DR. KEREKES RITA[1]

AZ ÉNEK-ZENE TANÁRSZAKOS HALLGATÓK TIPOLÓGIÁJA

Absztrakt

A hallgatói nézetek megismerésére irányuló kutatások által a felsőoktatás innovatívabban tud reagálni az új generációk tanításának kihívásaira. A tanárképzés területén egyre növekvő hangsúlyt kap a tanárjelöltek prekoncepcióinak feltárása, melynek révén a képzés hatékonyabban tudja támogatni a pályaszocializációs folyamatokat, valamint befolyásolni a szakmai identitás fejlődését is.

Vizsgálatunk során kvantitatív módszerrel értékeltük a tanárképzésben résztvevő ének-zene szakos hallgatókat. Kutatásunk újdonságértéke abban rejlik, hogy az ének-zene szakos tanárjelölteket pályaelképzeléseik és életvezetési kompetenciáik összefüggéseiben vizsgáltuk. A hallgatók pályaelképzelései alapján különböző hallgatói attitűdöket tártunk fel, majd megvizsgáltuk az egyes tulajdonságcsoportok mögött meghúzódó fiatalok jellegzetességeit. Eredményeink alapján öt hallgatói profilt azonosítottunk, melyek segíthetnek megérteni, hogy a tanári felkészítés folyamán milyen támogató megközelítésekre van szükség a még hatékonyabb ének-zene tanárképzés érdekében. Kutatásunk a hallgatói tipológián keresztül járul hozzá tanárképzés fejlesztéséhez azáltal, hogy rámutat a személyre szabottabb megközelítések szükségességére. Eredményeink jelzik, hogy az egyes hallgatói típusoknál, milyen képességek fejlesztésére van leginkább szükség ahhoz, hogy növeljük a tanárjelöltek énektanári hivatásnak való elköteleződésének esélyeit.

kulcsszavak: ének-zene tanárképzés, életvezetési kompetencia, hallgatói profilok/típusok

[1] Nyíregyházi Egyetem ORCID iD 0000-0002-4084-0077

A tanulmány a szerző Ph.D dolgozata alapján készült.

Elméleti háttér

A hallgatói populáció megismerésére irányuló kutatások rendkívüli sokszínűséget mutatnak, széles körben elterjedtek a felsőoktatás több területén (Hercz, 2015; Ballantyne & Retell, 2020; Ballantyne & Canham, 2023). A vizsgálati eredmények hosszútávú hozadéka a munkaerőpiacon kívül a felsőoktatás számára is fontos lehet a képzések tartalmi és strukturális újragondolása érdekében. A fiatalok sajátosságainak megismerése jótékony hatással lehet egyes pályákra való jelentkezési motivációra, a hivatások megtartó erejének kondicionálására. Empirikus kutatásunk fő célja, az ének-zene tanárszakos hallgatók sajátosságainak megismerése, melynek során azonosítani kívánjuk a tanárjelöltek típusait és profiljait.

A pedagógus szakma számára fontos a megfelelő tanárjelöltek kiválasztása, nagy jelentőséggel bír a képzőintézményekben töltött tanulmányi időszak, amely szintén hatással lehet a pálya iránti elköteleződésre. Az elhivatottság növelése érdekében mind hazai, mind nemzetközi szinten megfogalmazódott a tanárképzés tartalmi megújításának igénye, mivel a felsőfokú intézményekben megszerzett ismeretek nem minden esetben kapcsolódtak a pályához szükséges kompetenciákhoz és nem feltétlenül járultak hozzá a későbbi tanári hatékonysághoz. Emiatt a tanárjelöltek önbecsülése romlott, ami kihatott a tanulókkal kapcsolatos interakciókra is, növelve ezzel a pályaelhagyás esélyét (Darling-Hammond & Youngs, 2002). Nemzetközi viszonylatban a tanárhiány miatt olyan jellegű képzési modellek jöttek létre, amely nem kötődött felsőfokú intézményrendszerhez, ilyen módon meg is kérdőjelezte annak szükségességét a tanári pályához (Darling-Hammond, 2006).

A pedagógusképzés megreformálásának új iránya a gyakorlatorientáltságra és a résztvevők szorosabb együttműködésére koncentrál. Utóbbi törekvés az egyetemek és az iskolai környezet szereplőire oly módon tekint, amelyben minden érintett fejlődik. A valós iskola színtérrel való ismerkedés a hallgatói lét korai szakaszaiban más mentori segítséget igényelhet, mint az utolsó éves tanárjelöltek esetében.

Veenman (1984) világít rá először a pályakezdési sokk jelenségére, amely leginkább a képzés és a valós iskolai közeg ellentmondásainak köszönhető. Ezen belül a fegyelmezés kardinális problémájában a pszichológiai és pedagógia ismeretek éles helyzetektől való elszigeteltsége mutatkozik meg (Venter & Bauer, 1996). A pályára lépés nehézségeivel való hatékony megküzdésnek fontos momentuma az iskolai tantestület támogató attitűdje (Sági & Szemerszki,

2016; Paksi et al., 2015). A felmérések azt mutatják, hogy a felsőoktatási képzés és a szakmai gyakorlat után frissen végzettek elsődlegesen a személyes tanácsadást, a kollégák által nyújtott mintát igénylik ahhoz, hogy szakmai tapasztalatukat gyarapítsák (Marion, 2009; Ben-Amram & Davidovitch, 2024). Ezért fontos volna minél hamarabb oldani az általuk nehézségként megnevezett bizonytalan helyzetüket a tanári karban.

A pedagóguspálya megtartó erejének egyik legkritikusabb pontja tehát a valós iskolai élet, a gyakorlattal kapcsolatos problémák. A téma kiemelt jelentőségét mutatja, hogy nemzetközi és hazai színtéren is egyre nagyobb érdeklődés övezi a pályaszocializációs folyamatokat segítő alternatívák feltérképezését, melyek támogató segítséget nyújtva oldhatják az elmélet és a gyakorlat ellentmondásait (Korthagen, 2017).

A pályakezdési „sokk" periódusában a friss diplomás egyszerre küzd szakmai specifikumokkal, oktatási nehézségekkel, valamint a tantestületbe való beilleszkedés megpróbáltatásaival (Szivák, 1999). Ebben az időszakban a támogatói bázis, a hatékonyságot, önbizalmat tápláló attitűd megszűnése, reményeik, céljaik elérésének akadályokba ütközése megtöri a kezdő tanárok lendületét. Önértékelésük védelmének érdekében újraértelmezik a minőség jelentését, alacsonyabb célokat tűznek ki a kudarc elkerülésének alternatíváit keresve (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Ez fontos szempont, mivel korábbi kutatások szerint a szakmát azok a tanárok hagyják el, akiknek szignifikánsan alacsonyabb az önhatékonysági szintje, meggyőződése a többiekhez képest (Garvis, 2009).

