



**ELTE | PPK**  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI  
**EMBER**



# A tanárszakos hallgatók pályaidentitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során

Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth Orsolya,  
Vörös Ildikó, Rapos Nóra

**XXI. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK 2025**  
**2025. Április 10-12. Szeged**



Az Európai Unió  
társfinanszírozásával

# Problémafelvetés

---

- A tanárrá válás folyamatának kulcskérdése a szakmai identitás alakulása.
- A szakmai identitás fontos szerepet játszik a tanári pályán maradásban, a pálya elhagyás mérséklésében (Gaziel 1995; Hong, 2010).
- A saját identitásukhoz reflektíven viszonyuló tanárok:
  - jobban kezelik a szakmai feszültségeket (Hong, Greene & Lowery, 2017; Pillen, den Brok & Beijaard, 2013)
  - magasabb érzelmi bevonódást és elköteleződést mutatnak munkájuk iránt (Rots et al., 2010; Zembylas, 2003),
  - konstruktívan viszonyulnak az oktatási változásokhoz (Nias 1989).
- A szakmai identitás kialakulása elősegíti:
  - a tanár tanítási filozófiájának kialakulását (Mockler, 2011) és
  - a szakmai döntések meghozatalát is (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

# A pályaszocializációs gyakorlatok célja - hatása

---

„A pályaismereti, pályaszocializációs gyakorlatok célja, hogy a hallgatók **tanári nézőpontból megfigyeljék az iskola világát**, megfigyeljék az intézményi környezetet, infrastruktúrát, különböző iskolatípusokban **tanórákon, illetve tanórán kívüli foglalkozásokon, iskolai rendezvényeken** gyűjtsenek tapasztalatokat **az iskola mint szervezet, mint munkahely működéséről**, a visszajelzések alapján képet formáljon saját pályaalakulásáról.”

**A képzésbe ágyazott pályaszocializációs gyakorlatok célja, hogy a jelölt:**

- tapasztalatot szerezzen az **iskolai jelenségek tanári nézőpontból történő értelmezésére** (1. és 2. pályaszocializációs gyakorlat);
- a **különböző** intézményi és tanári **gyakorlatokat megismerve**, értelmezve **megfogalmazza saját pedagógiai tapasztalatait, viszonyulását, tanári szerepértelmezését** (1. pályaszocializációs gyakorlat);
- **megismerje az iskola komplex világát**, társadalmi meghatározottságát, szervezeti kereteit és működését, **külső-belső kapcsolatrendszerét**, illetve ennek a tanári munkára és pedagógusszerepre vonatkozó általános és egyedi következményeit (2. pályaszocializációs gyakorlat);
- megismerje az **egyes korosztályok, csoportok**, a csoportokon belül az egyes tanulók kognitív-szociális sajátosságait, a nevelést-oktatást befolyásoló tényezőket (3. pályaszocializációs gyakorlat).

# Kutatás a Tanárképzők Szövetsége kezdeményezésére

---

## **Kutatás formája**

- Közös kutatás – intézmények közötti kutatócsoport
- Közös kutatási eszköz – intézményi kérdéskörökkel
- Külön intézményi kutatások – támogatjuk a saját intézményünkben

## **Téma – fókuszok**

- Pályaszocializációs gyakorlatok vizsgálata
  - longitudinális vizsgálat – a képzésben követve
  - be- és kimeneti kérdőív
  - összehasonlítva önmagukkal / végzős hallgatókkal
  - több ponton (kérdőív, fókuszcsoport)
- A pályaszocializációs gyakorlatokon részt vett hallgatók útja a képzésben / elhelyezkedés
- Szakmai együttműködések alakulása
  - egyetemi oktatók – iskolai tanárok szakmai együttműködésének vizsgálata
  - több ponton (kérdőív, interjú, esettanulmány, stb.)

# Kutatási kérdések

---

A longitudinális közös vizsgálat kutatási kérdései közül ebben az előadásban az alábbi kutatási kérdésekre keressük a válaszokat:

## **1. Mi jellemzi a tanárszakos hallgatók szakmai identitását a pályaszocializációs gyakorlatok megkezdése előtt?**

- mi jellemzi a hallgatók pályamotivációját?
- milyen tényezőkkel írható le a hallgatók tanári énképe, énhatékonysága?
- milyen módon gondolnak a pedagógusok feladatértelmezésére?

