

# A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során

Lénárd Sándor,\* Czirfusz Dóra,\*\* Horváth András\*\*\* és Rapos Nóra\*\*\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.3

Korábbi kutatások feltárták, hogy a szakmai identitás alakulásában a képzésnek jelentős szerepe van (például Goodson & Cole, 1994; Nias, 1989; Olsen, Buchanan & Hewko, 2023; Volkmann & Anderson, 1998). A hazai tanárképzésben a pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok képzésbe építése (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) jelentősen átalakította a képzés tanulási környezetét. Az alábbi kutatás célja annak vizsgálata, hogy a pályaszocializációs gyakorlatok hogyan alakítják a hallgatók szakmai identitáskonstruálásának folyamatát. A Tanárképzők Szövetsége kezdeményezte az új képzési környezethez, a gyakorlatok bevezetéséhez kötődő országos vizsgálatot. A tanulmányban a kutatás első kvantitatív eredményeit mutatjuk be, amelyet pilot vizsgálatnak tekintünk, s egy képzőhely keresztmetszeti adataira épülnek. A kutatási kérdések arra irányulnak, hogy hogyan változik a hallgatók szakmai identitása a pályaszocializációs gyakorlatok idején, valamint hogy milyen jellemzőkkel függ össze a hallgatók identitáskonstrukciója.

**Kulcsszavak:** tanárszakos hallgatók, énkép, identitás, pályaszocializációs gyakorlatok

## *A tanári identitásalakulás értelmezése a tanárképzésben és kutatásunkban*

A tanárrá válás folyamatának kulcskérdése a szakmai identitás alakulása. A tanárképzéssel és a tanárok szakmai tanulásával foglalkozó kutatók egyaránt felismerték a szakmai identitás támogatásának fontosságát. Kutatások erősítik meg a szakmai identitás szerepét a tanárok megtartása és a pályaelhagyás mérséklése szempontjából (Gaziel 1995; Hong, 2010; Moore & Hofman, 1988). A saját identitásukhoz reflektíven viszonyuló tanárok jobban kezelik a szakmai feszültségeket (Hong, Greene & Lowery, 2017; Pillen, den Brok & Beijaard, 2013; Sammons et al., 2007), magasabb érzelmi bevonódást és elköteleződést mutatnak munkájuk iránt (Rots et al., 2010; Zembylas, 2003), konstruktívan viszonyulnak az oktatási változásokhoz (Nias 1989), valamint a szakmai identitás kialakulása elősegíti a tanár tanítási filozófiájának kialakulását (Mockler, 2011) és a szakmai döntések meghozatalát is (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Megtanulni tanárnak lenni, a képzés egyik fő feladata (Kelchtermans & Hamilton, 2004; Meijer, de Graaf & Meirink, 2011). Bullough szerint „A tanári identitás – amit a kezdő tanárok hisznek a tanításról és tanulásról,

\* Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, lenard.sandor@ppk.elte.hu

\*\* Doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, czirfusz.dora@ppk.elte.hu

\*\*\* Doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, hand@student.elte.hu

\*\*\*\* Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, rapos.nora@ppk.elte.hu

valamint tanári önmagunkról – létfontosságú a tanárképzés szempontjából; ez az alapja a jelentésalkotásnak és a döntéshozatalnak. A tanárképzést tehát a tanári én feltárásával kell kezdeni” (Bullough, 1997, p. 21). A tanárszakos hallgatók felkészülésnek megértésében mára felerősödött az életút során folyamatosan újrakonstruálódó szakmai identitás (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) és az erre épülő szakmai fejlődés, tanulás vizsgálata (Swennen et al., 2010), amely szorosan együtt jár a személyes perspektíva, az érzelmek, a motivációs tényezők tanulásban, identitásváltozásban játszott szerepének megértésével is (Timoštsuk & Ugaste, 2012). A szakmai identitás fejlesztésének támogatása tehát a képzés fontos feladata. Hátráltatja ezt a támogatási folyamatot 1) az *identitás fogalmi meghatározásnak töredezettsége* (Beijaard, Koopman & Schellings, 2023; Cross, 2017), 2) a *tanári identitás területeinek értelmezése*, 3) a fogalom *tanulással való kapcsolatának* és ezzel összefüggésben a képzés tanulási környezetként való értelmezése, 4) a *módszertani eljárások*, akár az olyan mérőeszközök hiánya, amelyek lehetővé tennék a képzésben résztvevő hallgatók identitáskonstrukciós folyamatainak hatékony megértését. Hanna (2019, 2020) azzal érvel, hogy kvantitatív mérőeszközök kidolgozása akár képzéstámogató eszközként is beépíthető lenne. A továbbiakban e négy témához kapcsolódva határozzuk meg a képzés és kutatásunk szempontjából fontos irányokat.

A szakmai identitás fogalma a szakirodalomban túlságosan tágan értelmezett. A közelmúltban tett integrációs törekvések ellenére (Cross & Hong, 2009; Pekrun et al., 2007) hiányoznak azok a szintetizáló modellek, melyek az egyes identitáselemeket együtt kezelnék (Garner & Kaplan, 2018). A tanárkutatások területén ugyanakkor a szakmai identitás értelmezésének közös jellemzőiként tekintenek az alábbiakra: a szakmai identitás: 1) a tapasztalatok, jelentések értelmezésének és újraértelmezésének szüntelenül változó folyamata, azaz *változó, dinamikus, nem stabil*; 2) magában foglalja *mind a személyt, mind a kontextus jellemzőit, s azok dinamikus kölcsönhatásában alakul*, azaz másokkal való kapcsolatban alakuló, továbbá *érzelmekkel átszőtt*; 3) *alidentitásokból áll* (amelyek kapcsolódhatnak a sokféle szerephez); s 4) az *ágencia* fontos eleme (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, idézi Tókos, 2024; Rodgers & Scott, 2008). E sajátosságokat kutatási rendszerünk kiindulópontjaként fogadjuk el.

Hanna (2019, 2020) szisztematikus irodalmi áttekintése hat fő identitásterületet azonosított: 1) *motiváció* (Miért tanít?); 2) *énkép* (Hogyan látja magát tanárként?); 3) *énhatékonyság* (Mennyire hiszi, hogy képes megszervezni és elvégezni a napi tanítási tevékenységét?); 4) *feladatészlelés* (Mi a feladata tanárként?); 5) *elkötelezettség* (Mennyire elkötelezett a szakma iránt?); 6) a munkával való *elégedettség* (Mennyire elégedett a munkájával?). Ebből két elemet értelmezhetetlennek vél a még képzésben résztvevő hallgatók esetén: az elköteleződést és a munkával való elégedettséget. Mindkettő esetében azzal érvel, hogy azok munkavállalói nézőpontból értelmezhetőek, egy adott szervezet kapcsán.

Anspal és munkatársai (2012) kutatásukban a szakmai identitás formálódása, a személyes jellemzők vizsgálata kapcsán azt találták, hogy a *tanárképzés elején* az elsőéves hallgatók leginkább a pályaválasztás és a *pályaválasztási motiváció* felől próbálják megérteni, értelmezni önmagukat. Lelkes, olykor naiv, de pozitív tanárkép rajzolódik ki ekkor, melyben a *motiváció saját korábbi iskolai tapasztalataikhoz* és a tanári pályához kapcsolódó szerepekhez, kompetenciákhoz kapcsolódik. A tanárképzés ebből következő feladata, hogy a hallgatók felismerjék, azonosítsák a tanári pályához kapcsolódó elvárásaikat, a tanulással és a tanítással kapcsolatos vélekedéseiket, s ha szükséges, legyenek képesek azok módosítására, változtatására. A *középső szakaszban* a hallgatók leginkább *az ismeretszerzésre, a tudásuk tartalmi bővítésére* fektetik a hangsúlyt, viszonylag kevés a reflexió. Közeledve a valós iskolai élethez, érzékelhető egy fordulópont, a tanítási gyakorlat pozitív hatásai egyre nagyobb hangsúlyt kapnak, ami azt is sugallja, hogy mindezt *egy látens időszak előzte meg az identitásfejlődés szempontjából*. A pedagógusképzés szempontjából kihívást jelenthet a hallgatók támogatása abban, hogy továbbra is összpontosítsanak az elméleti tanulmányaikra, de egyben a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataikat

