoz képest. Ennek ismerete elengedhetetlen a helyi sajátosságokhoz igazított pedagógiai fejlesztések és támogatások kialakításához.

### VI.3 A kutatás korlátai

Vizsgálatom korlátai okozhatnak módosulásokat a kapott eredményekben. A 376 megkérdezett tanár négy különböző országban él (Magyarország, Románia, Szerbia, Szlovákia), ebből három kisebbségben. Ez a tény okozhatja a magyar nyelvű kérdőív régióként eltérő értelmezését.

Korlátként tekinthetünk a kényelmi mintavételből fakadó aránytalanságokra. Ha bár a válaszadók földrajzi megoszlása nagyjából tükrözi a Kárpát-medencében élő magyar lakosság országokénti arányát, bizonyos térségek – különösen Magyarország – felülreprezentáltak, míg más területekről korlátozott számú adat áll rendelkezésre. Ez a mintastruktúra befolyásolhatja az eredmények általánosíthatóságát, mivel a központi régiók tapasztalatai és oktatási sajátosságai nagyobb súllyal jelennek meg az elemzésben, mint a perifériális vagy kisebbségi helyzetben működő intézményeké.

Korlátként tekinthetünk a vizsgált országokban működő oktatási rendszerekre, melyek el is térnek, de hasonlítanak is a magyarországi oktatási rendszerhez. A testnevelés vonatkozásában leginkább a mindennapos testnevelés bevezetése (2012) előtti viszonyokhoz.

Kutatási korlátnak tekintjük még az önjellemzés kizárólagosságát, hiszen a tanárok a önmaguk minősítették. Egy alternatív vizsgálat objektívebb lehet, például egy külső megfigyelő által (Taylor és mtsai., 2008).

Egyes, a megerősítő faktorelemzés során kapott értékek, nem minden esetben érték el a megfelelő erősséget.

Korlátként kell tekintenünk arra is, vizsgálatunk keresztmetszeti jellegű, és így – az útelemzés alkalmazásakor – nem lehetett következtetni az ok-okozati összefüggésekre. El kell ismerni továbbá, hogy – szintén az útelemzésnél – a motivációs paraméterek számításából kizártuk az integrált motivációt és az amotivációt.

Korlátként jelentkezhethet még, hogy a mintavétel időtartama hosszúra nyúlt, 2018-ban kezdődött és 2021ben fejeződött be. A válaszadók egy kisebb része a Covid-19 ideje alatt töltötte ki a kérdőívet. Ekképpen elképzelhető, hogy ez a körülmény érdemben befolyásolhatta a válaszokat, hiszen a testnevelők pont a munkavégzésükben voltak korlátozva.

## VI.4 A kutatás jövőbeni irányai

A jelen kutatás eredményei több további vizsgálati irányt jelölnek ki, amelyek eltérő módszertani megközelítések alkalmazásával járulhatnak hozzá a tanítási környezet, a tanári motiváció és a motivációs oktatási stratégiák összefüggéseinek mélyebb megértéséhez.

A jövőbeni kvantitatív elemzések egyik lehetséges iránya a meglévő adatbázis további feldolgozása, különös tekintettel a tanítási környezet egyes összetevőinek differenciált hatásaira az alapvető pszichológiai szükségletek – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás – kielégítésére. Az ilyen jellegű elemzések lehetőséget teremthetnek arra, hogy pontosabban feltárhatóvá váljanak a környezeti tényezők szükségletenként eltérő hatásmintázatai.

Szintén kvantitatív megközelítést igényelhetnek a régiók közötti összehasonlító vizsgálatok, amelyek a tanári terhelés, az amotiváció, valamint a tanulói motivációs profilok területi eltéréseire fókuszálnak. Ezek az elemzések hozzájárulhatnak a motivációs működést befolyásoló strukturális és intézményi sajátosságok pontosabb megértéséhez.

Önálló kvalitatív kutatási irányként megfogalmazható a tanárok autonómiatámogatással kapcsolatos értelmezéseinek, tapasztalatainak és pedagógiai dilemmáinak mélyebb feltárása.

Interjúk vagy fókuszcsoportos beszélgetések segítségével vizsgálhatóvá válna, hogy a pedagógusok miként értelmezik az autonómia, a kontroll és a strukturáltság fogalmát saját intézményi és regionális kontextusukban. Különösen releváns lehet annak feltárása, hogy a különböző régiók eltérő strukturális és szabályozási feltételei miként formálják az autonómiatámogató pedagógiai gyakorlat megélését és megvalósítását.

A mérőeszközök továbbfejlesztése olyan kutatási irányt jelenthet, amely kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinációját teszi szükségessé. A validált kérdőívek további finomítása – különösen a szükséglettámogató oktatási stratégiák mérésében – kiegészíthető kvalitatív eljárásokkal, például interjúkkal vagy fókuszcsoportos beszélgetésekkel, amelyek feltárhatják, miként értelmezik a pedagógusok az egyes itemeket és fogalmakat a saját oktatási gyakorlatukban.

Jelen kutatás alapján elképzelhető lenne a régiókénti motivációs mintázatokat a WMI (Munkamotivációs kérdőív) egy olyan változatával mérni, amelyben a motiváció egyes fajtái jobban elkülönülnek és így faktoronként tesztelhető feltevéseket tudnánk ellenőrizni.

Vegyes módszertani megközelítést indokolhatnak a longitudinális vizsgálatok is, amelyek a tanári autonómiatámogatás és a tanulói motiváció kölcsönhatásainak időbeli alakulását vizsgálják. Az ismételt kérdőíves adatfelvételek kvalitatív interjúkkal vagy reflektív naplókval való kiegészítése lehetővé tenné a motivációs folyamatok dinamikájának komplexebb értelmezését.

A tanulói autonómia fejlesztése nemcsak a tanulási motiváció fokozása szempontjából lényeges, hanem hozzájárul a tanulók önismeretének, felelősségvállalásának és önálló tanulási képességének fejlődéséhez is. Ennek értelmében a testnevelés tantárgy olyan sajátos tér, ahol a tanulói autonómia módszeres fejlesztése megvalósítható, amennyiben a pedagógusok kellő előkészítést és támogatást kapnak a megfelelő tanári stratégiák elsajátításához.