## **2. Miben térnek el a tanárszakos hallgatók egymástól?**

- nem?
- életkor?
- képzési hely?

## **3. Hogyan épül fel, milyen jellemzőkkel függ össze a hallgatók identitáskonstrukciója?**

# A kutatás módszertana - eszköze

A longitudinális vizsgálatnak az első adatfelvételi fázisban a bemeneti adatok állnak rendelkezésre több intézményből: a pályaszocializációs gyakorlat első kurzusa előtt

---

Jellemzők:

- a kutatás kevert kutatási stratégiára épül (Clark & Creswell, 2011),
- a kvantitatív adatok bemutatásra kerül sor.
- a kutatás kvantitatív vizsgálati változórendszerének kialakításához elfogadtuk
  - a Hanna (2020) által azonosított identitáselemeket (pályamotiváció, énkép, feladatértelmezés, énhatékonyság).
  - az egyes identitáselemek vizsgálatában több bemért eszközt integráltunk.
  - a nézetek megismerésére a TALIS (2018) kutatás, és a de Vries-féle vizsgálat skáláit (2013) vettük alapul.
  - a tanulási környezet (szűkebben a pályaszocializációs kurzusok és gyakorlatok) értelmezéséhez a Canrinus és munkatársai (2017) képzési koherencia adaptált változatát (Rapos et al., 2022),
  - a tanulási tevékenységek felméréséhez a Rapos és munkatársai által kidolgozott (Rapos, et al., 2020, 2022) kérdéssort használtuk.



<b>Tanári identitás személyes tényezői</b> (az elemek Hanna, 2020 szerint)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pályamotiváció (Fit – Choice, 2007 alapján Paksi 2023)</li> <li>– tanári énkép (Hanna, 2020)</li> <li>– énhatékonyság (Schwarzer–Jerusalem alapján Kopp, 1993)</li> <li>– szerep-, feladatértelmezés (Hanna, 2020)</li> <li>• nézetek a SZT kulcs jellemzőiről (TALIS, 2018)</li> <li>• nézetek a későbbi tanításról (de Vries et al., 2013)</li> </ul>
<b>Kontextus értelmezése</b>  (Canrinus et al., 2017; Rapos et al, 2022)	<p>Tanulási környezet – kurzushoz kapcsolódó jellemzők</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– képzésbe illeszkedés és elmélet – gyakorlat koherencia</li> <li>– a hallgatói célok megismerésének és a kurzus célokhoz kapcsolásának folyamata</li> <li>– egyéni tanulási utak lehetősége és működése</li> <li>– a kurzus tartalmi sajátosságai</li> <li>– folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről</li> <li>– a tanulás támogatás minősége</li> </ul>
<b>Tanulási tevékenységek</b>  (Rapos et al., 2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tanulási tevékenységek</li> <li>– szakmai tudás – kompetenciák hazai</li> <li>– szakmai tapasztalat</li> <li>– szakmai hálózatai, szakmai közösséghez tartozás</li> </ul>
<b>Háttér adatok</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nem</li> <li>– kor</li> <li>– Intézmény,</li> <li>– szak</li> </ul>

## A kutatás változókészlete

A kutatásban felhasznált skálák mindegyike megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, Cronbach-alfa értékeik 0,646 és 0,891 közé esnek.

# Minta

---

A kutatás sokaságát a 2024-ben Pályaszocializációs gyakorlat előtt álló hallgatók alkották. A mintavételezést a tárgy első kurzusain végeztük.



# Eredmények: énhatékonyság

---

Az énhatékonyság kapcsán feltett kérdések és a válaszadók neme között két kérdés esetében is jelentős összefüggést találtunk:

- A megkérdezettek válaszai alapján elmondható, hogy a férfiakra inkább jellemző, hogy:  
**„Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit akarok.”**
- Szintén a férfiakra jellemző, hogy:  
**„Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.”**

## Az énhatékonyság és a nemek összefüggése



# Eredmények: feladatértelmezés

---

A feladatértelmezés kérdésköre és a válaszadók neme között több kérdés esetében találtunk jelentős összefüggést:

## Nők:

- „fontos, hogy megtanítsam a tanulóknak a társas érintkezés készségeit.”
- „fontos, hogy figyelembe vegyem a tanulók kívánságait.”
- „fontos, hogy az osztályomban a tanulóknak beleszólhassanak a dolgokba.”
- „elfogadható, hogy tanulóim néha kritikával illessenek.”