is állandó reflektálás tárgyává tegyék. A képzés utolsó szakasza az identitás formálódása, az *én témája*, ahol a gondok és a félelmek fokozottan megjelennek mint kísérő érzelmek. Közeledve a képzés végéhez, a hallgatók érzik a tanári szakma iránti felelősséget. A kutatás szerint a gyakorlatok tényleges megkezdésével érzékelhető egy fordulópont, a tanárrá válás motívumai ugyanis ezen a ponton újraértelmeződnek. Ellentmondások léphetnek fel az ideák, a normák és az iskolai valóság között, ami félelemhez, haraghoz, lemondáshoz, motivációvesztéshez vezethet (lásd még Kelchtermans, 1993; Lauriala & Kukkonen, 2005). A képzés számára kihívás lehet, hogy ezeket az ellentmondásokat hogyan tudja feloldani és koherens, szilárd énképpé formálni, továbbá azonosítani és támogatni az egyéni hallgatói tanulási utakat. A hazai megváltozott tanulási környezetben a gyakorlat a képzés teljes ívét végigkíséri, így kérdés, hogy ez miként befolyásolja a fent leírt változási folyamatot.

Az *énkép* identitásalakítás folyamatában történő értelmezésének fontos iránya az interakciók és a kontextus szerepére fókuszál a tanárrá válás folyamatában. Ezek alapján azoknak a kapcsolatoknak a tükrében határozzák meg önmagukat tanárként a hallgatók, amelyek a pedagógusság szempontjából kiemelt jelentőségűek (mentor, intézményvezető, tanár kollégák, szülők stb.) (Hasinoff & Mandzuk, 2005; Isbell, 2008). A tanárképzésben és az annak részét képező gyakorlatokban ezeknek a viszonyulásoknak az értelmezése is a tanulás részévé kell váljon.

Az *énhatékonyagra* irányuló vizsgálatok szerint a nagyobb hatékonyság növeli a szakmai felkészülésre fordított erőfeszítést, ami pedig a tanítási gyakorlat hatékonyságához is hozzájárulhat (de Vries et al., 2015). A tanárok énhatékonysági érzésének hatását vizsgáló kutatások megmutatták, hogy a tanárok énhatékonyság-érzése összefügg a szakmai tanulásukkal és a tanulók eredményességének fokozásával (Bandura, 1993; Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Bandura (1993) szerint azok, akik hatékonyak látják magukat, olyan kihívásokkal szembesülnek, amelyek érdekeiket szolgálják, segítik tevékenységekben való részvételüket, ezért nagyobb valószínűséggel vállalnak kockázatot és kísérletezést, kreatívabbak a tanulásban, a gondolkodásban és a munkában is. További kutatások megerősítették, hogy az énhatékonyság, valamint az iskolai célok személyes célokba integrálása pozitív befolyással van a tanárok tanulására. Ezek az eredmények azt emelik ki, hogy a nagyfokú énhatékonysággal rendelkező tanárok nyitottabbak az új ötletekre, és sokkal inkább hajlandóak új módszerekkel kísérletezni (például Geijsel, et al., 2009; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Smylie, 1988). Marušić és munkatársai kutatásában (2016) első és utolsó éves tanárszakos hallgatókat vizsgáltak. Eredményeikben kiemelik, hogy az utolsó éves tanárjelöltek nagyobb énhatékonyságot mutatnak a tanulásuk során, alacsonyabb teljesítmény-elkerülési célorientáció jellemzi őket (az elsőévesek külső motivációt és a felszíni tanulást leíró profiljához képest), ami egyben jelzi a képzés utolsó évében járó hallgatók adaptívabb és proaktívabb tanulási szemléletét is.

A *feladatészleléshez* azokat az összetevőket társította Hanna (2019) szakirodalmi áttekintése, amelyek alapján a személy konceptualizálja a jó tanításról vallott tartott nézeteit, hiteit. A tanárképzésben részt vevő hallgatók esetében kitüntetett szerepe van a *belépő nézeteknek* (Dudás, 2006), az előzetes tapasztalatoknak (beleértve az interprofesszionális szakmai és tanulási tapasztalatokat is). Ezek jelentős befolyással vannak az osztálytermi gyakorlatukra, szakmai fejlődésükre, identitásuk alakulására (Izadinia, 2013). Terenzini és Reason (2005) modellje szerint, a hallgatók előzetes tudásának szerepe van abban, hogy a felsőoktatás során milyen tanulási utat járnak be. Van Rijswijk és munkatársai (2018) a pedagógushallgatók szakmai fejlődése és tanulása dinamikájának megértését vizsgálva rámutattak, hogy a tanárképzés kezdetén a tanárszakos hallgatók szakmai önértelmezése különbözik, eltérő típusú és tartalmú egyéni tapasztalatokból táplálkozik (saját pedagógusminta; saját játékaiban feltűnt a tanítás mint szerep; pedagógiai problémák mint megoldatlan helyzetek, stb.), ezáltal pedig maga a tanulás, annak minősége is függ a tanulói és tanári nézőpontváltás bekövetkezésétől. A szakmai fejlődés és tanulás, identitásalakulás bázisát adó múlt tehát egyéni mintázatokat indukál a jövőre vonatkozó elvárásokra nézve is (a fejlesztés igénye mint jövőbeli terv; jóllét pedagógusként; tanári viselkedésformák, szere-

pek tanulásának vágya, stb.), mindez teljesen egyénivé szabja tanulási útjaikat. De Vries és munkatársai (2015) a tanításról-tanulásról alkotott nézeteket vizsgálták tanárszakos hallgatók körében. Kapcsolatot találtak a hallgatók tanulási tevékenységeiben való részvétele és a megfigyelt hatékony tanári viselkedés között. Három fő tanulási tevékenységcsoportot azonosítottak: tudás és képességek fejlesztése, reflektálás a tanítási tapasztalatokra, kollégákkal való együttműködés. Eredményeik arra utalnak, hogy a tanárjelöltek tanulásának a képzés kiemelt, kritikus szakasza a szakmai fejlődés szempontjából: 64%-uk rendszeresen vett részt tanulási tevékenységekben, melyeket továbbvittek a tanulásuk folyamatába, így nagyobb valószínűséggel lettek folyamatos szakmai fejlődés mellett elkötelezett tanárok (vö. Buitink & Beijaard 2007; Eraut 1994; Hammerness et al., 2005). Ugyanakkor azt is jelzik az eredmények, hogy a tanárjelöltek részvétele nagyon eltérő a karrieren át történő tanulás szempontjából fontos tanulási tevékenységekben: gyakrabban vesznek részt reflektáló tevékenységekben, mint fejlesztőekben és együttműködőekben, és szoros kapcsolat van a tanárjelöltek tanulási tevékenységben való részvétele, valamint a hatékony tanítási magatartásuk között is. Akik a magas részvételi profilhoz tartoztak, szignifikánsan hatékonyabb tanári magatartást mutattak, ami azt jelenti, hogy ők szakmai tanulók, az óraszervezésük hatékonyabb, instrukcióik tisztábbak és jobban strukturáltak, valamint hatékonyabban tudják a diákokat is aktivizálni. Azok a tanárjelöltek, akik az alacsony részvételi profilhoz tartoznak – vélik a szerzők – nem valószínű, hogy elkötelezettek lesznek a folyamatos szakmai fejlődés iránt, vélhetően kevésbé fogják tanári készleteiket, eszközeiket, módszereiket megújítani.