## VII. ÖSSZEFOGLALÁS

A kutatás célja a testnevelő tanárok motivációjának, tanítási környezetének és motivációs oktatási stratégiáinak vizsgálata volt a Kárpát-medence egyes országaiban. A vizsgálat egyrészt a kérdőívek mérési modelljének ellenőrzésére és adaptációjára, másrészt a tanári motiváció, a tanítási környezet és az oktatási stratégiák közötti összefüggések feltárására irányult. Emellett cél volt annak a vizsgálat is, hogy kimutathatók-e regionális különbségek a testnevelő tanárok munkamotivációjában.

A kutatás kérdőíves, keresztmetszeti vizsgálat keretében valósult meg a Kárpát-medence magyar nyelvű oktatási közegében dolgozó testnevelő tanárok körében 2018 és 2021 között. A vizsgálatban önkéntesen összesen 376 köznevelésben dolgozó testnevelő tanár vett részt Magyarországról, Romániából, Szlovákiából és Szerbiából.

Az adatok feldolgozásához leíró statisztikai elemzéseket, reliabilitásvizsgálatot (Cronbach- $\alpha$ ), valamint feltáró és megerősítő faktorelemzést alkalmaztam. A változók közötti kapcsolatok vizsgálata útelemzéssel (path analysis), a régiók közötti különbségek elemzése varianciaanalízissel történt.

A disszertáció empirikus vizsgálatának eredményei öt egymásra épülő tudományos megállapításban foglalhatók össze. 1. A vizsgált mintán A TE-H és a TASCQ-H kérdőívek adaptálása és validálása sikeresen megtörtént, és mindkét mérőeszköz megfelelő pszichometriai jellemzőkkel rendelkezik további kutatásokhoz. 2. A tanári motivációt a munkahelyi környezet és az észlelt tanulói motiváció az alapvető pszichológiai szükségleteken keresztül befolyásolja. 3. Az alapvető pszichológiai szükségletek kielégülése és a tanári motiváció mediáló szerepet töltenek be a munkahelyi környezet és a motivációs oktatási stratégiák kapcsolatában. 4. A kontrollált motiváció pozitív kapcsolatot mutatott több oktatási stratégiával, ami a kontrollált motiváció pedagógiai szerepének árnyaltabb értelmezésére utal. 5. A vizsgált régiók között különbségek mutatkoztak a pedagógusok motivációjában: Erdélyben szignifikánsan magasabb autonóm és kontrollált motiváció, míg Magyarországon magasabb amotiváció volt a jellemző.

A vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a testnevelésoktatás megújításához, különös tekintettel az autonómiatámogató pedagógiai megközelítések erősítésére,

továbbá hangsúlyozzák a régióspecifikus fejlesztések és pedagógusképzések jelentőségét.

## VIII. SUMMARY

The aim of the research was to examine the motivation, teaching environment, and motivational teaching strategies of physical education teachers in selected regions of the Carpathian Basin. The study focused on the validation and adaptation of the applied questionnaires, as well as on exploring the relationships among teacher motivation, teaching environment, and instructional strategies. In addition, regional differences in teachers' work motivation were also investigated.

The research was conducted as a questionnaire-based cross-sectional study between 2018 and 2021 among Hungarian-speaking physical education teachers working in the Carpathian Basin. Altogether 376 public education teachers from Hungary, Romania, Slovakia, and Serbia voluntarily participated in the study.

For data analysis, descriptive statistical analyses, reliability analysis (Cronbach's  $\alpha$ ), as well as exploratory and confirmatory factor analyses were applied. Relationships among the variables were examined using path analysis, while differences between regions were analysed through analysis of variance.

The empirical findings of the dissertation can be summarized in five main points. (1) The TE-H and TASCQ-H questionnaires were successfully adapted and validated, showing appropriate psychometric properties. (2) Teacher motivation was influenced by the teaching environment and perceived student motivation through the satisfaction of basic psychological needs. (3) Basic psychological need satisfaction and teacher motivation mediated the relationship between teaching environment and motivational teaching strategies. (4) Controlled motivation showed positive relationships with several teaching strategies, suggesting a more nuanced pedagogical role. (5) Significant regional differences were identified: teachers in Romania showed higher autonomous and controlled motivation, while teachers in Hungary demonstrated higher amotivation.

The findings of the study may contribute to the renewal of physical education teaching, particularly through strengthening autonomy-supportive pedagogical approaches, and further emphasize the importance of region-specific developments and teacher education programs.

## IX. IRODALOMJEGYZÉK

- A romániai magyar iskolahálózat szerkezete. (2021).  
<https://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/a-romaniai-magyar-iskolahalozat-szerkezete/67>
- Abós Á, Haerens L, Sevil J, Aelterman N, García-González L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teach Teach Educ*, 74: 21–34.
- Aelterman N, Vansteenkiste M, Haerens L, Soenens B, Fontaine JRJ, Reeve J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *J Educ Psychol*, 111(3): 497–521.
- Aelterman N, Vansteenkiste M, Van Den Berghe L, De Meyer J, Haerens L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *J Sport Exerc Psychol*, 36(6): 595–609.
- Ahn I, Chiu MM, Patrick H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemp Educ Psychol*, 64: 101950.
- Alderfer CP. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organ Behav Hum Perform*, 4(2): 142–175.
- Acquah A, Nsiah TK, Antie ENA, Otoo B. (2021). Literature review on theories motivation. *EPRA Int J Econ Bus Rev*: 25–29.
- 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 Bull*, 93(I).
- Bandura A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press, Stanford.
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *Am Psychol*, 37(2): 122–147.
- Bartholomew KJ, Ntoumanis N, Cuevas R, Lonsdale C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teach Teach Educ*, 37: 101–107.

- Belmont M, Skinner EA, Wellborn J, Connell J. (1988). Teacher as Social Context Questionnaire [dataset].
- Benevene P, De Stasio S, Fiorilli C. (2020). Editorial: well-being of schoolteachers in their work environment. *Front Psychol*, 11: 1239.
- Berki T. (2020). A sport-elköteleződés modell összefüggéseinek vizsgálata serdülő sportolók körében. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Biddle S, Soós I, Chatzisarantis N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *Eur Psychol*, 4(2): 83–89.
- Biddle S, Soós I, Lidor R, Bar-Eli M. (1997). Social-cognitive predictors of motivation and intention in Hungarian children. ISSP World Congress, Netanya, Wingate Institute, Israel.
- Blais M, Lachance L, Vallerand R, Briere NM, Riddle AS. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Rev Qué Psychol*, 14(3).
- Brunel PC. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scand J Med Sci Sports*, 9(6): 365–374.
- Bryant FB, Satorra A. (2012). Principles and practice of scaled difference chi-square testing. *Struct Equ Modeling*, 19(3): 372–398.
- Busch-Rossnagel N. (1997). Mastery motivation in toddlers. *Infants Young Child*, 9(4): 1.
- Carson RL, Chase MA. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Phys Educ Sport Pedagogy*, 14(4): 335–353.
- Cheon SH, Reeve J, Lee J, Lee Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: A field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychol Sport Exerc*, 19: 59–69.
- Cheon SH, Reeve J, Moon IS. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *J Sport Exerc Psychol*, 34(3): 365–396.