A személyes jellemvonások fontosságára világított rá Prather-Jones is, aki interjúi során olyan meghatározó perszonális tulajdonságokra mutatott rá, mint a belső motiváció, érdeklődés a különleges bánásmódot igénylő gyermekek iránt, flexibilitás, a változásokhoz való gyors alkalmazkodás, valamint a konfliktuskezelés, asszertív kommunikáció alkalmazása (Prather-Jones, 2011). A szakmai tudáson túl a helyzetértékelés, ítélőképesség (Clark & Peterson, 1986), a rugalmas gondolkodás faktorai felől közelítik meg ezt az erős együttműködési készéget igénylő szakmát. Számítanak ugyanakkor a gyakorlati élmények, a tapasztalatok viszonylag korai lehetősége (Schon, 1983, 1987), a praxisban való elmélyülés.

A pályaelégedettséget, a pályakezdői és újrakezdői krízisek feltárását célzó tanulmányok a képzés és a tanítási gyakorlat konfliktusait erősítik meg (Woolfolk & Hoy, 1990; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Draves, 2019).

A pályakezdők egy specifikus részét vizsgálja Ballantyne és Zhukov (2017), amely a pályakezdő zenetanárok szakmai identitására és hatékonyságára összpontosított. Kutatásuk szintén azt a jelenséget támasztja alá, hogy a tanárok pályakezdésének kihívásai gyakran abból erednek, hogy a tanítással kapcsolatos elvárásaik eltérnek a valós tapasztalataiktól. A pályakezdési sokk mentális és érzelmi instabilitást okozhat növelve a tanári hivatás elhagyásának kockázatát. Ballantyne és Canham (2023) pályakezdő és tapasztalattal rendelkező zenetanárok nézeteit hasonlította össze. A tanulmány arra mutatott rá, hogy a pályakezdőkben idővel fokozódik az énhatékonyság és a magabiztosság a tanítás során. Ugyanakkor mindkét csoport esetében felmerültek területek, ahol fejlesztésre lenne szükség, ilyen például a szülőkkel és tanulókkal való kommunikáció. Kutatásuk jól demonstrálja, hogy az iskolai környezet egyre komplexebbé válása miatt szükséges a pedagógiai eszköztár fejlesztése, a rugalmasság és alkalmazkodóképesség erősítése már egyetemi képzés során is. A kutatók kiemelik az énhatékonyság és a magabiztosság fontosságát a zenetanítás szféráiban is. Ballantyne és Canham vizsgálatában mind a pályakezdő, mind a tapasztalt zenetanárok azt hangsúlyozták, hogy a pedagógiai képességek és készségek fejlesztése a hivatás gyakorlása során megelőzik szakmai kompetenciák fontosságát (Ballantyne & Canham, 2023).

Elmondható, hogy a hivatásra való sikeres szocializáció mérföldkő a rendszerben, azonban a pálya megtartó erejének szegmensei között szerepel a munkahelyi atmoszféra, az előmenetel alternatívái, a szakmai kiteljesedés lehetősége, a jövedelemmel kapcsolatos kilátások biztosítása, a munkaidő kereteinek flexibilitása (részmunkaidős megoldások). Ezen tényezők mind hozzátartoznak a pálya egzisztenciális biztonságérzetének kialakításához (McKinsey & Santiago, 2005).

A kutatás bemutatása

Empirikus kutatásunkban az ének-zene tanárszakos hallgatók holisztikus megismerése érdekében kvantitatív vizsgálatot alkalmaztunk. Kutatásunk kizárólag az ének-zene tantárgy tanítására képesítést adó tanárszakokra és szakpárokra irányult, így az instrumentális, magánének-, valamint az egyéb zenetanári vagy előadóművészeti szakok nem tartoztak vizsgálatunk körébe. Olyan tanárjelöltekre koncentráltunk, akik tanulmányaik befejezését követően általános és középiskolában taníthatnak ének-zene tantárgyat. Az ének-zene tanárképzésben részt vevő, aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező hallgatók

létszámáról a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatai alapján tájékozódtunk.

Kutatásunk célja az ének-zene tanárszakos hallgatók képzéssel és pályával kapcsolatos nézeteinek, szakmai attitűdjeinek és pályaelképzeléseinek feltérképezése volt. Arra kerestük a választ, hogy kik választják az ének-zene tanári pályát, milyen motivációkkal és attitűdökkel rendelkeznek, valamint az egyéni alkalmazkodóképesség és rugalmasság miként függ össze azokkal a megküzdési stratégiákkal, amelyek az egyéni célok elérését segíthetik. Vizsgálatunkban kiemelt figyelmet fordítottunk az életvezetési kompetencia területeire (Kiss, 2009), amelyek a különböző élethelyzetekhez való alkalmazkodásban és a szakmai kihívásokkal való megküzdésben egyaránt szerepet játszhatnak.

Kutatásunkban saját fejlesztésű, „Pályakép" elnevezésű kérdőívet alkalmaztunk, amelynek tartalmi elemei a vizsgálatot megelőző fókuszcsoportos interjúkra épültek. Az interjúk elsősorban a tanárképzés során elsajátított ismeretek és az iskolai tanítási gyakorlat során szerzett tapasztalatok közötti feszültségekre, valamint a tanárjelöltek által megélt dilemmákra koncentráltak. A két képzési helyen megvalósuló, félig strukturált fókuszcsoportos interjúk lehetőséget biztosítottak a résztvevők számára nézeteik és tapasztalataik szabadabb kifejtésére. Az így feltárt szempontokat felhasználva alakítottuk ki kérdőívünket, amely négy fő témakörre terjedt ki: (1) szociodemográfiai háttér, (2) tanulmányi út, (3) pályaelképzelések és szakmai motivációk, valamint (4) attitűdök és életvezetési dimenziók.