## *A tanári identitásalakulás és a szakmai tanulás kapcsolata*

Az *identitás és szakmai tanulás fogalmának és a kapcsolódás folyamatának értelmezése* még a kutatások és a modellalkotás kezdeti szakaszában van (Tókos, et al., 2024). Az identitást és a szakmai tanulást összetartó fogalmi környezetben jól azonosíthatók a kapcsolódás elemei: *nyílt végű rendszerek, komplexek, dinamizmus, kontextusba ágyazott egyediség, folyamatjelleg jellemzi őket, az eredmények egyediek, a reflexió és az ágencia hatással van a folyamatra* (Tókos et al., 2024). A kapcsolatot modellszerűen leíró eddigi elméletek különbözően (Beijaard et al., 2023), egyrészt *identitástanulásként* írják le a kapcsolatot, másrészt *a szerepidentitások összetevőinek új elemeiben való gazdagodásként, s a komponensek közötti kölcsönös kapcsolatok hálózatának strukturális változásaiaként* azonosítják a tanulást (Garner & Kaplan, 2018). Kutatásunkban jelentősége van e kapcsolat megértésének, hiszen a szakmai tanulás kiemelt jelentőségű terepe a tanárképzés. Ahogy a fentiekben utaltunk rá, a képzési szakaszhoz kapcsolódó identitásalakulásnak következménye van a képzésre és az egyén szakmai tanulására egyaránt (vö.: az identitás kontextusba ágyazottsága). E kapcsolat megértésére irányuló szándék miatt kutatásunk egyik fontos fókuszja a hallgatók tanulási tevékenységeinek feltárása (Rapos et al., 2020, 2022), valamint a képzés tanulási térként történő értelmezése. A képzést így olyan mezoszintű tanulási térként azonosítjuk, amely magában foglalja a tanulás képzés által kínált formális és nem formális színtereit és az azokon túlnyúló, spontán vagy projektszerűen szerveződő szakmai/tanulóközösségeket, valamint a munka világának képzéshez kapcsolódó tereit. Ez utóbbiak a nemformális és az informális tanulás szerepét is felerősítik, utalva arra is, hogy a szakmai tanulás nem csupán a közvetlen pedagógus szakmához kapcsolódó élethelyzetek elemzéséből származhat (Rapos et al., 2022). Az *identitásváltozás* képzéshez kapcsolódó alakulásnak *vizsgálata*, ahogy általában az identitáskutatások, alapvetően kvalitatív kutatási stratégiát követnek. Mégis egyre több kutató érvel amellett is, hogy szükség lenne olyan eszközök kidolgozásra, amelyek képesek a fejlődési mintázatok egzaktabb azonosítására (Andreasen, et al. 2019; Hanna, 2019; 2020, Richter et al., 2021; Tsukawaki et al., 2023). Kutatásunk ehhez a kvantitatív kezdeményezéshez kapcsolódik.

## *A kutatás körülményei, folyamata és módszerei*

A tanulmányban bemutatott vizsgálat egy nagyobb, országos vizsgálat része, amelyet a Tanárképzők Szövetsége kezdeményezett abból a célból, hogy tanárképzésben bevezetésre kerülő pályaszocializációs gyakorlatok kapcsán (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) megvizsgálja, hogy a pályaszocializációs gyakorlat hogyan alakítja a hallgatók tanári identitását. A kutatáshoz kapcsolódó intézmények mind saját koncepció alapján valósítják meg a pályaszocializációs gyakorlatokat, így a képzési kontextus részben eltérő. Ugyanakkor a rendeletben megfogalmazott célok és kimeneti követelmények azonos eredményeket írnak elő. Az eltérő képzési környezet okán a kutatásban részt vevő intézmények a módszerek és az eszközök összeállításában közös és intézményileg eltérő elemeket is meghatároztak.

A bemutatásra kerülő eredmények egy intézmény, az Eötvös Loránd Tudományegyetem adatait elemzik. A rendelet a pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatokat úgy határozta meg, hogy azok szervezett gyakorlatok keretei között, elsődlegesen az 1–3. félévben összesen 6 kredit értékben legyenek beépítve a tanárképzésbe, a pedagógiai és pszichológiai szakterületek oktatóinak vezetésével, kurzushoz kapcsolódva. Minden képzőhely eltérő módon építette fel ezt a gyakorlatsorozatot. A vizsgált intézményben a képzés során a hallgatók három pályaszocializációs gyakorlaton vesznek részt az osztatlan tanári képzés nappali tagozatán, optimálisan a képzés 2., 3. és 4. félévében. A pályaszocializációs gyakorlat intézményi (iskolai) gyakorlata, valamint az iskolai gyakorlatok előkészítését és a szakmai tapasztalatok feldolgozását támogató szemináriuma egy tárgyként kerül meghirdetésre. A kurzusok iskolai gyakorlati része és a szemináriumi munka szorosan összekapcsolódik, így a gyakorlatot kísérő és a szemináriumot vezető oktató azonos az adott kurzuson belül. A gyakorlatok célja, hogy szervezett keretek között támogassák a hallgatókat a tanárrá válás során abban, hogy:

- megismerhessék az iskola komplex világát, annak társadalmi meghatározottságát, szervezeti kereteit és működését, külső-belső kapcsolatrendszerét, és
- elkezdjék megismerni az egyes korosztályok, csoportok, valamint a csoportokon belül az egyes tanulók kognitív-szociális sajátosságait, a nevelést-oktatást befolyásoló tényezőket, valamint
- kialakítsák saját tanári szerepértelmezésüket.

Az intézményi gyakorlatok (vagyis az iskolalátogatások) során a hallgatók különböző típusú iskolák mindennapjaiba nyernek betekintést csoportos, szervezett látogatások alkalmával.

A kutatás kevert kutatási stratégiára épül (Clark & Creswell, 2011), ebben a tanulmányban csak a kvantitatív adatok bemutatásra kerül sor. A kutatás kvalitatív vizsgálati változórendszerének (1. táblázat) kialakításához elfogadtuk a Hanna (2020) által azonosított identitáselemeket (pályamotiváció, énkép, feladatértelmezés, énhatékonyság). Az egyes identitáselemek vizsgálatában a következő kutatási eszközöket integráltuk: pályaválasztási motiváció – Fit-Choice Scale 2007 alapján Paksi és munkatársai által alkalmazott rövidített skála (2023) –; énkép – Hanna és munkatársai (2020); feladatértelmezés – Hanna és munkatársai (2020); énhatékonyság – Schwarzer-féle énhatékonyság kérdőív (General Self-Efficacy Scale) magyar változata (Kopp et al., 1993). A pályamotiváció és az énhatékonyság-skálák esetén hazai vizsgálatban már alkalmazott eszközöket alkalmaztunk. 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.

<p><b>Tanári identitás személyes tényezői (az elemek Hanna, 2020 szerint)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pályamotiváció (Fit – Choice, 2007 alapján Paksi 2023)</li> <li>- tanári énkép (Hanna, 2020)</li> <li>- éhhatékonyág (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>
<p><b>Kontextus értelmezése (Canrinus et al., 2017; Rapos et al., 2022)</b></p>	<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<sup>1</sup></li> <li>- folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről a képzési célokhoz kötötten</li> <li>- a tanulás támogatás minősége</li> </ul>
<p><b>Tanulási tevékenységek (Rapos et al., 2022)</b></p> <p><b>Háttér adatok</b></p>	<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> <li>- nem</li> <li>- kor</li> <li>- intézmény</li> </ul>

1. táblázat: A kutatás változókészlete

A vizsgálat longitudinális tervéből az első adatfelvételi fázisban keresztmetszeti adatok állnak rendelkezésünkre egy intézményből: a pályaszocializációs gyakorlat első kurzusa előtt és a pályaszocializációs gyakorlat utolsó kurzusa után. A későbbi nagymintás közös vizsgálat kutatási kérdései közül ebben a tanulmányban két kutatási kérdésre keressük a válaszokat:

1. Hogyan változik a hallgatók szakmai identitása a pályaszocializációs gyakorlatok ideje alatt:
  - hogyan változik a pályamotiváció?
  - milyen tényezőkkel összefüggésben változik a tanári énkép, éhhatékonyág?
  - milyen tényezőkkel összefüggésben változik a feladatértelmezés?
  - milyen tanulási környezet támogatja a szakmai identitás fejlődését?
2. Hogyan épül fel, milyen jellemzőkkel függ össze a hallgatók identitáskonstrukciója?

1. Ebben a tanulmányban nem kerülnek bemutatásra: a kurzus tartalmi sajátosságai, folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről a képzési célokhoz kötötten.

## A változók bemutatása

A mérőeszközben használt skálák megbízhatósági szempontból történő elemzése Cronbach-alfa mutató segítségével történt. A 2. táblázatban szereplő adatok az elemzésben felhasznált végső itemekkel kerültek kiszámításra.