Chirkov V. (2015). *Fundamentals of research on culture and psychology*. Taylor & Francis, New York.

Collie RJ, Martin AJ. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learn Individ Differ*, 55: 29–39.

Connell J, Wellborn J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: *Self processes and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: 43–77.

Cortina JM. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *J Appl Psychol*, 78(1): 98–104.

Cuevas R, Ntoumanis N, Fernandez-Bustos JG, Bartholomew K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *J Sch Psychol*, 68: 154–162.

Cury F, Biddle S, Sarrazin P, Famose JP. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *Br J Educ Psychol*, 67(3): 293–309.

Csallner AE. (2015). Bevezetés az SPSS statisztikai programcsomag használatába. [https://www.inf.u-szeged.hu/%7Ebanhelyi/okt/SPSS\\_2021tavasz/csallner-spss-javitott.pdf](https://www.inf.u-szeged.hu/%7Ebanhelyi/okt/SPSS_2021tavasz/csallner-spss-javitott.pdf)

Csányi T, Révész L. (2021). A motiváció és a motivációs környezet. In: *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana - Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest: 342–388.

Csapó B. (2002). A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2): 38–45.

Császár A. (2019). Testnevelő tanárok pályaválasztása és pályaelhagyása. *Acta Univ Eszterhazy Sport*, 47: 89–103.

Csordás-Makszin Á, Makszin I. (2017). A minőségi testnevelés a köznevelés típusú sportiskolák igazgatóinak szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia*, 28(3–6).

Csordás-Makszin Á, Hamar P, Berki T, Soós I. (2025a). Testnevelő tanárok oktatási motivációjának összehasonlító elemzése a Kárpát-medencében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 26(113): 11–19.

Csordás-Makszin Á, Karsai I, Hamar P, Soós I. (2023). A Tanítási Környezetet (TE) és a Tanári Oktatási Hatásrendszert (TASCQ) vizsgáló kérdőívek magyar nyelvű adaptációja kelet-közép-európai mintán. *Magyar Pedagógia*, 123(2): 51–66.

Csordás-Makszin Á, Spray CM, Berki T, Hamar P, Karsai I, Soós I. (2025b). Antecedents of physical education teachers' motivational strategies in Central Europe. *Eur Phys Educ Rev*, 32(2): 201–219.

Dallman K. (2021). Határokon átívelő összefogás a Kárpát-medencei közoktatás állapotának felméréseért. *Új Köznevelés*, 2021(2).

De Meyer J, Tallir IB, Soenens B, Vansteenkiste M, Aelterman N, Van Den Berghe L, Speleers L, Haerens L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *J Educ Psychol*, 106(2): 541–554.

Deci EL, Ryan RM. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *J Res Pers*, 19(2): 109–134.

Deci EL, Ryan RM. (1996). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.

Deci EL, Ryan RM. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol Inq*, 11(4): 227–268.

Deci EL, Ryan RM (szerk.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press, Rochester.

Deci EL, Ryan RM, Gagné M, Leone DR, Usunov J, Kornazheva BP. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: a cross-cultural study of self-determination. *Pers Soc Psychol Bull*, 27(8): 930–942.

- Deci EL, Spiegel NH, Ryan RM, Koestner R, Kauffman M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *J Educ Psychol*, 74(6): 852–859.
- Dezső RA, Orsós A, Ács M, Huszár Z. (2022). A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Duda JL, Ntoumanis N. (2005). After-school sport for children: implications of a task-involving motivational climate. In: *Organized activities as contexts of development*. Psychology Press, New York: 20.
- Duda JL, White SA. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *Sport Psychol*, 6(4): 334–343.
- Dweck CS. (1986). Motivational processes affecting learning. *Am Psychol*, 41(10): 1040–1048.
- Elliot AJ, McGregor HA. (2001). A  $2 \times 2$  achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol*, 80(3): 501–519.
- Eőry V. (2021). A Kárpát-medencei magyar kisebbség nyelvstratégiája. In: Horváth-Lugossy G, Vizi LT (szerk.), *A Magyarorsággutató Intézet kiadványai*. Magyarorsággutató Intézet, Budapest: 111–136.
- Escriva-Boulley G, Haerens L, Tessier D, Sarrazin P. (2021). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *Eur Phys Educ Rev*, 27(4): 961–980.
- Fejes JB. (2009). A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. *Bölcsész-műhely*, 2009: 43–53.
- Ferenc V. (2015). Kik lesznek a jövő pedagógusai? Egyéni tényezők és intézményi hatás a kárpátaljai magyar nyelvű pedagógusképzésben. *AKJournals*: 87–90.
- Ferriz R, González-Cutre D, Sicilia Á, Hagger MS. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scand J Med Sci Sports*, 26(5): 579–592.

Filgona J, Sakiyo J, Gwany DM, Okoronka AU. (2020). Motivation in learning. *Asian J Educ Soc Stud*: 16–37.

Ford ME. (1992). *Motivating humans*. SAGE Publishing, Thousand Oaks.

Forero CG, Maydeu-Olivares A, Gallardo-Pujol D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: a Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Struct Equ Modeling*, 16(4): 625–641.

Franco E, Coterón J, Spray C. (2024). Antecedents of teachers' motivational behaviours in physical education: a scoping review utilising achievement goal and self-determination theory perspectives. *Int Rev Sport Exerc Psychol*: 1–40.

Franco E, Cuevas R, Coterón J, Spray C. (2022). Work pressures stemming from school authorities and burnout among physical education teachers: the mediating role of psychological needs thwarting. *J Teach Phys Educ*, 41(1): 110–120.

Gál A, Farkas J, Lénárt Á, Bodnár I, Dóczy T, Soós I, Dóczy-Vámos G, Kalmár Z, Szekeres D. (2023). Gyermekek-, ifjúság- és szakembervédelem a sportban: egy komplex jelenség multidiszciplináris megközelítése. *Testnevelés, Sport, Tudomány*, 8(3–4): 48–56.