Az életvezetési kompetenciák vizsgálatához Kiss (2009) mérőeszközét alkalmaztuk, amely olyan képességeket és tulajdonságcsoportokat térképez fel, amelyek az élet különböző területein elősegítik a váratlan helyzetekhez való alkalmazkodást. A mérőeszköz az életvezetési kompetenciákat intra- és interperszonális dimenziók mentén különíti el. Az intraperszonális dimenzióba a testtel (1), a tanulással (2), az egyéni értékrenddel (3) és az önmenedzseléssel (4) kapcsolatos képességek tartoznak, míg az interperszonális dimenzió a kommunikációhoz (5), a szoros kapcsolatokhoz (6), valamint a társadalmi folyamatokhoz (7) kapcsolódó képességeket foglalja magában (Kiss, 2009). Ezen területek vizsgálata lehetőséget teremtett arra, hogy a tanárjelöltek szakmai attitűdjeit és pályaelképzeléseit az élezvezetési kompetenciai dimenziói mentén is értelmezzük.

Az adatbázison megbízhatósági vizsgálatot végeztünk. Az életvezetési kompetenciákat mérő kérdőívegység valamennyi dimenziójában 0,7 feletti

Cronbach-féle alfa-értéket kaptunk, ami a skálák megfelelő belső konzisztenciáját jelzi, és alátámasztja azok alkalmazhatóságát a további elemzések során.

A tanárjelöltek pályával kapcsolatos nézeteit és szakmai attitűdjeit önbevalláson alapuló adatok segítségével vizsgáltuk. Arra törekedtünk, hogy feltárjuk azokat a jellegzetességeket, amelyek mentén a hallgatók különböző csoportokba rendezhetők. Ennek érdekében szakmai attitűdjeik alapján klasztereket alakítottunk ki, majd külön-külön megvizsgáltuk az egyes hallgatói csoportok sajátosságait. Ezt követően összefüggéseket kerestünk a klaszterek jellegzetességei és az életvezetési kompetencia faktorai között. Emellett azt is vizsgáltuk, hogy a tanárjelöltek milyen jelentőséget tulajdonítanak az iskola környezetének, felnőtt- és gyermekközösségének a leendő munkahelyük megválasztásakor, valamint milyen támogatási formákat tartanak fontosnak szakmai pályafutásuk során.

A saját fejlesztésű *Pályakép-kérdőívvel* létrehozott adatbázisunk (N = 145) adatait SPSS statisztikai szoftver segítségével elemeztük. Kutatásunk újdonságértékét az ének-zene tanárszakos hallgatók szakmai attitűdök mentén kialakított tipológiájának megalkotása adja, amely lehetőséget teremt a tanárjelöltek közötti hasonlóságok és különbségek árnyaltabb megismerésére. Jelen tanulmányunkban az ének-zene tanárképzésben részt vevő hallgatók öt klaszterét, az egyes profilok sajátosságait, valamint ezek életvezetési kompetenciával való összefüggéseit mutatjuk be.

Pályakép és életvezetési kompetencia

A pályakép faktorai

A klaszterek kialakításának első lépése a faktorstruktúra kialakítása volt. A fókuszcsoportos interjú után megfogalmazott állítások a pályakép elképzelésekre irányul, amelyet egy 34 tételből álló listával mértük, ahol a kitöltők 1-5-ig értékelték, hogy mennyire igaz rájuk az adott állítás. A tételek listáját a dimenziók számának csökkentése érdekében, valamint a mögöttes, látens struktúrák feltárására faktorelemzéssel vizsgáltuk meg Mivel a pályakép elképzelések kapcsolódhatnak egymáshoz, így az egyes faktorok sem függetlenek egymástól. Ezért az elemzéseink során a főkomponens módszer és promax rotálás mellett döntöttünk (Hendrickson & White, 1964; Cureton & Mulaik, 1975). Azokat a tényezőket, melyek faktorsúlya nem érte el a 0,4-t,

vagy egynél több faktorhoz kapcsolódtak közeli faktorsúllyal, kihagytuk az állítások közül. A végső faktorstruktúra 6 faktort foglal magában, melyek által a teljes variancia 58,13%-a magyarázott, a Kaiser-Meyer-Olkin-kritériuma (KMO) 0,75, azaz a változó csoport alkalmas a faktorelemzésre. A hat pályaképfaktort az alábbiakban mutatjuk be.

1) Az első faktor az *alkotó, teremtő gyermekközpontúság* (6 tétel). Olyan állítások tartoznak ide, amelyek az ének-zene tárgy értékei mögött és/vagy azzal összhangban a tanári hivatás szakmai és pedagógiai funkcióinak együttes érvényesülését írják körül. Ezen tételek mögött a szakmai specifikumokon túlmutató komplex energia-befektetés, a sokrétű gondolkodás, a kreativitás, az alkotókedv a tanulók szolgálatában áll. A legmagasabb faktorsúlyok itt az értékhez, hagyományhoz, teremtéshez és elképzelések megvalósításához kötődnek. Bár nem a legerősebb faktorsúllyal, de a szakmai kiteljesedést leíró állítások mellett a tanulókért tenni vágyás motívuma is megjelenik. A faktor elnevezésében ezt az egyedi megkülönböztető jegyet használjuk.
2) A pályával kapcsolatos énképek második dimenziója *a pedagógiai rátermettség* (5 tétel). Az ide csoportosuló itemek mindegyike olyan pedagógiai kvalitásokat rajzol ki, amelyek alkalmassá tesznek valakit arra, hogy osztálytermi szituációkat eredményesen koordináljon. Ehhez a címkéhez tartozó megfogalmazásaink/kijelentéseink alapvetően önmagát jól pozicionáló karaktert tükröznek.
3) A harmadik változócsoportunk a *presztízsorientáció* elnevezést kapta (5 tétel). Ezek a tételek kifejezetten professzió mentén felépített pályaívet, szakmai előmenetelt demonstrálnak, amelyben a fókusz kimondottan a zenei specifikumok tanításán, az eredményességen, a teljesítőképességen van. Ennek fontos momentumát képezi az iskola típusa rangja is. A hivatás nevelési funkciója egyáltalán nem érvényesül ezekben az állításokban.
4) Faktorstruktúránk negyedik csoportja *szakmai bizonytalansággal* kapcsolatos tulajdonságokat, érzéseket fogalmaz meg (6 tétel). Félelmek, gátlások, frusztrációk jelennek meg itt, amelyek kiterjednek az osztályközösséggel való találkozás nehézségeire is. Visszahúzódóbb attitűdök, az alulról való építkezés és a fokozatos terhelés, lassú kibontakozás igénye rajzolódik ki ezekben a kijelentésekben.
5) Az ötödik faktor az *inspirációkeresés* címkét kapta (2 tétel). Belső igényt, késztetést tartalmaz a meghatározó faktorsúllyal rendelkező item, amely

értelmezésünk szerint nyitott gondolkodást, a mások munkájából való tanulást, érdeklődést, motivációt foglal magában.