	Skála	Itemek száma	N	Cronbach-alfa
Identitás	Pályamotiváció	7	241	0.646
	Tanári énkép	8	241	0.796
	Énhatékonyosság	10	241	0.864
	Feladatértelmezés	9	241	0.777
Tanulási környezet	Képzésbe illeszkedés és elmélet – gyakorlat koherencia.	6	87	0.870
	A hallgatói célok megismerésének és a kurzus célokhoz kapcsolásának folyamata.	3	86	0.857
	egyéni tanulási utak lehetősége és működése.	4	87	0.801
	A tanulás támogatás minősége.	9	86	0.891
Tanulási tevékenységek		20	220	0.886

2. táblázat: A változók bemutatása

A kutatásban felhasznált skálák mindegyike megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, Cronbach-alfa értékeik 0,646 és 0,891 közöttiek, ami meghaladja a mutató esetén általánosan elvárt 0,6-os küszöbértéket. A kutatási kérdések megválaszolásához a kérdőívben szereplő skálák közül a független változók itemenként kerültek elemzésre, a kutatás központi elemének vizsgálatához megerősítő faktorelemzés készült. Az elemzésbe bevont változók A kutatás folyamata és módszerei című fejezetben már bemutatott három nagyobb témakör – a tanári identitás, a tanulási környezet, továbbá a tanulási tevékenységek – köré csoportosíthatók.

## A minta

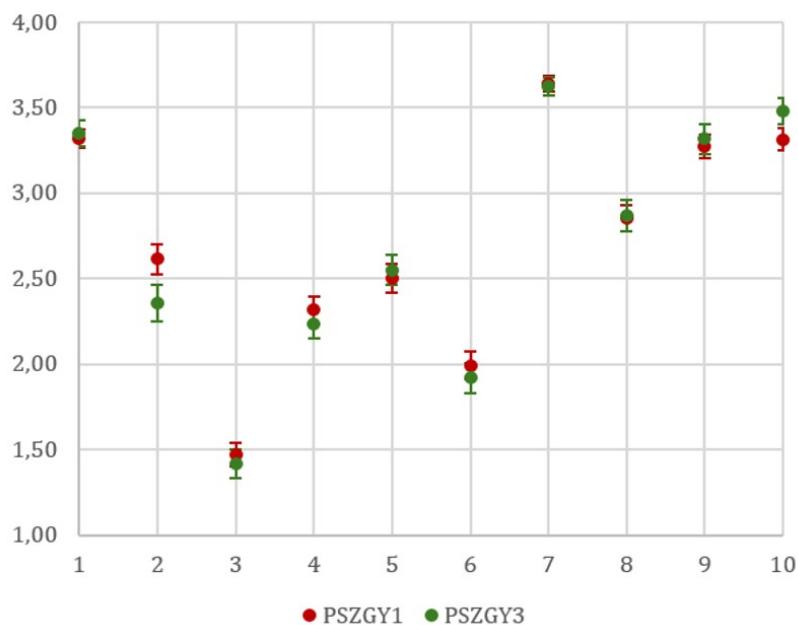
A kutatás sokaságát az ELTE tanárképzéseiben tanuló, a *Pályaszocializációs gyakorlat* 1. és 3. kurzusokat a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében teljesítő hallgatók alkották. A mintavételezést két tárgy kurzusain végeztük. Előbbi mintában 141, az utóbbi mintában pedig 98 hallgató töltötte ki a kérdőívet. A *Pályaszocializációs gyakorlat* 1-2-3. kurzusok egymásra épülnek – előbbi hallgatói csoport az 1. kurzus megkezdése előtt, utóbbi a 3. kurzus teljesítése után töltötte ki kérdőívünket, amely így lényegében a kurzuscsoporthoz tartozó elő- és utómérésként értelmezhető. Amint az az alábbi táblázatból is leolvasható (3. táblázat), a minta nemekre nézve reprezentatívnak mondható.

		Minta			Sokaság		
		Nem		Összesen	Nem		Összesen
		Nő	Férfi		Nő	Férfi	
Kitöltő kurzusa	PSZGY1	98	45	143	206	97	303
		69%	31%		68%	32%	
PSZGY3		71	27	98	188	79	267
		72%	28%		70%	30%	
Összesen		169	72	241	394	176	570
		70%	30%		69%	31%	

3. táblázat: A hallgatói összetétel

A motiváló faktorok szempontjából lényegében a teljes minta homogén, mint az az alábbi táblázatban bemutatott összehasonlításból látható (1. ábra), az egyes motivációs tényezők szerepe a kurzusok teljesítése alatt nemigen változik – kivéve a tanári pálya mint vágyott ideál státusza, amely szignifikáns növekedést mutat („...mindig is tanár akartam lenni.” [Q9\_2]), és kis mértékben csökkent a gyermekekkel való munka jelentette motiváció („...szeretek gyerekekkel/fiatallokkal dolgozni.” [Q9\_10]).

### Motiváló tényezők szerepe (Q9)



1. ábra: A motiváló tényezők változása

A tanulási környezetben megfigyelhető a tanulást támogató aktorok jelenléte: az elmélet és a gyakorlat koherenciája (EGYK); az egyéni tanulási utak bejárásának lehetősége (ETU); a folyamatba ágyazott visszajelzések eredményes alkalmazása (FÁV). Ezek a tényezők egymással eltérő mértékben korrelálnak, és közülük csak egy (ETU2 és ETU3 esetében  $R=0,9128$ ) szignifikáns; így a későbbiekben csak érintőlegesen foglalkozunk velük.



## Elemzés

### *Szakmai identitásváltozás a pályaszocializációs gyakorlatok ideje alatt*

Az első kutatási kérdés a hallgatók szakmai identitásváltozására keresi a választ. A pályaszocializációs gyakorlatok megkezdése előtti és a gyakorlatot befejező hallgatói minta összevetésekor három alapváltozó-csoport értékeiben is markáns változás figyelhető meg, amelyek szignifikáns változást mutatnak a képzés ideje alatt:

- a hallgatók tanári énképében,
- a hallgatók énhatékonyságában,
- és a feladatértelmezést leíró változócsoportban.

Az *énkép* és az *énhatékonyság* változócsoportokban az egyes alváltozókhoz tartozó átlagok alapvetően már a PSZGY1 kurzus kezdetekor is közepes-magas értékkel bírnak (3,07 és 4,42 közötti átlagok), ehhez képest néhány esetben tapasztalható szignifikáns változás, de az átlagértékek ugyanabba a hozzávetőlegesen 1,3 egység széles tartományba (3,24 és 4,37 közé) esnek (4. táblázat).

Változó	PSZGY1		PSZGY3		$\Delta$	Változás Szignifikáns-e?	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Q10_1	Tanárként látom magam a jövőben.	4,24	0,07	4,24	0,10	0,00	nem
Q10_2	Hiányozna a pedagógusképzés, ha abbahagynám.	3,76	0,10	3,60	0,13	-0,16	nem
Q10_3	Igazán szeretnék tanítani.	4,42	0,06	4,37	0,09	-0,06	nem
Q10_4	Aktívan keresem annak a lehetőségét, hogy az iskolában dolgozzak.	3,41	0,10	3,49	0,13	0,08	nem
Q10_5	Gyakran beszélgetek társaimmal a tanításról.	3,59	0,09	3,99	0,10	<b>0,40</b>	<b>igen</b>
Q10_6	A tanárok közössége részének érzem magam.	3,07	0,11	3,24	0,13	0,17	nem
Q10_7	Úgy gondolom, hogy értékes, amikor az oktatásról tudok beszélgetni.	3,80	0,09	4,29	0,09	<b>0,48</b>	<b>igen</b>
Q10_8	Élvezem, amikor gondolataimat elmondhatom a tanításról.	4,14	0,08	4,35	0,08	<b>0,21</b>	<b>igen</b>
Q12_1	Mindig sikerül megoldani a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.	4,14	0,07	4,21	0,09	0,07	nem
Q12_2	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom, hogy elérjem, amit akarok	3,45	0,09	3,60	0,10	0,15	nem