## Férfiak:

- „Az osztályban fontos számomra a rend és a fegyelem.”
- „Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.”
- „ Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.”
- „ A tanulóimtól elköteleződést várok el.”

## A feladatértelmezés és a nemek összefüggése



# Eredmények: pályamotiváció

---

A kutatási eredmények alapján több kérdésnél is jelentős összefüggés is van a pályamotiváció és a kitöltő neme között.

Arra a kérdésre, hogy miért választották a pedagógus pályát, a nők esetében gyakoribbak az olyan válaszok, hogy:

- **„Úgy véltem, hogy megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.”**
- **„A tanítás lehetőséget biztosít, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetűeknek segítsek.”**
- **„Szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.”**

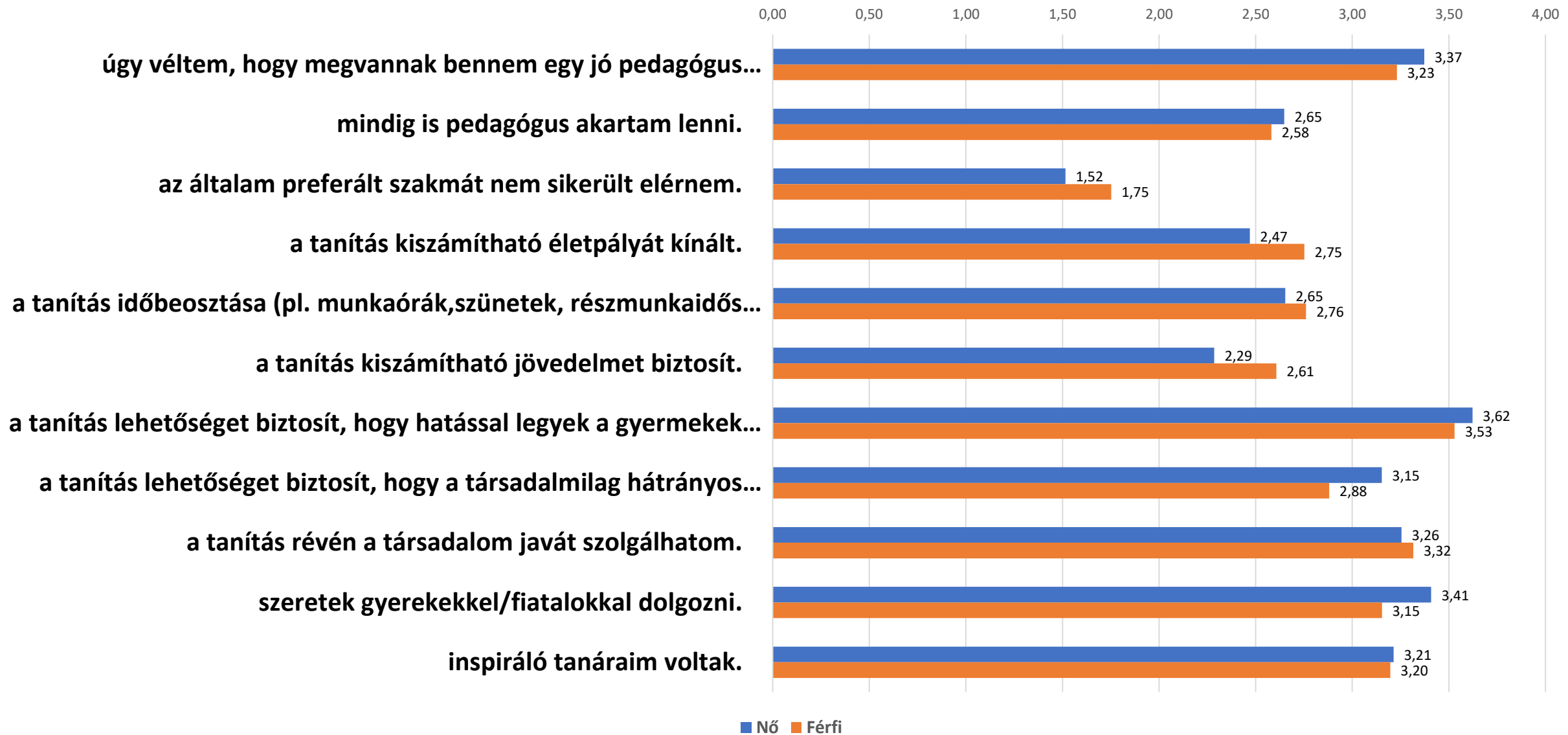
# Eredmények: pályamotiváció

---

Ugyanerre a kérdésre, hogy miért választották a pedagógus pályát a férfiakat az alábbiakat választották nagyobb arányban:

- **„Az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.”**
- **„A tanítás kiszámítható életpályát kínált.”**
- **„A tanítás kiszámítható jövedelmet biztosít.”**

## Azért választottam a pedagógus pályát, mert...



# Eredmények: identitáselemek kapcsolatai

---

Két háttér tényezőt vizsgáltunk: szakmai tapasztalat, szakmai közösséghez tartozás

- *Azok a hallgatók, akik rendelkeznek a tanításhoz, neveléshez kapcsolódó munkatapasztalattal, markánsabb eredményt mutatnak az **énkép** ( $n=117$ ,  $M=2,595$ ,  $SD=0,439$ ) és az **énhatékony** ( $n=117$ ,  $M=2,695$ ,  $SD=0,401$ ) területén egyaránt azokhoz képest, akiknek nincs ilyen irányú kapcsolata ( $n_{ék,éh}=103$ ,  $M_{ék}=2,437$ ,  $SD_{ék}=0,467$ ;  $M_{éh}=2,544$ ,  $SD_{éh}=0,462$ ).*
- *Azon hallgatók akik a pedagógus vagy pedagógus hallgatói közösséghez tartoznak, erősebb **énképpel** rendelkeznek ( $n=63$ ,  $M=2,640$ ,  $SD=0,4244$ ), mint az a hallgató, aki nem tagja szakmai közösségnek ( $n=157$ ,  $M=2,473$ ,  $SD=0,464$ ).*

# Felhasznált irodalom

- Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R., & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281-291.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197-216.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 763-785). Cham: Springer International Publishing.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825–829. <https://dx0x0oi.org/10.1016/j.paid.2006.09.024>
- Buitink, J., & Beijaard, D. (2007). Learning in school-based teacher education. In M. Munthe, & E. Zellermayer (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives*. Sense Publishers.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- Canninus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313-333.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