6) *Magabiztos fellépést,* énképviseletet vázol fel aspirációs modellünk hatodik változócsoportja. Tartalmilag erősen korreláló tulajdonságot ír le a pedagógiai rátermettség faktorával. Emellett megjelenik benne a presztízsorientációra jellemző elképzelések is. Tulajdonképpen egyfajta ötvözetét adja az említett két dimenziónak, hiszen például a kórusvezetői funkció feltételezi a vezetői attitűdöket, a hosszútávú, jól tervezett szakmai (zenei) alkotómunkát, szervezői és menedzselési attitűdöket, kapcsolatteremtéshez szükséges képességeket.

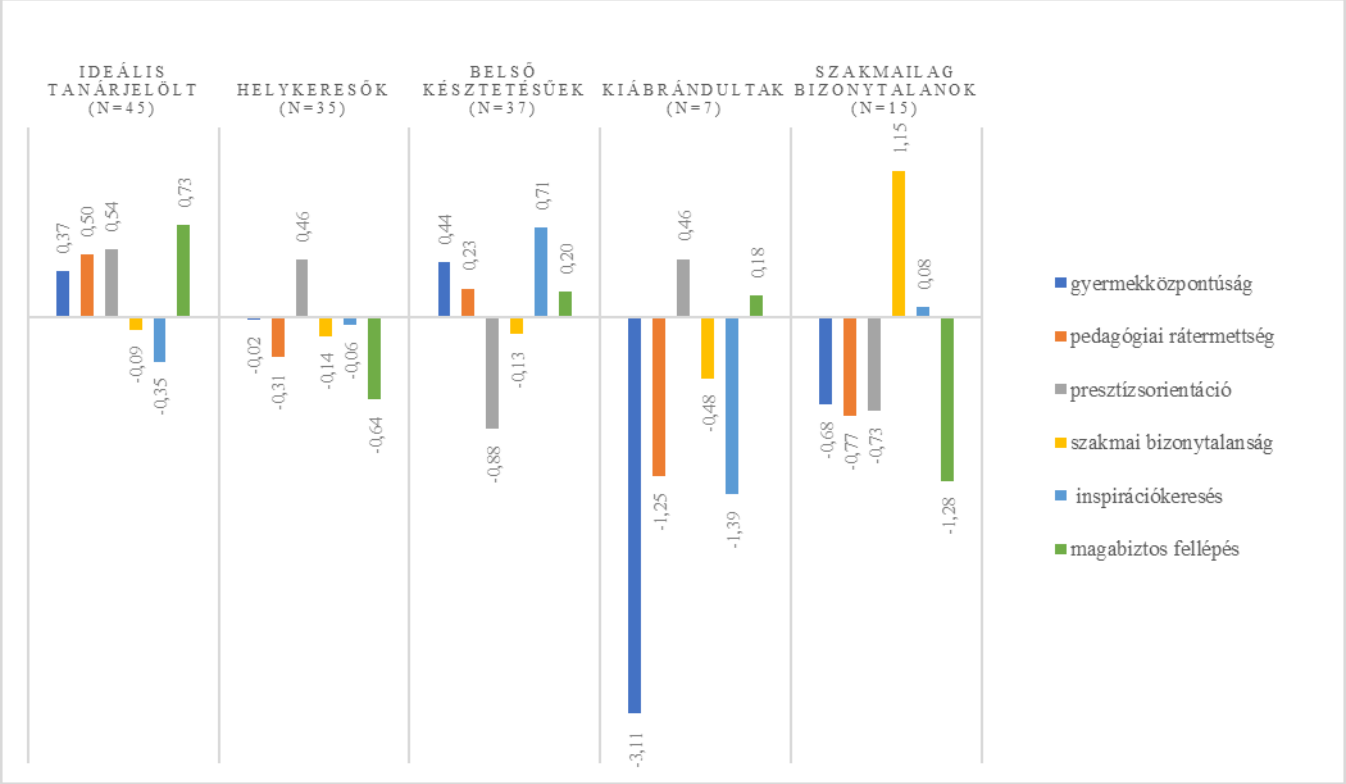
A hallgatói klaszterek

A bemutatott hat pályakép faktor segítségével jól körülhatárolt attitűdöket rajzoltunk ki. A faktorok úgynevezett standardizált változók, azaz az átlaguk 0, szórásuk pedig 1, ezért az egyes kitöltők esetében a negatív faktor értékek azt jelentik, hogy az átlagosnál kevésbé, a pozitív faktor értékek pedig azt, hogy az átlagosnál nagyobb mértékben jellemző az adott attitűd a kitöltőre. Kutatásunk egyik fő célja az ének-zene tanárképzésben résztvevő egyetemisták sajátosságainak megismerése; vizsgálatunk ezen részében a tanárjelöltek erősségeire és hiányosságaira fókuszáltunk az egyes profilok mentén.

A hallgatói profilokat - a létrejött pályaképfaktorok segítségével - hierarchikus klaszterelemzési eljárással (Ward módszerrel) állítottuk fel. Az öt klaszternél egy hallgató csak egy klaszterbe tartozik. A legnagyobb klaszterbe 45 fő tartozik, míg a legkisebb klaszter tagsága összesen 7 fő került. (Fontos megjegyezni, hogy a klaszterek darabszámára vonatkozó vizsgálat során - a klaszterek darabszámának szűkítése folyamán - ez utóbbi kis elemszámú klaszter végig elkülönült a többi klasztertől, azaz mintázata oly mértékben jelentős, hogy az összevonások során is megőrizte jellegzetességeit.)

A hallgatói profilok, klaszterek elnevezéseit az egyes faktorokkal kapcsolatos sajátosságai alapján neveztük el.