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. *Front Public Health*, 12: 1461630.

George D, Mallery P. (2024). *IBM SPSS Statistics 29 step by step: a simple guide and reference*. Routledge, New York.

Gerson D. (2015). *Structural equation modeling*. Statistical Associates Publishers, North Carolina.

González-Cutre D, Sicilia Á, Beas-Jiménez M, Hagger MS. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: a study with Spanish adolescents. *Scand J Med Sci Sports*, 24(4).

- Goudas M, Biddle S, Fox K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *Br J Educ Psychol*, 64(3): 453–463.
- Guay F, Mageau G, Vallerand RJ. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: a test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Pers Soc Psychol Bull*, 29(8): 992–1004.
- Gurland ST, Grolnick WS. (2003). Children's expectancies and perceptions of adults: effects on rapport. *Child Dev*, 74(4): 1212–1224.
- Haerens L, Aelterman N, Vansteenkiste M, Soenens B, Van Petegem S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychol Sport Exerc*, 16: 26–36.
- Haerens L, Matos L, Koc A, Benita M, Abós Á. (2022). Examining school boards' chaotic leadership style in relation to teachers' job satisfaction and emotional exhaustion. *Teach Teach Educ*, 118: 103821.
- Haerens L, Vansteenkiste M, De Meester A, Delrue J, Tallir I, Vande Broek G, Goris W, Aelterman N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Phys Educ Sport Pedagogy*, 23(1): 16–36.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Rev Educ Res*, 86(2): 360–407.
- Hagger MS, Chatzisarantis NLD, Culverhouse T, Biddle SJH. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *J Educ Psychol*, 95(4): 784–795.
- Hagger MS, Hardcastle SJ, Chater A, Mallett C, Pal S, Chatzisarantis NLD. (2014). Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: between- and within-participants analyses. *Health Psychol Behav Med*, 2(1): 565–601.

- Hall TJ, Heirdon B, Welch M. (2011). A description of preservice teachers' task presentation skills. *Phys Educ*, 64(4): 188–198.
- Hamar P. (2016). *A testnevelés tantervelmélete*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- 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*, 7(2): 1.
- Hamar P, Soós I. (2023). Analytical presentation of the 2020 National Core Curriculum in Hungary. *Stud Univ Babes-Bolyai Educ Artis Gymn*, 67(4): 95–102.
- Harter S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Dev Psychol*, 17(3): 300–312.
- Hidi S. (2000). An interest researcher's perspective: the effect of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In: *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, New York.
- Hofstede G. (1983). National cultures in four dimensions: a research-based theory of cultural differences among nations. *Int Stud Manag Organ*, 13(1–2): 46–74.
- Hu L, Bentler PM. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Struct Equ Modeling*, 6(1): 1–55.
- Hurtik-Tóth E. (2021). Testnevelő szakos hallgatók tanári pálya iránti elköteleződésének vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 20(3): 29–53.
- Huszár Z. (2020). Nemzetstratégiák és identitás-stratégiák kisebbségi magyar pedagógusok identitásának kutatási kontextusában. *Pedagogical Sections Conference Proceedings*: 17–26.
- Jang H, Kim EJ, Reeve J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: a self-determination theory dual-process model. *Learn Instr*, 43: 27–38.
- Jang H, Reeve J, Deci EL. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *J Educ Psychol*, 102(3): 588–600.

- Józsa K. (2002). Az elsajátítási motiváció. *Magyar Pedagógia*, 102(1): 79–104.
- Kincses B, Papp S. (2020). Examination of the motivation for further education among Hungarian high school students in Vojvodina. *Deturope*, 12(3): 151–168.
- Kitayama S, Markus HR, Matsumoto H, Norasakkunkit V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *J Pers Soc Psychol*, 72(6): 1245–1267.
- Klassen RM, Perry NE, Frenzel AC. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *J Educ Psychol*, 104(1): 150–165.
- Kocsis K, Schweizer F, Tátrai P. (2020). Kisebbségi magyar oktatás a Kárpát-medencében [dataset]. [hungarian-geography.hu](http://hungarian-geography.hu)
- Kollár K, S. Éva, Balogh L, Bágyoni J. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kovács K. (2016). Értékteremtő testnevelés. In: *Oktatáskutatás a 21. században*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen: 175–186.
- 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).
- Lendák-Kabók K, Popov S, Lendák I. (2020). The educational migration of sub-state ethnic minorities on the outskirts of the EU. *Intersections*, 6(2).
- Mageau GA, Vallerand RJ. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *J Sports Sci*, 21(11): 883–904.
- Makszin I. (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus, Pécs.
- Markus HR, Kitayama S. (2003). Culture, self, and the reality of the social. *Psychol Inq*, 14(3–4): 277–283.
- Martin A, Marsh H. (2005). Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? *Aust J Educ*, 49(3): 320–334.

- Maslow A. (1943). A theory of human motivation. *Psychol Rev*, 50: 370–396.
- Matosic D, Cox AE. (2014). Athletes' motivation regulations and need satisfaction across combinations of perceived coaching behaviors. *J Appl Sport Psychol*, 26(3): 302–317.
- Matosic D, Ntoumanis N, Quested E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: a review and implications for sport psychology research. In: *Sport and exercise psychology research*. Elsevier, Amsterdam: 145–180.
- MDSZ. (2024). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT®) 2023/2024. tanévi országos eredményeiről: 48.
- Molnár I. (2024). A szlovákiai magyar oktatás helyzete: mi lehet a jövőkép? <https://ma7.sk/oktatas/szlovakiai-magyar-oktatasi-helyzetrol>
- Mook D. (1987). *Motivation: the organization of action*. W. W. Norton, New York.
- Nagy N, Szájer P, Sós C. (2021). Motivational aspects in junior competitive swimmers as a function of relative age. *Cogn Brain Behav*, 25(1): 19–32.
- Nicholls JG. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychol Rev*, 91(3): 328–346.
- Nie Y, Chua BL, Yeung AS, Ryan RM, Chan WY. (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. *Int J Psychol*, 50(4): 245–255.
- Ntoumanis N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *J Sports Sci*, 19(6): 397–409.
- Ntoumanis N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *J Educ Psychol*, 97(3): 444–453.
- Ntoumanis N, Biddle SJH, Haddock G. (1999). The mediating role of coping strategies on the relationship between achievement motivation and affect in sport. *Anxiety Stress Coping*, 12(3): 299–327.
- OECD. (2014). Teaching and learning international survey (TALIS). <https://www.oecd.org/education/school/talis-about.htm>

Oktatási Hivatal. (2020). Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez (6. módosított változat). [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerben\\_6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf)

Papaioannou A, Marsh HW, Theodorakis Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct? *J Sport Exerc Psychol*, 26(1): 90–118.