Q12_3	Nem esik nehezemre, hogy kintartsak a szándékaim mellett, elérjem céljaimat.	3,97	0,08	4,02	0,09	0,06	nem
Q12_4	Ötletességem miatt tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	3,84	0,08	3,97	0,09	0,13	nem
Q12_5	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.	3,58	0,08	3,63	0,10	0,05	nem
Q12_6	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	4,06	0,07	4,21	0,08	0,16	igen
Q12_7	Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben	3,73	0,08	3,97	0,09	0,24	igen
Q12_8	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.	3,73	0,08	4,00	0,09	0,27	igen
Q12_9	Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom mitévő legyek.	3,70	0,08	3,94	0,09	0,24	igen
Q12_10	Bármilyen történik, általában kezelni tudom a helyzeteket.	3,78	0,07	3,86	0,10	0,07	nem

4. táblázat: Az énkép és az énhatékonyság alváltozói

A tanári énkép fejlődésére már kezdetben is jelentős hatást gyakorol a hallgatók intrinzik motivációja („Igazán szeretnék tanítani.” [Q10\_3]) A későbbi három Pályaszocializációs kurzus alatt ez nem is változik szignifikánsan. Ehhez képest a kurzuscsoport kezdetekor és befejezésekor egyaránt kevésbé jelentős a tanári közöség megtartó ereje („A tanárok közössége részének érzem magam.” [Q10\_8]). Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a hallgatók a tanárképzés elején járnak, messze vannak még a valódi tanítási gyakorlatuktól, tantestületbe való bevonódásuktól.

A *tanári énhatékonyság* értékelésében is láthatunk két olyan változót, melynek átlagai nem változnak szignifikánsan a három félév alatt:

- „Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, elérni, amit akarok.” [Q12\_2];
- „Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.” [Q12\_5].

Mindkét változó esetében az állhat az alacsonyabb átlag hátterében, hogy a hallgatók még a képzésük elején állnak, kevés valós tapasztalattal diákok, diákcsoporthoz irányítása terén, ezzel kapcsolatos dilemmáik kevésbé csökkennek. A pályaszocializációs gyakorlatoknak inkább abban van jelentős szerepük, hogy szembesíteni tudják a tanárjelölteket a tanárszereppel és a feladatrendszerrel kapcsolatos előzetes elvárásaikkal, nézeteikkel, alakíthatják, árnyalhatják a tanári énképüket, énhatékonyságukat. E két változó csoport több eleme esetében is szignifikáns eltérés mutatható ki a bemeneti és a kimeneti vizsgálati pont között. Egyrészt a hallgatók egyre gyakrabban és egyre szívesebben beszélgetnek az oktatásról, a tanításról, egyre magabiztosabbnak és egyre felkészültebbnek érzik magukat ezen a területen (tanári énkép):

- „Gyakran beszélgetek társaimmal a tanításról.” (Q10\_5);
- „Úgy gondolom, hogy értékes, amikor az oktatásról tudok beszélgetni.” (Q10\_7);
- „Élvezem, amikor gondolataimat elmondhatom a tanításról.” (Q10\_8).

Másrészt, a pályaszocializációs gyakorlatok úgy kerültek kialakításra, hogy a lehetőségekhez mérten minél több aktív tevékenységet is végezzenek a hallgatók a tanórai hospitálás mellett az iskolákban. Ennek során osztály-, csoport-, és tanulómegfigyeléseket végeznek; interjúkat vesznek fel; tanórán kívüli, közösségi neveléshez kapcsolódó foglalkozásokat terveznek és tartanak meg kisebb tanulói közösségekben, csoportokban (például szakkör, napközi, tanulószoba, ünnepség stb.).

Vélhetően a diákokkal történő többféle interakciós helyzet hatása mutatkozik meg abban, hogy szignifikánsan magasabbra értékelik a képzés végére azokat az állításokat, melyek az énhatékonysághoz köthetők:

- „Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.” (Q12\_6);
- „Meg tudom őrizni a nyugalمامat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességre.” (Q12\_7);
- „Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.” (Q12\_8);
- „Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, mitévő legyek.” (Q12\_9).

A feladatértelmezések átlagai alapvetően két csoportra oszlanak. Az egyik csoportba olyan állítások tartoznak, melyek értékei kiugróan alacsonyak, és érdemben nem változnak a pályaszocializációs gyakorlatok alatt (5. táblázat). Ezek vagy a tanulók kulturális-társadalmi mobilitásával kapcsolatosak:

- „Úgy gondolom, hogy ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.” (Q13\_8);
- „Úgy gondolom, hogy a tanulóknak sokat kell tanulniuk az iskolában annak érdekében, hogy a társadalomban érvényesüljenek.” (Q13\_9).

Vagy a tanári autoritás és a tanulói engedelmesség jelenségkörével kapcsolatosak:

- „Az osztályban a tanulóknak engedelmeskedniük kell nekem.” (Q13\_14);
- „Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.” (Q13\_15).

Úgy tűnik, hogy a képzésbe belépő tanárjelöltek tanuló és tanárképe már egy modernebb iskolaképet tükröz, tanári feladatértelmezésük ezen kurzusok hatására tovább differenciálódik.

Változó	PSZGY1		PSZGY3		Megváltozás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	$\Delta$	Szignifikáns-e?
Q13_1 Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy a tanulókat megtanítsam arra, hogyan viszonyuljanak kritikusan a társadalmi problémákhoz.	3,84	0,08	3,88	0,10	0,04	nem
Q13_2 Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy megtanítsam a tanulóknak a társas érintkezés készségeit.	3,91	0,08	3,94	0,10	0,03	nem
Q13_3 Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy	3,40	0,10	3,41	0,12	0,01	nem

	megismertessem a tanulóimmal a különböző kultúrákat, vallásokat.						
Q13_4	Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat a tanulók értékeinek, erkölcsi normáinak formálása.	4,23	0,08	4,30	0,09	0,07	nem
Q13_5	A tanításon túl a nevelés is a feladatom.	4,26	0,08	4,45	0,08	<b>0,19</b>	<b>igen</b>
Q13_6	Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy megtanítsam a tanulóknak hogyan vegyék figyelembe mások érdekeit.	4,00	0,08	4,23	0,08	<b>0,23</b>	<b>igen</b>
Q13_7	Úgy gondolom, hogy ha a tanulóim később sokra szeretnék vinni az életben, akkor most kell velük sokat foglalkoznom.	4,20	0,07	4,15	0,09	-0,04	nem
Q13_8	Úgy gondolom, hogy ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.	3,41	0,09	3,60	0,12	0,19	nem
Q13_9	Úgy gondolom, hogy a tanulóknak sokat kell tanulniuk az iskolában annak érdekében, hogy a társadalomban érvényesüljenek.	3,17	0,09	3,26	0,11	0,08	nem
Q13_10	Úgy gondolom, hogy a jó oktatás hozzájárul társadalmi érvényesüléshez.	4,13	0,09	4,30	0,09	0,17	nem
Q13_11	Az osztályban fontos számomra a rend és a fegyelem.	3,92	0,07	3,88	0,09	-0,04	nem
Q13_12	Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.	3,08	0,08	2,85	0,11	<b>-0,23</b>	<b>igen</b>
Q13_13	Az osztályban a tanulóknak engedelmesskedniük kell nekem.	3,40	0,08	3,13	0,11	<b>-0,27</b>	<b>igen</b>
Q13_14	Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.	3,52	0,08	3,46	0,11	-0,07	nem
Q13_15	A tanulóimtól	3,20	0,09	3,47	0,10	<b>0,27</b>	<b>igen</b>

5	elköteleződést várok el.						
Q13_1 6	Fontos, hogy figyelembe vegyem a tanulók kívánságait.	4,26	0,07	4,29	0,08	0,03	nem
Q13_1 7	Fontos, hogy az osztályomban a tanulónak beleszólhassanak a dolgokba.	4,07	0,08	4,30	0,09	<b>0,23</b>	<b>igen</b>
Q13_1 8	Szerintem, elfogadható, hogy tanulóim néha kritikával illessenek.	4,51	0,06	4,53	0,08	0,02	nem

5. táblázat: Változások a feladatértelmezésben

A hallgatók feladatértelmezése szempontjából a másik csoportba olyan állítások tartoznak, ahol a kurzusok alatt szignifikáns változások mutathatók ki. Szignifikáns a növekedés az alábbi állítások kapcsán:

- „A tanításon túl a nevelés is a feladatom.” (Q13\_5);
- „Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy megtanítsam a tanulónak hogyan vegyék figyelembe mások érdekeit.” (Q13\_6);
- „A tanulóimtól elköteleződést várok el.” (Q13\_15);
- „Fontos, hogy az osztályomban a tanulónak beleszólhassanak a dolgokba.” (Q13\_17).