1. ábra. A pályakép-klaszterek sajátosságai. N=139



Az öt hallgatói profil az alábbi tulajdonságokkal rendelkezik:

Az *ideális tanárjelöltek* 45 fős csoportját leginkább a magabiztos fellépés (6. pályaképfaktor) és a presztízsorientáció, szakmai előmenetel (3. pályaképfaktor) állításai jellemzik. Van bennük ambíció, erősen motiváltak, fontos számukra a szakmai kiteljesedés, célratörőek. Pályáról való gondolkodásukat a szakmai spektrumban való teljesítés igénye határozza meg. Énképük alapján valószínűleg olyan személyiségjegyekkel rendelkeznek, amelyek hozzásegítik őket a pedagógiai helyzetek sikeres kezeléséhez (2. pályafaktor). A tanulókhoz való hozzáállásuk, tenni akarásuk (1. pályafaktor) is az átlagtól pozitív irányban mozgott. Azért tartjuk őket „ideálisnak", mert a pályakép faktorainkat meghatározó itemek alapján ezeknél a hallgatóknál várható leginkább, hogy pedagógusként meg tudják valósítani elképzeléseiket, lépést tudnak tartani a tanári szerep sokszínű és egyre bővülő funkcióival.

A *helykeresők* klaszterébe tartozó hallgatóknál (35 fő) egy látszólag ellentétes vonásra utaló tényezőt láthatunk. Meghatározó jegyük a presztízsorientáció, szakmai előmenetel (3. pályaképfaktor) fontossága, azonban a magabiztos fellépés tételeivel kevésbé azonosultak. Utóbbi faktor első állítása kórusmunkához kötődött, míg a második olyan önhitet, önbizalmat feltételezett, amely iskolatípustól független helytállást hangsúlyozott. Látens módon emögött

megjelenhet egy objektív énkép, valósághűbb én-szemlélet. Ugyanakkor a presztízsorientációhoz tartozó itemek a professzióra való célra tartást, koncentrációt emelték ki. Motivációjuk feltehetően külső forrásból származik. A helykeresők csoportjának tagjai alig tértek el az átlagértékektől; minimális negatív különbségeket látunk az alkotó, gyermekközpontúság faktorával (1), és minimálisan több az inspirációkeresés (5) változócsoportjában. Szakmailag nem tartják magukat bizonytalannak, de magabiztosnak sem vallják magukat. Tulajdonképpen lényegesen árnyaltabban, kevésbé szembetűnően, de a hivatással kapcsolatos énképükben még nem jelennek meg markánsabb, élesebb karakterisztikusabb különbségek, még nem látható, merre billen a személyes meggyőződéseik mérlege, ez indokolja a csoport elnevezését is.

A *belső késztetésűek* tagjainál (37 fő) leginkább az inspirációkeresés és a gyermekközpontúság, alkotói energiát lefestő tételek erőteljesebb megjelenése figyelhető meg. Nagy bennük a kreatív teremtő hajlam; a zenei nevelésen túl is mozgatja őket a pedagógus hivatás, más területek felé is nyitottak. A pedagógiai rátermettség tételeivel is jobban azonosultak, de kevésbé látható mértékben, mint az optimális tanárjelöltek. Elképzelésünk szerint motivációjuk elsősorban a tanítási tevékenységekhez kötődik, az iskola életében aktívan résztvevő egyénekről van szó, leendő munkájuk minőségét nem külső visszaigazolásokban keresik. Nem ambicionáltak szakmai elismerés látványosabb formái felé, nem mozgatják őket a szakmai előmenetelt lefestő, kifejezetten professzió fókuszú állításaink.

A negyedik klaszterbe tartozók arculata nagyon sajátos, a klaszterösszevonások során is végig jelen maradt ez a kis létszámú csoport (7 fő) elkülönülése. Beszédes a faktorátlagoktól való negatív eltérésük is. A különböző összefüggések vizsgálata előtt az a benyomásunk róluk, hogy a felmérés pillanatában jellemzi őket egyfajta *kiábrándultság*, apátia. Legkevésbé az első faktor (alkotó, teremtő, gyermekközpontúság) és az ötödik változócsoport (inspirációkeresés) állításaival tudtak azonosulni. Az első faktor tételeinek negatív kitörése igen nagymértékű[2], szinte elutasítónak mondható a dimenzió tartalmi elemeivel szemben. Pedagógiailag sem tartják magukat megfelelőnek, szakmai tudásukat tekintve viszont énképük nem tér el jelentősen az átlagtól[3]. Meglepő, hogy ebben a klaszterben kételkednek legkevésbé a szaktárgyi, szakmai tudásukban, szakmai önbizalmuk kimagasló. A magabiztos fellépés (6. pályaképfaktor) csekély mértékben meghaladja az átlagot, a szakmai előmenetel,

[2] átlagértéktől való eltérés: -3,11
[3] átlagértéktől való eltérés: -0,48

presztízsorientáció tételeit tekintették a leginkább érvényesnek magukra. Ez utóbbi azért érdekes számunkra, mert a szakmai előmenetelhez szükséges utat körülíró más tényezők alacsony önazonosulási szintet mutattak a faktorstruktúrában. Érzetünk szerint kevésbé motivált csoportról van szó.

Az ötödik klaszter, *szakmailag bizonytalankodók* közössége 15 egyetemistát foglal magában. Legdominánsabb mutatójuk a bizonytalanságuk, melynek kiugró negatív pólusát a magabiztos fellépés képességének szolidsága adja. Valamennyi hallgatói csoport közül ők térnek el az átlagtól leginkább ebben a két faktorban. Minimális mértékben keresik az inspirációt, valószínűleg a szakmai bizonytalanságuk okán is. Visszahúzódók, kevésbé tudják képviselni magukat közösségben. Kevésbé rendelkeznek a pedagógia rátermettséget jellemző attitűdökkel, ezekben az állításokban is kevésbé ismertek magukra.

Pályakép-klasztereink leírásából látható, hogy a hallgatói csoportok összetett sajátosságokkal bírnak. Feltételeztük, hogy a különböző csoportok eltérő vonásai magyarázhatók az élet más területén is megnyilvánuló viselkedésmintázatokkal. Ahhoz, hogy ezekről a jelenségekről pontosabb képet kapjunk, a tanárjelöltek életvezetési kompetenciájára is fókuszáltunk. A következő sorokban eredményeinket az egyes tanárjelölt típusokra jellemző komplex képet átfogóan mutatjuk be.

A hallgatói típusok sajátosságainak összegzése

A pályakép-faktorok mentén öt hallgató profilt tudtunk elkülöníteni. Ezeket a hallgatói klasztereket több változó függvényében vetettük össze egymással, feltérképeztük az egyes típusokra jellemző sajátosságokat, attitűdöket.