Parker M, Patton H. (2017). What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. In: *Routledge handbook of physical education pedagogies*. Routledge, London: 447–460.

Pelletier LG, Rocchi M. (2016). Teachers' motivation in the classroom. In: Liu WC, Wang JCK, Ryan RM (szerk.), *Building autonomous learners*. Springer, Singapore: 107–127.

Pelletier LG, Séguin-Lévesque C, Legault L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *J Educ Psychol*, 94(1): 186–196.

Pepe A, Addimando L, Veronese G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: assessing invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) across six countries. *Eur J Psychol*, 13(3): 396–416.

Perák K. (2020). A Hofstede-modell magyarországi eredményeinek érvényességi vizsgálata, elsősorban Budapesten élő X, Y és Z generációra vetítve. *Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest*. <https://dolgozattar.uni-bge.hu/27620/>

Perlman D, Webster CA. (2011). Supporting student autonomy in physical education. *J Phys Educ Recreat Dance*, 82(5): 46–49.

Perry JL, Clough PJ, Crust L. (2013). Psychological approaches to enhancing fair play. *Athl Insight*, 5(2): 197–209.

Pons J, Ramis Y, Torregrossa M, Sarrazin P, Maltagliati S, Krommidas C, Appleton PR, Gobbi E, Erturan G, Escriva-Boulley G, Duda JL, Martins J, Demirhan G, Carraro A, Bouglas V, Papaioannou AG. (2023). Physical education motivational climate,

achievement goals, and intrinsic motivation of students: a multilevel approach. *Int J Sport Exerc Psychol*: 1–16.

Pusztai G, Márkus Z. (2018). Hungarian ethnic minority higher education students in different countries of Central Europe. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)*. Valencia: 1–?.

Radisavljević-Janić S, Milanović I. (2019). Physical education in the Republic of Serbia. *Fiz Kult*, 73(1): 61–71.

Reeve J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elem Sch J*, 106(3): 225–236.

Reeve J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educ Psychol*, 44(3): 159–175.

Reeve J. (2016). Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it. In: Liu WC, Wang JCK, Ryan RM (szerk.), *Building autonomous learners*. Springer, Singapore: 129–152.

Reeve J, Nix G, Hamm D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *J Educ Psychol*, 95(2): 375–392.

Reeve J, Vansteenkiste M, Assor A, Ahmad I, Cheon SH, Jang H, Kaplan H, Moss JD, Olausson BS, Wang CKJ. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motiv Emot*, 38(1): 93–110.

Réthy E. (1993). Bölcsészhallgatók vizsgateljesítményekkel kapcsolatos attribúciói. *Magyar Pedagógia*, 93(3–4): 117–134.

Rutledge PB. (2011). Social network: what Maslow misses. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/positively-media/201111/social-networks-what-maslow-misses-0>

Ryan RM, Chirkov VI, Little TD, Sheldon KM, Timoshina E, Deci EL. (1999). The American dream in Russia: extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Pers Soc Psychol Bull*, 25(12): 1509–1524.

- Ryan RM, Deci EL. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1): 54–67.
- Ryan RM, Deci EL. (2018). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press, New York.
- Seligman M. (1972). Learned helplessness. *Annu Rev Med*, 23: 407–412.
- Semjén A. (2023). (Re)Centralisation of education governance in Hungary: Its causes, declared goals, motives and some potential hidden goals. *Podst Eduk*, 16: 199–219.
- Skinner EA, Belmont MJ. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *J Educ Psychol*, 85(4): 571–581.
- Slemp GR, Field JG, Cho ASH. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *J Vocat Behav*, 121: 103459.
- Smith D, Leng GW. (2003). Prevalence and sources of burnout in Singapore secondary school physical education teachers. *J Teach Phys Educ*, 22(2): 203–218.
- Soenens B, Sierens E, Vansteenkiste M, Dochy F, Goossens L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *J Educ Psychol*, 104(1): 108–120.
- Soós I. (1997). Az „útelemzés” („path analysis”) alkalmazási lehetőségei a sportmotivációs kutatásban. In: Új módszerek és eredmények a testnevelésben, a szabadidősportban és az egészségvédelemben. Szekszárd: Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola Kiadó, 93–95.
- Soós I. (2022). *Az egészségközpontú fizikai aktivitás és az ülő („sedens”) életvitel*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Soós I, Dizmatsek I, Ling J, Ojelabi A, Simonek J, Boros-Bálint I, Szabo P, Szabo A, Hamar P. (2019). Perceived autonomy support and motivation in young people: A comparative investigation of physical education and leisure-time in four countries. *Eur J Psychol*, 15(3): 509–530.

- Spray CM, Wang CKJ, Biddle SJH, Chatzisarantis NLD. (2006). Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self-determination theories. *Eur J Sport Sci*, 6(1): 43–51.
- Standage M, Duda JL, Ntoumanis N. (2003). A model of contextual motivation in physical education. *J Educ Psychol*, 95(1): 97–110.
- Stebbing J, Taylor IM, Spray CM. (2015). The relationship between psychological well-being and ill-being, and perceived autonomy supportive and controlling interpersonal styles. *Psychol Sport Exerc*, 19: 42–49.
- Stolk JD, Jacobs J, Girard C, Pudvan L. (2018). Learners' need satisfaction, classroom climate, and situational motivations. In: *Proc IEEE Front Educ Conf*, 1–5.
- Szemes Á, Nagy K, Sipos K, Tóth L. (2017). Age-related differences in motivational climate and extrinsic-intrinsic motivational factors. *Cogn Brain Behav*, 21(4): 293–306.
- Szontagh P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19(3–4).
- Tannehill D, Demirhan G, Čaplová P, Avsar Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *Eur Phys Educ Rev*, 27(1): 150–167.
- Taylor IM, Lonsdale C. (2023). Motivational processes in physical education: A self-determination theory perspective. In: Ryan RM (ed.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford: Oxford University Press, 724–739.
- Taylor IM, Ntoumanis N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *J Educ Psychol*, 99(4): 747–760.
- Taylor IM, Ntoumanis N, Smith B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychol Sport Exerc*, 10(2): 235–243.
- Taylor IM, Ntoumanis N, Standage M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *J Sport Exerc Psychol*, 30(1): 75–94.