Szignifikáns csökkenés figyelhető meg az alábbi állítások esetében:

- „Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.” (Q13\_12);
- „Az osztályban a tanulónak engedelmessé válniuk kell nekem.” (Q13\_13).

A pályaszocializációs gyakorlatok során minden hallgató legalább négy-öt különböző típusú, fenntartású intézménybe jut el, így eltérő háttérű diákokkal találkozik, és különféle nevelési módszerekkel ismerkedik meg. Kapcsolatba kerül innovatív tantestületekkel, pedagógusokkal és olyan tanítási helyzetekkel, melyek hatására megerősödik benne a tanárok nevelői szerepe, leendő diákjaira aktív tanulóként tekint, akiknek nem csendben kell engedelmessé válniuk az osztályteremben, hanem másokra figyelve a saját tanulásuk irányítójává kell válniuk.

### *A hallgatók identitáskonstrukciója és annak összefüggései*

A második kutatási kérdés arra keresi a választ, hogyan épül fel, és milyen jellemzőkkel függ össze a hallgatók identitáskonstrukciója.

### **A tanári identitás felépítése**

A tanári identitás egyes elemei Hanna (2020) korábbi tanulmánya alapján kerültek kialakításra konfirmatív faktoranalízis segítségével, DWLS (Diagonally Weighted Least Squares = diagonálisan súlyozott legkisebb négyzetek módszere) becsléssel. A 0,4-es standardizált faktortöltés alatti változók kizárását követően elfogadható illeszkedést (Bentler, 2007; Kline, 2011; Little, 2013) kaptunk az egyes mutatók értéke alapján (CFI=0,92; TLI=0,91; RMSEA=0,08). Az így kirajzolódott tanári identitás négy fő dimenziójához (a pályamotiváció, a tanári énkép, az énhatékonyság, valamint a feladatértelmezés) kapcsolódó itemek és faktortöltéseik a 6. táblázatban szerepelnek. A faktortöltés mértéke 0,420–0,815 között alakul, amely közepes-nagy hatást jelent (Cohen, 1992) az egyes itemek esetén.

	Faktorhoz tartozó itemek	Faktortöltés
Pályamotiváció	A tanítás kiszámítható életpályát kínált.	0.571
	A tanítás időbeosztása (pl. munkaórák, szünetek, részmunkaidős állások) jól illeszkedtek a magánéletem feladataihoz.	0.528
	A tanítás kiszámítható jövedelmet biztosít.	0.557
	A tanítás lehetőséget biztosít, hogy hatással legyek a gyermekek és a fiatalok fejlődésére.	0.623
	A tanítás lehetőséget biztosít, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetűeknek segítsék.	0.444
	A tanítás révén a társadalom javát szolgálhatom.	0.506
Énkép	Szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.	0.647
	Tanárként látom magam a jövőben.	0.733
	Hiányozna a pedagógusképzés, ha abbahagynám.	0.559
	Igazán szeretnék tanítani.	0.753
	Aktívan keresem annak a lehetőségét, hogy az iskolában dolgozzak.	0.747
	Gyakran beszélgetek társaimmal a tanításról.	0.669
	A tanárok közössége részének érzem magam.	0.675
	Úgy gondolom, hogy értékes, amikor az oktatásról tudok beszélgetni.	0.551
Élvezem, amikor gondolataimat elmondhatom a tanításról.	0.542	
Énhatékonyság	Mindíg sikerül megoldani a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.	0.664
	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit akarok.	0.807
	Nem esik nehezemre, hogy kitartsak a szándékaim mellett, és elérjem céljaimat.	0.815
	Ötletességemnek köszönhetően tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	0.759
	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.	0.665
	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	0.619
	Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességemre.	0.721
	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.	0.661
Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom mitévő legyek.	0.508	
Feladatértelmezés	Bármilyen történik, általában kezelni tudom a helyzeteket.	0.567
	Az osztályban fontos számomra a rend és a fegyelem.	0.640
	Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.	0.715
	Az osztályban a tanulóknak engedelmessékedniük kell nekem.	0.735
	Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.	0.631
	A tanulóimtól elköteleződést várok el.	0.557
	Úgy gondolom, hogy ha a tanulóim később sokra szeretnék vinni az életben, akkor most kell velük sokat foglalkoznom.	0.420
	Úgy gondolom, hogy ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.	0.621
	Úgy gondolom, hogy a tanulóknak sokat kell tanulniuk az iskolában annak érdekében, hogy a társadalomban érvényesüljenek.	0.623
	Úgy gondolom, hogy a jó oktatás hozzájárul társadalmi érvényesüléshez.	0.498

6. táblázat: Az identitáselemek faktorai (Hanna, 2020 alapján)

Az egyes faktorok felépítése csak részben tér el a Hanna (2020) által alkalmazott faktorstruktúrától. A pályamotivációt vizsgáló kérdések esetén az eredeti FIT-choice skála hazai mintán korábban már tesztelt (Paksi, 2023) rövidített változata került alkalmazásra, amelyből a kapott mutatók alapján a *Személyes hasznosság* (3 item) és a *Társadalmi hasznosság* (4 item) kérdései kerültek megtartásra a pályamotivációt vizsgáló dimenzióban. Az *Énkép* (8 item) faktor esetén a teljes skála megtartásra került, az *Énhatékonyság* (10 item) ugyanakkor eltér a Hanna (2020) által alkalmazott skálához képest, annak egy rövidebb változata került alkalmazásra a Schwarzer-féle énhatékonyság kérdőív (General Self-Efficacy Scale) magyar változata (Kopp et al., 1993) alapján. A *Feladatértelemezés* faktor esetén mindkét alfaktor (11+9) itemei megjelennek, ugyanakkor néhány kérdés kizárásra került az alacsony faktortöltés miatt. Így a *Perception on Education* 4 itemmel, a *Perception on Teaching* alskála 5 itemmel szerepel a 6. táblázatban bemutatott faktorfelépítésben.

### A szakmai identitás kapcsolata a tanulási tevékenységekkel és a tanulási környezettel

A tanulási tevékenységek vizsgálata során három témakör került felmérésre egy korábbi hazai mérőeszköz (Rapos et al., 2022) felhasználásával. A kérdéssor kitér arra, hogy a résztvevő a félév során *bizonyos tevékenységeket milyen gyakran végzett*, melynek megbízhatósága az 5. táblázatban szerepel 0,886-os Cronbach-alfa értékkel. A kérdőív továbbá rákérdez a *szakmai tudás, szakmai tapasztalat meglétére*, valamint a *szakmai hálózathoz, szakmai közösséghez való tartozásra*. Ez a terület tehát három alkérdést foglal magában.

Az elemzés első részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanári identitás milyen összefüggést mutat a különböző tanulási környezetre, tanulási tevékenységekre vonatkozó állításokkal. A kutatási kérdés megválaszolásához Spearman-féle korrelációt (bizonyos változók ordinális mérési szintje, valamint a normális eloszlástól való eltérés miatt), valamint t-próbát használtunk. A korrelációs vizsgálatok során zömében gyenge-közepes összefüggéseket találtunk, amelyek leginkább a tanári *énképpel* és az *énhatékonysággal* mutattak együttjárást  $p < 0,05$  szinten. A 7. táblázatban csak a szignifikáns eredmények kerültek feltüntetésre.