A *kiábrándultak* markáns jegyekkel bíró kis létszámú csoportjában arányaiban több a férfi, és kisebb településekről származnak, nincs köztük sem megyei jogú városból, sem a fővárosból érkező hallgató. Ennek ellenére egyikük sem él átlag alatti életszínvonalon. Szüleik több mint 50%-a diplomás. A zenét tanuló édesanyák aránya esetükben a legmagasabb. A hallgatói csoportot alkotó hét főből négy művészeti szakpáron tanul, három egyetemista szakgimnáziumban érettségizett. Magabiztosak szakmai tudásukban és határozott fellépésűnek tartják magukat, de pedagógiai rátermettségükben erősen kételkednek. Nem motiváltak, nem keresik az inspiráció lehetőségeit, a gyermekek sem foglalkoztatják őket. Ezzel szemben a támogató faktorok között mégis kiemelten kezelték az egyéni fejlődésre való ösztönzést és a tanulók összetételét. Az általános iskolákkal szemben megfogalmazott feltételek közül a

művészeteket támogató klíma domborodott ki leginkább. Érdekes, hogy a *kiábrándultak* legszívesebben az általános iskola alsó tagozatában tanítanának, de az alapfokú zeneiskolákban való foglalkoztatás is mozgatja őket. A munkavállalásukat érintő kritériumok közül elsősorban a településre jellemző lehetőségek mérvadóak számukra (szabadidő- és társadalmi lehetőségek, megélhetési költségek). Fásultságuk, alacsony önbecsülésük erős kételkedést mutat a tanári pályában, jellemző rájuk egy negatívabb életszemlélet. Ezt igazolta a kiábrándultak klaszterének életvezetési kompetencia dimenziókkal való összevetése is. Ezek a fiatalok kevésbé biztosítják az alapszükségleteiket, kevésbé gyakorolnak önvizsgálatot, cselekvéseik gyakran ellentétesek az értékrendjükkel. A kommunikáció alskálájában is alacsonyabb pontszámot értek el a belső késztetésű és az ideális tanárjelöltek csoportjaival szemben. Nehezebben boldogulnak a kapcsolatfelvétel, a verbális interakciók során, de a szoros kapcsolataik ápolásában is elmaradást mutatnak. Szűk látókörűek, nem nyitottak új készségek elsajátítására, nem képesek kitartani és megfelelő lépéseket tenni céljaik elérése érdekében.

A *szakmailag bizonytalankodók* klaszterének tagjait a szaktárgyi tudásuk megkérdőjelezése jellemezte leginkább, de az oktató-nevelő funkcióhoz szükséges attitűdöket sem birtokolják, visszahúzódóak. Kevésbé képesek képviselni magukat mások előtt. Szociodemográfiai hátterükben sincs kiugró jelenség, többségük városból származik. Ennek a hallgatói csoportnak a szülei végeztek legmagasabb arányban felsőfokú iskolát, az anyák és az apák több mint 70%-a diplomás. A szakmailag bizonytalanok profiljában egy hallgató kivételével mindenki közismereti szakpárral együtt végzi az ének-zene szakot. Kutatásunkban több ponton igazolódott, hogy ennek a hallgatói csoportnak szüksége volna a felsőoktatás keretein belül is nagyobb szakmai támogatásra, felzárkóztatásra, egyrészt a szakmai kompetenciák miatt (pl. hangszerkezelés hiányosságai), másrészt a profilra jellemző attitűdök miatt. A szakmailag bizonytalan hallgatókat mozgatja leginkább a pedagógiai pályán belüli spektrumbővítés gondolata. Munkavállalással kapcsolatos döntéseikben a szeretteik közelsége a mérvadó. Nem tulajdonítanak pályájukon nagy jelentőséget a támogató faktoroknak, legkevésbé a tanulói közösséggel kapcsolatos tényezőkre gondolnak segítségként. Az iskolai leterheltség kérdését fontosnak tartják, de az azonos fegyelmezési eljárások szükségessége a karakterjegyeik ellenére nem fajsúlyos számukra. Ez utóbbi eredmények, valamint az általános iskolákkal szemben támasztott elvárások hiánya megerősít bennünket abban, hogy ezeknek a hallgatóknak nincsenek konkrét elképzelései a

hivatásról. Bizonytalanságuk mindenre kiterjedő, de emellett kirajzolódik egyfajta érdektelenség is azáltal, hogy nem alkotnak véleményt, mintha nem lenne állásfoglalásuk a tanári pályát érintő kérdésekben. Valószínűleg az ének-zene mellett tanult másik szakon magasabb jártassággal rendelkeznek, mert elsősorban gimnazistákkal szeretnének dolgozni, bár preferálják az egyházi általános iskolát is. Az életvezetési kompetenciák dimenzióiban a kommunikáció területén maradnak el a *belső késztetésűekkel* és az *ideális tanárjelöltekkel* szemben, kevésbé képesek személyközi interakciókban egyenrangú félként részt venni. Ez a hiányosságuk kiterjed az együttműködési készségeikre, a szoros kapcsolataikra is. A *kiábrándultakhoz* hasonlóan a tanulás dimenziójában is elmaradnak, érdemeik a fizikai és mentális jóllétük biztosításában teljesednek ki az életvezetési kompetenciák tekintetében.

A *helykeresők* klaszterét alapvetően az átlagértékek körüli mozgás jellemzi, nagyon markáns jegyek nem tartoznak hozzájuk. A hivatással kapcsolatos énképükben a szakmai előmenetel, presztízsorientáció emelkedett ki, más dimenziókban nem mutatkozott határozott attitűd. A helykeresők többsége falvakból és kisvárosokból érkezett a felsőoktatásba, 77,1%-uk átlagos életszínvonalon él, az anyák 60%-a, az apák több mint 50%-a járt egyetemre. Érdekesség, hogy a zeneiskolába járó édesapák aránya ebben a klaszterben volt a legmagasabb. A helykeresők csoportjában – a kiábrándultakhoz hasonlóan – a művészeti szakpárral rendelkezők vannak nagyobb számban (60%), így természetes, hogy a szakgimnáziumban érettségizettek aránya is itt a legmagasabb. Azok, akik további tanulmányokat szeretnének folytatni, elsősorban a pedagógiai pálya más területeit célozzák meg. Eredményeink azt mutatják, hogy a helykeresők csoportjába tartozó fiatalok nem rendelkeznek határozott elképzelésekkel és elvárásokkal a hivatás felé, nem definiálták és nem pozícionálták még magukat. Munkavállalás során elsősorban az iskola megítélésére fókuszálnak, de ez is alig érzékelhető válaszaik alapján. A támogató tényezők közül legkevésbé a gyermekközösségekkel való kapcsolatoknak tulajdonítanak jelentőséget. A *szakmailag bizonytalankodókkal* abban mutatnak hasonlóságot, hogy nem körvonalazódnak még, nem láthatóak az igényeik a hivatással kapcsolatban. Pályájuk támogató elemeként a szakmai bázisba vetett bizalmuk minimális mértékben érzékelhető. A *helykeresők* leginkább a fegyelmezési kérdésekben számítanak kollégáik segítségére. Az általános iskolákkal kapcsolatos nézeteik vizsgálata során is azt tapasztaltuk, hogy nem mozgatja őket a konkrét véleményformálás. A szaktárgy megbecsültsége van közel az átlagértékhez, a másik két faktorral még kevésbé