Tóth P, Horváth K, Maior E, Bartal M, Duchon J. (2019). Pedagóguskutatások. In: Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. Oradea: 7–102.

Tőzsér A. (2020). A Kárpát-medencei magyar lakosság identitásának jellemzői. Polg Szemle, 16(4–6): 327–342.

Triandis HC. (2004). The many dimensions of culture. Acad Manage Perspect, 18(1): 88–93.

Trigueros R, Aguilar-Parra JM, Cangas AJ, López-Liria R, Álvarez JF. (2019). Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence. Int J Environ Res Public Health, 16(13): 2295.

Triyanto T, Handayani R. (2016). Teacher Motivation Based on Gender, Tenure and Level of Education. New Educ Rev, 45(3): 199–209.

Uhlár Á, Szemes Á, Tóth L. (2016). Testnevelő tanárjelölt hallgatók vizsgálata a pályaválasztásról alkotott véleményük tükrében = PE teacher candidates' examination in the mirror of their opinion formed about the choice of career. Testnev Sport Tud, 1(2): 8–19.

Vajdasági magyar oktatási helyzetkép. (2021). <https://m.vajma.info/cikk/tukor/8237/VMPE-Vajdasagi-magyar-oktatasi-helyzetkep.html>

Vallerand RJ. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Advances in Experimental Social Psychology. Elsevier: 271–360.

Vallerand RJ. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Psychol Inq, 11(4): 312–318.

Van Den Broeck A, Ferris DL, Chang CH, Rosen CC. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. J Manage, 42(5): 1195–1229.

Vansteenkiste M, Ryan RM. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. J Psychother Integr, 23(3): 263–280.

Vasconcellos D, Parker PD, Hilland T, Cinelli R, Owen KB, Kapsal N, Lee J, Antczak D, Ntoumanis N, Ryan RM, Lonsdale C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *J Educ Psychol*, 112(7): 1444–1469.

Vergara-Torres AP, Tristán J, López-Walle JM, González-Gallegos A, Pappous AS, Tomás I. (2021). Quality of the Physical Education Teacher's Instruction in the Perspective of Self-Determination. *Front Psychol*, 12.

Weiner B. (1985). Attribution Theory. In: Weiner B (szerk.), *Human Motivation*. Springer, New York: 275–326.

Williams GC, Deci EL. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *J Pers Soc Psychol*, 70(4): 767–779.

## X. SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

Csordás-Makszin Á, Makszin I. (2017). A minőségi testnevelés a köznevelés típusú sportiskolák igazgatóinak szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia*, 28(3–6).

Hamar P, Karsai I, Prihoda G, Csordás-Makszin Á, Boros-Bálint I. (2017). Physical education teachers' views of best practice on physical education teaching in Hungary in the period of introducing daily physical education. *PedActa*, 2017(2).

Csordás-Makszin Á, Karsai I, Hamar P, Soós I. (2023). A Tanítási környezetet és a Tanár Oktatási Hatásrendszert vizsgáló kérdőívek hazai adaptációja kelet-közép európai mintán. *Magyar Pedagógia*, 123(2): 51–66.

Csordás-Makszin Á, Hamar P, Berki T, Soós I. (2025a). Testnevelő tanárok tanítási motivációjának összehasonlító elemzése a Kárpát-medencében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 26(1): 11–19.

Csordás-Makszin Á, Spray CM, Berki T, Hamar P, Karsai I, Soós I. (2025b). Antecedents of physical education teachers' motivational strategies in Central Europe. *Eur Phys Educ Rev*, 32(2): 201–219.

## XI. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezúton szeretném kifejezni köszönetemet mindazoknak, akik hozzájárultak doktori tanulmányaim elvégzéséhez, kutatásom megvalósításához.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Hamar Pál professzor úrnak, aki doktori kutatásom irányításában, tudományos szemléletem formálásában, valamint a nyelvezet és a tudományos igényesség kialakításában nyújtott nélkülözhetetlen segítséget.

Hálás köszönet illeti másik témavezetőmet, Soós Istvánt, folyamatos támogatásáért és rengeteg szakmai útmutatásáért, amelyek meghatározó szerepet játszottak kutatásom előrehaladásában és sikeres befejezésében. Átala nyílt lehetőségem megismerni Christopher M. Spray-t (Loughborough University), akinek szaktudása és tanácsai alapvetően formálták ismereteimet, és nagyban hozzájárultak első nemzetközi publikációm sikeréhez.

Köszönöm Karsai Istvánnak, aki megalapozta és elmélyítette statisztikai ismereteimet, valamint Berki Tamásnak, aki szintén sokat segített ezen a területen.

Különösen hálás vagyok Édesapámnak, aki szakmai és emberi példamutatásával irányt mutat(ott) számomra ezen a pályán. Nélküle, valamint néhai Édesanyám nélkül nem lennék az, aki vagyok, és nem tartanék ott, ahol most tartok.

Végül, de nem utolsósorban szeretném megköszönni Családomnak és barátaimnak türelmüket és támogatásukat, amely végig kísért ezen a hosszú úton.

## XII. MELLÉKLETEK

### NEMZETKÖZI KUTATÁS A TESTNEVELÉS TANÍTÁSRÓL

Tisztelt Kitöltő!

Köszönjük, hogy részt vesz kutatásunkban, mely teljesen önkéntes és anonim. Válaszait bizalmasan kezeljük. A kérdőív kitöltésével hozzájárul egy nemzetközi kutatáshoz, melyben a testnevelés tanításához kapcsolódó tanári motivációt szeretnénk feltárni.

Neme:            Férfi                Nő           

Kora: \_\_\_\_\_ év

A tanításban eltöltött évek száma: \_\_\_\_\_ év

Tanítványok életkora (tól-ig) \_\_\_\_\_

A mostani iskolájában eltöltött évek száma: \_\_\_\_\_ év

Tantárgyak, amelyeket tanítok:    Minden (alsó tagozat) \_\_\_\_\_

Fő tárgy: \_\_\_\_\_

Más: \_\_\_\_\_

## 1. melléklet

Észlelt munkahelyi nyomás és a szakmai fejlődés lehetőségeinek mérése

### Milyen a környezet, amely körülveszi tanításakor?

A következő kérdések arra vonatkoznak, hogy milyen érzések töltik el a környezetét illetően, amelyben tanít. Kérjük, hogy jelezze mennyire igazak Önre az alábbi állítások, a testnevelés tanításakor szerzett tapasztalatait, egyet kiválasztva karikázza be. Tartsa szem előtt és úgy válaszoljon, biztosítjuk, hogy válaszait nem fogja senki megtudni.