	N	Pályamotiváció faktor	Énkép faktor	Énhatékonyság faktor	Feladatértelemezés faktor
Tanárszakos képzésen kívüli, a pedagógiai munkához kötődő szervezett képzésben vettem részt.	220			.233**	
A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).	220	.154*	.196**	.323**	
Szaktárgyairól szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).	220		.242**	.301**	
Oktatásról szóló híreket (pl. reformok, jó gyakorlatok) olvastam újságban, tv-ben, interneten)	220		.270**	.210**	-.154*
A hospitáláson látott órák után átgondoltam a történeteket, reflektáltam rájuk.	220		.153*		
Egyénileg felmerülő szakmai kérdéseimet, dilemmáimat a gyakorlat helyszínén megbeszéltem az iskola tanárával/tanáraival.	220		.287**	.300**	

Hazai vagy nemzetközi mérések adatait elemeztem és értelmeztem (pl. kompetenciamérés).	220	.181**	.194**	.219**
Egyénileg felmerülő szakmai kérdéseimet, dilemmáimat megbeszéltem az oktatóval.	220		.225**	.211**
Az általam készített, s a tanárságom tanulásához kapcsolódó munkáimat, ötleteimet megosztottam társaimmal.	220		.346**	.207**
Szakmai konferenciákon, kiállításokon, találkozókön vettem részt.	220			.136*
Szakmai kérdéseimet megbeszéltem hallgatótársaimmal, hogy tanuljak tőlük.	220		.370**	.224**
Óra-/iskolalátogatáson vettem részt.	220		.179**	
Részt vettem pedagógiai folyamat tervezésében (óra, órarászlet, foglalkozás terv, játék).	220	.155*	.243**	.211**
Egyes tevékenységeket egy társammal előre megtervezetten közösen tartottam meg gyerekcsoportban.	220			.142*
A tanári tevékenységemhez kapcsolódó kutatási tevékenységet végeztem (a kötelező dolgozatokon túli, pl.TDK).	220	.145*		
Egyetemi kurzusokon kívül hallgatótársaimmal, barátaimmal beszélgettünk az oktatás aktuális kérdéseiről.	220		.467**	.266**
Nemzetközi honlapokon tanári eszközöket, joggyakorlatokat kerestem.	220		.264**	.208**
Közösségi felületen követtem oktatási kérdésekről szóló személyes írásokat.	220		.169*	.179**
Beszélgetést folytattam szakmai kérdésekről volt tanárommal/ tanárainnal.	220		.228**	.234**
Láttam az összefüggéseket a PSZGY kurzuson megismert elméletek, fogalmak és megközelítések között.	87		.245*	
Az iskolai gyakorlataim során megfigyelt tanárok hasonló technikákat, stratégiákat alkalmaztak, mint amit én is tanultam az egyetemi órákon.	87			.255*
A kurzuson (órán és/vagy követelmények) volt lehetőségem egyéni érdeklődésemnek megfelelően választani az egyes tevékenységek, feladatok közül.	87		.227*	.214*
Az értékelés alapját adó feladatok, tevékenységek teljesítése során volt mód egyéni megoldások választására.	87		.228*	
A PSZGY kurzus első órája után tisztában voltam azzal, mit kell tudnom a kurzus végére.	86			.279**



Az ebben a félévben végzett PSZGY kurzusomra jellemző volt, hogy...a hallgató is irányíthatta a saját tanulását (dönthetett pl. feladatokról, javításról, témáról, stb).	86	-.251*
... alkalmat teremt az új ötletek és tudás kipróbálására /alkalmazására.	86	.217*
... alkalmat adott a képzésen kívüli tapasztalatok feldolgozására.	86	.288**

7. táblázat: A tanári identitás szignifikáns összefüggései a tanulási környezettel és a tanulási tevékenységekkel (\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ )

Az identitáselemek közül a *pályamotiváció* faktoriala tanulási tevékenységek közül négy elem mutatott pozitív együttjárást, ám a korrelációs együtthatók mértéke minden esetben gyenge kapcsolatra utal. Azok a hallgatók, akik elmélyültebben foglalkoznak a pedagógia szakirodalmával, nyomon követik a különböző mérések eredményeit, aktívak a szakmai programok terén, vagy vettek már részt valamilyen kutatási tevékenységben a tanári szerepükhöz kapcsolódóan, erősebb pályamotivációval rendelkeznek. Ez azonban nem ok-okozati összefüggést feltételez, csupán a jelenségek együttjárására utal. A tanulási környezethez tartozó elemek közül egy esetben sem rajzolódott ki jelentős összefüggés a pályamotiváció kapcsán.

A *feladatértelmezés* faktoriala szintén alacsony számban találtunk szignifikáns kapcsolatot, a tanulási tevékenységek egy eleme negatív kapcsolatot mutat a feladatértelmezés faktoriala, mely alapján az oktatásról szóló hírek követése kevésbé markáns feladatértelmezéssel jár együtt. Közepes pozitív erősségű a kapcsolat a feladatértelmezés faktor és a tanulási környezet hallgatói célok megismerésének és a kurzus célokhoz kapcsolásának folyamatára vonatkozó itemek egyikével, mely szerint erősebb feladatértelmezés jellemző azokra, akik a PSZGY kurzus első szemináriumi órája után tisztában voltak azzal, hogy mit kell majd tudniuk a kurzus végére. Negatív kapcsolat mutatkozik ugyanakkor a tanulás támogatásának minőségére vonatkozó itemmel, ami alapján azok a hallgatók, akik úgy érezték, hogy kevésbé irányíthatták a saját tanulásukat, kevésbé markáns feladatértelmezést mutattak.

Ennél több jelentős összefüggést mutat a tanári identitás énképet és énhatékonyságot mérő faktora. Az *énkép* jelentős együttjárást mutat a tanulási tevékenységet mérő skála 20 iteme közül 15 esetben. Az összefüggés minden esetben pozitív, gyenge-közepes erősségű. Ez alapján tehát a tanulási tevékenységek szempontjából aktívabb hallgatók erőteljesebb tanári énképpel rendelkeznek. A három legerősebb együttjárás az alábbi állítások esetén rajzolódott ki:

- „Egyetemi kurzusokon kívül hallgatótársaimmal, barátaimmal beszélgettünk az oktatás aktuális kérdéseiről.” ( $r=0,467$ ),
- „Szakmai kérdéseimet megbeszéltem hallgatótársaimmal, hogy tanuljak tőlük.” ( $r=0,370$ ),
- „Az általam készített, s a tanárságom tanulásához kapcsolódó munkáimat, ötleteimet megosztottam társaimmal.” ( $r=0,346$ ).

További szignifikáns kapcsolat látható a tanulási környezet egyes elemei és a tanári énkép között. A tanulási tevékenységek közül egy, a képzésbe illeszkedés és az elmélet-gyakorlat koherenciáját mérő item, az egyéni tanulási utak lehetősége és működése skálából két item, valamint további két állítás a tanulástámogatás minőségét mérő skálából. Az együttjárás mértéke közepes, a korrelációs együttható  $0,218 - 0,277$  között alakult.

Az *énhatékonyság* jelentős kapcsolatot mutat a 20 elemből álló tanulási tevékenységek skálából 16 esetben, mely összekapcsolódás minden esetben pozitív, gyenge-közepes mértékű. Ez alapján a tanulási tevékenységek

szempontjából aktívabb hallgatók nemcsak a tanári énkép kapcsán mutattak magasabb eredményeket, hanem az énhatékonyságukat tekintve is. A három legerősebb együttjárás az alábbi állítások esetén rajzolódott ki:

- „A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).” ( $r=0,323$ ),
- „Szaktárgyamról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).” ( $r=0,301$ ),
- „Egyénileg felmerülő szakmai kérdéseimet, dilemmáimat a gyakorlat helyszínén megbeszéltem az iskolai tanárával/tanáraival.” ( $r=0,300$ ).

A tanulási környezetet bemutató változók közül egy-egy item esetén rajzolódott ki jelentős, közepes mértékű pozitív összefüggés. A képzésbe illeszkedés és az elmélet-gyakorlat koherenciáját mérő alszálából „Az iskolai gyakorlataim során megfigyelt tanárok hasonló technikákat, stratégiákat alkalmaztak, mint amit én is tanulmányoztam az egyetemi órákon.” item ( $r=0,255$ ) és az egyéni tanulási utak lehetősége és működése skála „A kurzuson (órán és/vagy követelmények) volt lehetőségem egyéni érdeklődésemnek megfelelően választani az egyes tevékenységeket, feladatokat közül.” ( $r=0,214$ ) esetén.