azonosultak. A tanulói korosztályok kiválasztása során a felsős diákokat és a gimnazistákat hasonló arányban szeretnék tanítani, többségük, ha tehetné, szakgimnáziumban helyezkedne el. Az életvezetési kompetenciák dimenzióban a *helykeresők* csoportjával szembeni összevetések nem mutattak szignifikáns különbségeket a többi klaszterrel szemben, de átlagértékeik több alskálában csak a kiábrándultak (alapértékek) és a szakmailag bizonytalankodók mutatóit haladja meg (értékek, kommunikáció). A szoros kapcsolatok, együttműködés területén közel szignifikáns mértékben maradnak el az ideális tanárjelöltektől, de még ezzel a különbséggel is a legdominánsabb attitűdjeik közé tartozik az együttműködés és az alkalmazkodás. Az életvezetési kompetenciák dimenzióiban is azt láthatjuk, hogy az öt klaszter közül nem képviselnek kirívó jellegzetességeket. A *szakmailag bizonytalankodókhoz* képest viszont elmondható, hogy a *helykeresők* gördülékenyebb, kezdeményezőbb személyközi interakciókra (kommunikáció) képesek.

Az *ideális tanárjelöltek* erős belső hajtőerővel rendelkeznek, ambicionáltak, fontos számukra a szakmai kiteljesedés, igénylik a külső elismerést, magabiztos fellépésűek, pedagógiailag rátermettek. A klaszter tagságában közel azonos arányban találtunk közismereti és művészeti szakpáron tanulókat. Érdekes, hogy csoportjukban tapasztaltuk legnagyobb arányban az átlag alatti életszínvonalat. A szülők iskolai végzettsége is nagyon heterogén ebben a hallgatói klaszterben: az érettségivel nem rendelkező édesanyák, valamint a nem diplomás édesapák aránya az ideális tanárjelölteknél a legmagasabb. A tanári pálya a társadalmi mobilitás szempontjából is fontos lehet számukra, azonban közel 30%-uk már a felsőoktatás időszakában a pedagóguspályától eltérő területen kívánnak további tanulmányokat folytatni. Elhelyezkedésüket tekintve az *ideális tanárjelöltek* számára meghatározó az iskola presztízse, jó híre, múltja, az iskola belső értékei. A pályájukat támogató komponensek közé leginkább a tanulói közösséget, az ének-zene tantárgy iskolai megbecsültségét és a szakmai bázissal való érintkezések domborodtak ki. A tantestület fegyelmi kérdésekben való azonos álláspontja is kiemelkedik náluk. Tettrekészségüket mutatja, hogy az észszerű terhelés kérdésköre kevésbé foglalkoztatja őket. Az általános iskolákkal szemben támasztott elvárásaikban domináltak a szaktárgyakat érintő aspektusok. Leginkább a középiskolai korosztályt szeretnék tanítani, a főváros lehetőségei vonzzák őket. Az *ideális tanárjelöltek* az életvezetési kompetenciák dimenzióiban is kiemelkednek más hallgatói klaszterekhez képest. Tudatosan alakítják szoros kapcsolataikat, magasabb minőségű kommunikációs eszköztárral rendelkeznek, könnyen

kapcsolódnak másokhoz, tervszerűen haladnak céljaik felé (önmenedzselés), valamint határozott értékrendjüknek megfelelően élnek.

A *belső késztetésű* hallgatók sok mindenben mutatnak hasonló attitűdöket, mint az ideális tanárjelöltek, azonban ők nem presszionálják magukat a szakmai elismerések felé. Önbecsülésük más forrásokból táplálkozik, sajátos belső iránytűjük van. Mozgatórugójuk elsősorban alkotó energiáikhoz köthető, széles érdeklődési spektrummal rendelkeznek. Az iskolai élet pedagógiai, nevelői területeiben is aktívan szeretnének részt venni, fontos számukra a gyermekek közössége, nyitottak az új ötletek felé, keresik az inspirálódás lehetőségeit. Közöttük származnak legkevesebben magasabb egzisztenciális körülmények közül, a szülők iskolai végzettségét tekintve 70% felett van a diplomás anyák aránya, míg az az érettségivel rendelkező apák száma is itt a legnagyobb. A *belső késztetésű* egyetemisták többsége közismereti szakpárral rendelkezik, 91,9%-uk gimnáziumban szerzett érettségit. Ebben a csoportban is közel 20%-ban van jelen a pályakorrekciós szándék más foglalkoztatási szférában. Az *ideális tanárjelöltekhez* képest a *belső késztetésűek* számára az elhelyezkedés során kevésbé mérvadó az iskola presztízse, leginkább hozzátartozóik közelségét tartják fontosnak. Az egyéni fejlődés ösztönzését tekintik a legfőbb támogatási motívumnak. Az általános iskolákban a tantestület azonos értékrend szerinti működése fontos számukra leginkább az elhelyezkedés során, de náluk is a középiskolai korosztály preferáltsága van jelen. A *belső késztetésű* egyetemisták csoportjára jellemző a saját értékrendjüknek megfelelő cselekvés, reflektívek, erős kontrollfunkciókat gyakorolnak (értékek dimenzió). Tudatosabbak a fizikai és mentális vitalitásuk kezelésében is. Jól boldogulnak a kommunikációs kihívásokkal, bár ebben kissé elmaradnak az ideális tanárjelöltektől. Kiemelkednek az életvezetési kompetencia tanulás és önmenedzselés dimenziójában, azaz az új ismeretek, új készségek elsajátításában igen hatékonyak, feladataikat jól ütemezik. Ez harmóniában van a legmeghatározóbb attitűdjükkel a kreativitással, az inspiráció-kereséssel, valamint az egyéni fejlődés igényével. Az *ideális tanárjelöltek* és a *belső késztetésűek* fiataljai olyan attitűdöket hordoznak, amelyek alkalmassá teszi őket arra, hogy tanári pályán kiteljesedjenek.