1 = Egyáltalán nem igaz      3 = Közepesen igaz      5 = Igaz      7 = Nagyon igaz

1.	Bárcsak lenne több idő testnevelés órán.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Ha a tanulók rosszul teljesítenek, az rontja a megítélésemet.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Hátrányosan érzem magam, mert a testnevelésre nincs elég idő az iskolai órarendben.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Erős támogatást kapok, hogy fejlesszem a tanítási képességeimet.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Van úgy, hogy el kell hagynom dolgokat az órán, mert nincs rá elég idő.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Az iskolában gyengén minősítenek, ha a tanítványaimnak rossz jegyei vannak.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Van, hogy sietek, hogy be tudjam fejezni az órát.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Megtalálnak azok a lehetőségek, amelyek a szakmai fejlődésemhez kellenek.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Stresszel, hogy a munkámat értékelik.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Szeretnék bizonyos módszerekkel tanítani, de az iskolai pedagógia program nem engedi.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Felelősnek érzem magam a tanulók eredményeiért.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Kapok lehetőségeket a tanári szerepben való fejlődéshez.	1	2	3	4	5	6	7
13.	A tanítási módszereimet az iskolai pedagógiai program határozza meg.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Lehetőségem van folyamatosan fejleszteni a tanári képességeimet.	1	2	3	4	5	6	7

## 2. melléklet

Mérés arról, hogy a tanár miként látja a diákok szándékait / tudatosságát

### Miért vesznek részt a tanulók a testnevelés órán?

Kérjük jelezze, hogy mennyire érzi igaznak az alábbi állításokat a tanítványaira vonatkozóan!

1 = Egyáltalán nem igaz      3 = Közepesen igaz      5 = Igaz      7 = Nagyon igaz

#### A diákok aktívak az órán ...

1.	Mert úgy látják, a testnevelés szórakoztató.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Mert meg akarják tanulni a sport készségeket.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Mert bajban lennének enélkül.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Mert úgy gondolják, hogy fontos jónak lenni testnevelésből.	1	2	3	4	5	6	7
5.	De fogalmuk sincs miért jó a testnevelés.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Mert úgy látják, a testnevelés izgalmas.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mert azt akarják, hogy jó tanulónak tartsam őket.	1	2	3	4	5	6	7
8.	De nem értik, hogy mit kéne tenniük testnevelésből.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Mert ez az, amit tenniük kell (aktívnak lenni).	1	2	3	4	5	6	7
10.	Mert rosszul éreznék magukat, ha nem lennének azok.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Mert fejlődni akarnak sportban.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Mert élvezik, hogy új dolgokat tanulnak.	1	2	3	4	5	6	7
13.	De azt gondolják ez időpocsékolás.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Az örömezés miatt, amikor új dolgokat tanulnak.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Mert azt akarják, hogy a többi tanuló ügyesnek tartsa őket.	1	2	3	4	5	6	7
16.	De nem értik, hogy ez nekik mire jó.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Így nem kiabálok velük.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Mert ezt kell tenni, ez a szabály.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Mert olyan készségeket tanulnak, amelyeknek hasznát veszik az élet más területein is.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Mert zavarná őket, ha nem lennének azok.	1	2	3	4	5	6	7

### 3. melléklet

A tanári munkahelyi lelki-elégedettség mérése

#### Amikor dolgozom...

Az alábbi kijelentések a munkájával, munkahelyével kapcsolatosak. Kérjük, hogy jelezze, hogy mennyire érzi igaznak az alábbi állításokat. Csak egy választ karikázzon be! A munkahelyén senki nem fog tudomást szerezni a válaszairól.

1 = Egyáltalán nem igaz      3 = Közepesen igaz      5 = Igaz      7 = Nagyon igaz

1.	Úgy érzem, a munkám végzése közben sok mindenbe beleszólhatok.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Igazán kedvelem a munkatársaimat.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Nem igazán érzem kompetensnek magam a munkámban.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Az emberek a munkahelyemen azt mondják, hogy jó vagyok abban, amit csinálok.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Nyomás alatt dolgozom.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Jól kijövök az emberekkel a munkahelyemen.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Úgy érzem, önmagam tudok lenni, amikor dolgozom.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Szabadon elmondhatom a véleményemet munka közben.	1	2	3	4	5	6	7
9.	A barátaimként kezelem azokat, akikkel együtt dolgozom.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Képes voltam érdekes dolgokat tanulni a munkám során.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Munka közben azt kell tennem, amit mondanak.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Többségben azt érzem, eredményes vagyok a munkában.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Az érzéseimet figyelembe veszik.	1	2	3	4	5	6	7
14.	A munkámban többnyire nincs lehetőségem megmutatni mire vagyok képes.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Az emberek törődnek velem a munkahelyemen.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Nincs túl sok ember a munkahelyemen, aki közel áll hozzám.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Úgy érzem, önmagam tudok lenni a munkahelyemen.	1	2	3	4	5	6	7
18.	A munkatársaim úgy tűnik nem túlzottan kedvelnek.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Amikor dolgozom, gyakran erőm teljében érzem magam.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Nincs túl sok lehetőségem arra, hogy eldöntsem, mit tegyek.	1	2	3	4	5	6	7
21.	A munkahelyemen az emberek barátságosak velem.	1	2	3	4	5	6	7

#### 4. melléklet

A tanári önmeghatározás mérése

#### Miért tanít ...?

Az alábbi skála azt mutatja, hogy a különböző válaszok a fenti kérdésre mennyiben mutatják a jelenlegi elkötelezettségét a munkája iránt. Karikázzon be egyet minden állításhoz!