- Cross, B. (2017). Teacher education as a creative space for the making of teacher identity. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 2, 210-227.
- Garner, J. K., & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331-338.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 85-105.

# Felhasznált irodalom

- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British educational research journal*, 39(4), 694-713.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams (Ed.). *Handbook of methodological innovation*. Thousand Oask, CA: Sage.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In *Connecting Policy and Practice* (pp. 206-215). Routledge.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Marušić, I., Jugović, I., & Lončarić, D. (2017). Approaches to learning of first-year and fifth-year student teachers: are there any differences?. *European journal of teacher education*, 40(1), 62-75.
- Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 115–129.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, 17(5), 517-528.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher education*, 17(1), 69-79.
- Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Olsen, B., Buchanan, R., & Hewko, C. (2023). Recent trends in teacher identity research and pedagogy. *The Palgrave handbook of teacher education research*, 867-890.
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció?–a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68-84.
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 313-331). Academic
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and teacher Education*, 34, 86-97.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány, Oktatás–Kutatás–Innováció* 8(1), 28–45
- Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F., & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 7-36.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Tsukawaki, R., Maki, T., Hirata, Y., Okahana, K., Shimoda, A., Tsushima, A., & Omori, M. (2023). Multidimensional Psychometrics of Teacher Educators' Professional Identity: An Initial Validation with Teacher Educators in Southeast Asia. *Education Sciences*, 13(9), 943.
- van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., & van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282-300.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching*, 9(3), 213-238.



ELTE | PPK

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI  
**EMBER**