Konklúzió

Kutatásunk középpontjában az általános és középiskolai ének-zenetanításra készülő tanárszakos hallgatók álltak. Az ének-zene tanítása a köznevelés sajátos területe, ugyanakkor elválaszthatatlan a tanári hivatás és a tanárképzés általános kihívásaitól, nehézségeitől. Ebből adódóan a tanárjelöltek pályával kapcsolatos nézeteinek, szakmai attitűdjeinek és életvezetési kompetenciáinak megismerése nemcsak az ének-zene tanárképzés, hanem a pedagógusképzés tágabb összefüggéseiben is jelentőséggel bír.

Kérdőíves kutatásunk eredményei rámutatnak arra, hogy a hallgatók pályaelképzelései, a munkavállalást befolyásoló tényezők és a pályán szükségesnek tartott támogatási formák mentén kialakított hallgatói profilok összetett sajátosságokkal rendelkeznek. Az egyes klaszterek jellemzőinek és az életvezetési kompetencia alskáláinak összevetése feltárta, hogy a tanárjelöltek szakmai bizonytalanságai és nehézségei mögött mögött kézzel fogható viselkedési mintázatok vannak. A klaszterek közötti különbségek így nem csupán a pályához való viszonyulásban, hanem az életvezetési dimenziók minőségeiben is tetten érthetők.

A pályakép-klaszterek részletesebb vizsgálata alapján kirajzolódik, hogy a szaktárgyi tudás bizonytalansága együtt jár az osztálytermi szituációk kezeléséhez szükséges kvalitások és az önképviselet nehézségeivel is. A *szakmailag bizonytalankodók* és a *helykeresők* csoportjában különösen érzékelhető a tanári hivatáshoz való viszony bizonytalansága, valamint a pályával kapcsolatos mélyebb reflexiók korlátozottabb jelenléte. A *kiábrándultak*, a *szakmailag bizonytalankodók* és a *helykeresők* klaszterében megfigyelhető sajátosságok a szakmai elköteleződés eltérő mértékére, esetenként az érdektelenségre is utalnak. Mindez felveti annak szükségességét, hogy a tanárképzés - a szakmai ismeretek átadása mellett -nagyobb figyelmet kell fordítson a hallgatók pályához való viszonyának és személyes kompetenciáinak alakulására is.

Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés hatékonyságának növeléséhez a szaktárgyi tudás átadása és a szakmai felkészítés mellett az életvezetési kompetenciák fejlesztésére nagyobb hangsúlyt kell fektetni. Különösen fontosnak tartjuk az önmenedzseléshez, a kommunikációhoz és a szoros kapcsolatok kialakításához, fenntartásához kapcsolódó készségek és képességek fejlesztését, amelyek a tanári pálya mindennapi kihívásaihoz való alkalmazkodást segíthetik. A hallgatói klaszterek

eltérő sajátosságainak figyelembevétele hozzájárulhat olyan differenciált oktatási stratégiák, támogatási formák kialakításához, amelyek a tanárjelöltek egyéni szükségleteihez igazodva segítik szakmai fejlődésüket és a tanári hivatásra való felkészülésüket.

Irodalom

Ballantyne J. & Retell J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology, 10*(2255) 1−13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255

Ballantyne J. & Zhukov K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, *68*(3), 241–251. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009

Ballantyne, J. & Canham, N. (2023). Understanding music teachers' perceptions of tehmselves and their work: An Importance–Confidence Analysis. *International Journal of Music Education*, *41*(3), 455–471. https://doi.org/10.1177/02557614221124966

Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2024). Novice Teachers and Mentor Teachers: From a Traditional Model to a Holistic Mentoring Model in the Postmodern Era. *Education Sciences*, *14*(2), 143. https://doi.org/10.3390/educsci14020143

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (255–296). 3rd Edition, Macmillan.

Cureton, E. E. & Mulaik, S. A. (1975). The weighted varimax rotation and the promax rotation. *Psychometrika*, *40*(2), 183−195. https://doi.org/10.1007/BF02291565

Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining „Highly Quality Teachers": What Does „Scinetifically-Based Research" Actually Tell Us? Research News and Comment. *Educational Researcher, 31*(9), 13−25.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300−314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Draves, Tami, J. (2019). Teaching Ambition Realized: Paul's Beginning Music Teacher Identity. *Journal of Music Teacher Education*, *29*(1), 41–55. **https://doi.org/10.1177/2F1057083719844211**

Garvis, S. (2009). Improving the teaching of the arts: Pre–service teacher self–efficacy towards arts education. *US–China Education Review, 6*(12), 23–28.

Hendrickson, A. E. & White, P. O. (1964). Promax: A quick method for rotation to oblique simple structure. *British Journal of Statistical Psychology, 17*(1), 65−70. **https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1964.tb00244.x**

Hercz, M. (2015). Pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In Major, É. & Veszelszki, Á. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen* (9−27). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Kiss, I. (2009). *Életvezetési kompetencia. Észlelt én-hatékonyság mintázat elemzése tanácsadási szolgáltatásokat igénybe vevő felsőoktatási hallgatók mintáján.* Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387–405. **https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523**

Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International, 8*(1), 27−46. **https://doi.org/10.1080/1367886042000338227**

Marion, J. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: An Analysis of Mentors'Needs from Twelve European Countries Presented from an English Perspective. *Research in Comparative and International Education, 4(1),* 4-21.

McKinsey, Ph. & Santiago, P. (Eds.) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effektive teachers.* OECD Education Committee. **https://doi.org/10.1787/9789264018044-en**

Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya– Motiváció*. Oktatási Hivatal.

Prather–Jones, B. (2011). Some people aren't cut out for it: The role of personality factors in the careers of teachers of student with EBD. *Remedial and*

Special Education, *32*(3), 179–191. **https://doi.org/10.1177/2F0741932510362195**

Sági, M. & Szemerszki, M. (2016). *A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása.* In Fehérvári, A. (Ed.), *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* (53–93). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practioner*. Jossey–Bass.

Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, *9*(4), 3–13.

Tschannen–Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differencial antecedents of self –efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 944–956. **http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003**

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143–178. **https://doi.org/10.3102/2F00346543054002143**

Venter, Gy. & Buer, J. V. (1996). *Tanárnak lenni*. Stúdium Kiadó.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 81–91. **https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.81**