1 = Egyáltalán nem igaz      3 = Közepesen igaz      5 = Igaz      7 = Nagyon igaz

1.	Azokért az intenzív örömteli pillanatokért, amit a tanítás ad.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Nem is tudom. Olyan érzésem van, hogy nem is igazán érzem mit jelent tanítani.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Mert ez a munka a legmegfelelőbb ahhoz az életformához, amit számomra megfelelő.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Azok miatt a szociális előnyök miatt, ami a tanítással együtt járnak.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Mert a tanításban tükröződik vissza leginkább az, hogy ki vagyok valójában.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Felteszem magamnak ezt a kérdést, nem igazán tudnám összefoglalni a legfontosabbakat a tanítással kapcsolatosan.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mert nagyon sok örömöm származik abból, hogy új dolgokat tanulok.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Mert szeretnék sikeres lenni a tanításban, különben nagyon szégyelleném magam.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Mert a tanítás által tudok azonosulni a bennem lévő számomra legfontosabb elvekkel.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Ezt a munkát választva tudom megvalósítani a karrier-céljaimat.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Az elégedettség érzésért, amit akkor érzek, amikor valami érdekes kihívásban van részem.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Mert lehetővé teszi, hogy pénzt keressek.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Mert ez része annak, amilyen életstílust választottam.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Mert nagyon jó tanár akarok lenni, különben csalódott lennék.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Nem tudom miért, irreális munkafeltételek vannak	1	2	3	4	5	6	7
16.	Ezzel a munkával tudom a számomra fontos dolgokat fenntartani az életemben.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Azért az elégedettségért, amit megtapasztalok, amikor valami nehéz dolgot kell tanítanom.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Mert a tanítás biztonságot jelent számomra.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Mert alapvetően meghatározza, hogy ki is vagyok.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Nem is tudom, túl sokat kívánnak tőlünk.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Mert a munka az életem és nem akarok elbukni.	1	2	3	4	5	6	7

22.	Mert a tanítással szeretnék karriert csinálni.	1	2	3	4	5	6	7
23.	A bevétel miatt, amire szert tehetek.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Mert a tanítás az életem része.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Mert az életben “győztes” akarok lenni.	1	2	3	4	5	6	7

## 5. melléklet

Mérés arról, hogy a tanár mennyire támogatja a tanulók önállóságát

### A tanítási stílusom a testnevelésben

Kérjük, hogy olvassa el az alábbi állításokat. Karikázzon be egyet, amelyik a leginkább igaz Önre.

1 = Egyáltalán nem igaz      3 = Közepesen igaz      5 = Igaz      7 = Nagyon Igaz

1.	A gyerekeket könnyű szeretni.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Próbálok a gyerekeknek minél több választási lehetőséget adni testnevelés órán.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Számomra nehéz megállapítani mikor igényel egy gyerek segítséget.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Néha úgy érzem, hogy az elvárásaim nem teljesen egyértelműek a gyerekek számára.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Élvezetes számomra a gyerekekkel lenni.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Jobb, ha nem adunk nekik túl sok választási lehetőséget.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Megbizonyosodom mindig afelől, hogy a gyerekek értik mi a feladat, mielőtt elkezdik csinálni.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Elmondom a tanulóknak, hogy kell az eszközöket használni testnevelés órán.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Nem adok több választási lehetőséget arra nézve, hogy hogy hajtsák végre a feladatokat.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Nehéznek érzem, hogy úgy tanítsak, hogy a gyerekek megértsék.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Mindig elmondom a tanítványaimnak, hogy mit várok tőlük testnevelésből.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Nehéz szeretni a tanulókat.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Bátorítom a tanulókat, hogy hogyan gondolkodjanak a testnevelésről, hogy értsék és hasznos legyen számukra.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Különböző lehetőségeket adok a tanítványaimnak a sportmozgások tanulásához.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Nem túl élvezetes számomra tanítás.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Nem magyarázom el a tanulóknak mit miért csinálnak, a testnevelés fontos nekik.	1	2	3	4	5	6	7

## 6. melléklet

### A Tanítási Környezet kérdőív magyar nyelvre adaptált változata (TE-H)

Észlelt munkahelyi nyomás és a szakmai fejlődés lehetőségeinek mérése

#### Milyen a környezet, amely körülveszi tanításkor?

1 = Egyáltalán nem igaz      3 = Közepesen igaz      5 = Igaz      7 = Nagyon igaz

1.	Lehetőségem van folyamatosan fejleszteni a tanári képességeimet.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Kapok lehetőségeket a tanári szerepben való fejlődéshez.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Megtalálnak azok a lehetőségek, amelyek a szakmai fejlődésemhez kellenek.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Erős támogatást kapok, hogy fejlesszem a tanítási képességeimet.	1	2	3	4	5	6	7
5.	A tanítási módszereimet az iskolai pedagógiai program határozza meg.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Szeretnék bizonyos módszerekkel tanítani, de az iskolai pedagógiai program nem engedi.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Az iskolában gyengén minősítenek, ha a tanítványaimnak rossz eredményei vannak.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Ha a tanulók rosszul teljesítenek, az rontja a megítélésemet.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Úgy érzem, hogy nagy nyomás nehezedik rám amiatt, hogy a munkámat értékelik.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Van úgy, hogy el kell hagynom dolgokat az órán, mert nincs rá elég idő.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Van, hogy kicsit kapkodnom kell, hogy befejezzem az órát.	1	2	3	4	5	6	7

## 7. melléklet

### A Tanár Oktatási Hatásrendszere kérdőív magyar nyelvre adaptált változata (TASCQ-H)

Mérés arról, hogy a tanár mennyire támogatja a tanulók önállóságát

#### A tanítási stílusom a testnevelésben

1 = Egyáltalán nem igaz    3 = Közepesen igaz    5 = Igaz    7 = Nagyon igaz

1	Nehéz megállapítani, mikor igényel egy tanuló segítséget.	1	2	3	4	5	6	7
2	Néha úgy érzem, hogy az elvárásaim nem teljesen egyértelműek a gyerekek számára.	1	2	3	4	5	6	7
3	Nehéznek érzem, hogy úgy tanítsak, hogy a tanulók megértsék.	1	2	3	4	5	6	7
4	Élvezetes számomra a tanulókkal lenni.	1	2	3	4	5	6	7
5	A tanulókat könnyű szeretni.	1	2	3	4	5	6	7
6	Jobb, ha nem adunk nekik túl sok választási lehetőséget.	1	2	3	4	5	6	7
7	Nem adok több választási lehetőséget arra nézve, hogy hogy hajtsák végre a feladatokat.	1	2	3	4	5	6	7
8	Nem magyarázom el a tanulónak, mit miért csinálnak és a testnevelés miért fontos nekik.	1	2	3	4	5	6	7