A tanulási tevékenységek és a tanulási környezet alszálái között olyan item, amely a tanári identitás mind a négy dimenziójával kapcsolatban állna, nem szerepelt. A tanulási tevékenységek között ugyanakkor több változó négyből három dimenzióhoz is szignifikáns módon kapcsolódik, ezt szemlélteti a 8. táblázat.

	Pályamotiváció faktor	Énkép faktor	Énhatékonyság faktor	Feladatértelmezés faktor
A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).	X	X	X	
Oktatásról szóló híreket (pl. reformok, jó gyakorlatok) olvastam újságban, interneten stb.		X	X	X
Hazai, nemzetközi mérések adatait elemeztem és értelmeztem (pl. kompetenciamérés).	X	X	X	
Részt vettem pedagógiai folyamat tervezésében (óra, órarészlet, foglalkozás terv, játék terv).	X	X	X	

8. táblázat: A tanulási tevékenységek és az identitásfaktorok kapcsolata

A szakmai tevékenységek két további kérdését vizsgálva megmarad az a mintázat, hogy az identitásnak a tanári énhatékonyságra vonatkozó dimenziója mutat összefüggést a szakmai tudás, szakmai tapasztalat meglétével, valamint a szakmai hálózathoz, szakmai közösséghez való tartozás kérdésével, ami a t-próba eredményei alapján rajzolódik ki. Azok a hallgatók, akik rendelkeznek a tanításhoz, neveléshez kapcsolódó munkatapasztalattal, markánsabb eredményt mutatnak (9. táblázat) az énkép ( $n=117$ ,  $M=2,595$ ,  $SD=0,439$ ) és az énhatékonyság ( $n=117$ ,  $M=2,695$ ,  $SD=0,401$ ) területén egyaránt azokhoz képest, akiknek nincs ilyen irányú tapasztalata ( $n_{ék,éh}=103$ ,  $M_{ék}=2,437$ ,  $SD_{ék}=0,467$ ;  $M_{éh}=2,544$ ,  $SD_{éh}=0,462$ ). Az összefüggés statisztikailag jelentős (énkép esetén  $t(218)=1,578$ ,  $p=,011$ ; énhatékonyság esetén  $t(218)=2,586$ ,  $p=,010$ ), a Cohen's d mutató alapján mindkét faktor esetén kicsi hatásméret mellett ( $d_{ék}=0,348$ ,  $d_{éh}=0,349$ ).

Rendelkezik-e bármilyen tanításhoz, neveléshez kapcsolódó munkatapasztalattal?	Igen	Nem	t	df	p
Pályamotiváció faktor	1.587	1.588	-.012	218	.990
Énkép faktor	2.595	2.437	2.578	218	.011
Énhatékonyság faktor	2.695	2.544	2.586	218	.010
Feladatértelmezés faktor	2.125	2.125	-.527	218	.599

9. táblázat: A munkatapasztalat és az identitásfaktorok kapcsolata

A szakmai közösséghez való tartozás csak az énkép dimenziója esetén mutat szignifikáns eltérést (10. táblázat) ( $t(218)=2,578$ ,  $p=.011$ ), a pedagógus vagy pedagógus hallgatói közösséghez tartozó hallgató erősebb énképpel rendelkezik ( $n=63$ ,  $M=2,640$ ,  $SD=0,4244$ ), mint az a hallgató, aki nem tagja szakmai közösségnek ( $n=157$ ,  $M=2,473$ ,  $SD=0,464$ ). A hatásméret kicsinek mondható a Cohen's d mutató alapján ( $d=-0,369$ ).

Tagja-e bármilyen (offline vagy online) pedagógus vagy pedagógus hallgatói vagy egyéb szakmai közösségnek, hálózatnak?	Igen	Nem	t	df	p
Pályamotiváció faktor	1.568	1.596	-.012	218	.990
Énkép faktor	2.640	2.473	2.578	218	.011
Énhatékonyság faktor	2.709	2.591	-1.838	218	.067
Feladatértelmezés faktor	2.137	2.137	-.527	218	.599

10. táblázat: A szakmai közösséghez tartozás és az identitásfaktorok kapcsolata

## Összegzés

Kutatások igazolták, hogy a tanárok szakmai identitásának alakulásában meghatározó elem a képzés. Ebben a tanulmányban azt mutattuk be, hogy a tanárképzésbe újonnan beépült pályaszocializációs gyakorlatoknak milyen hatása van a hallgatók szakmai identitásfejlődésére. Hanna kutatásaira építve (Hanna, 2019, 2020) vizsgálatunkban négy identitás-területre fókuszáltunk: a motivációra, az énképre, az énhatékonyságra és a feladatészlelésre. A nagymintás, longitudinális vizsgálat pilot kutatásaként, most egy egyetem képzésbe belépő hallgatóinak válaszait vetettük össze a pályaszocializációs gyakorlatokat lezáró másodévesek válaszaival.

A tanári pályához kapcsolódó belső motiváltság már a képzés elején is magas volt a tanárszakos hallgatóknál, ez jelentősen nem változott a vizsgált kurzusok ideje alatt. Azok azonban, akik figyelik az oktatási és a pedagógiai kérdéseket, szakmai tevékenységekben vesznek részt, erősebb pályamotivációval rendelkeznek. A tanári énkép és az énhatékonyság vizsgált elemei szignifikánsan változtak a gyakorlat ideje alatt. Vizsgálatunk azt is megerősítette, hogy azoknak a diákoknak a tanári énképe magabiztosabb, akik előzetesen már szereztek tanítási, nevelési munkatapasztalatot (például korrepetálás, táboroztatás) vagy tagjai valamilyen szakmai közösségnek. Ezek az eredmények azokat a korábbi kutatási eredményeket erősítik, amelyek hangsúlyozzák, hogy a tanárképzésben helye van olyan gyakorlatoknak, melyek felszínre hozzák a hallgatók előzetes szerepelvárásait, belépő nézeteit, és egyben segítenek a tanulói nézőpontot tanári nézőpontra váltani. Ez a váltás befolyással van az énképükre, és segíti szakmai identitásuk folyamatos fejlődését.

Az identitás és a szakmai tanulás kapcsolata egyre kutatottabb terület (Tókos et al., 2024), vizsgálatunkból az látszik, hogy azok a tanárjelöltek, akik egyre többet olvasnak, beszélgetnek az oktatásról, a tanításról, felkészültebbnek, magabiztosabbnak érzik magukat ezeken a területeken. E kurzusok több lehetőséget kínálnak a

pedagógusmunka összetettségének megismerésére, az iskolában a diákokkal különböző tevékenységek kipróbálására, ami segítheti a leendő tanárokat abban, hogy a tanítási feladatok mellett nyitottabbá váljanak a nevelői feladatokra, szerepekre is. A képzésbe való belépéshez képest a gyakorlatokat követően adott válaszaik alapján fontosabbá válik a tanár hallgatóknak a diákok bevonása a tanulási folyamatokba, a tanulásában aktívabb diákképben gondolkodnak.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a bevezetett pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok nagymértékben támogatják a tanár hallgatókat képzésük elején abban, hogy az énképük, énhatékonyságuk változzon, a tanári szerephez, feladatokhoz társított elvárásaik differenciálódjanak. A tanári identitás és a szakmai tanulás alakulása hosszú folyamat, melynek meghatározó része az egyetemi képzés, ahol az elmélet és a gyakorlat folyamatos egymásra épülése valósul meg, de az is látszik, hogy a nem formális tanulási helyzetek szerepe is egyre meghatározóbbá válik. Az identitásváltozást elsősorban kvalitatív kutatásokkal szokták vizsgálni, kutatásunkkal szeretnénk egy olyan kvantitatív kutatási mérőeszközt kialakítani és a későbbiekben validálni, mellyel egyrészt a hallgatók identitásváltozását tudjuk longitudinális keretek között vizsgálni, másrészt a képzésüket támogató eszközként is fel lehet használni.

## Irodalom

1. Andreassen, 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.
2. 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.
3. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148.
4. Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
5. Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 763–785). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_28-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1)
6. 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>
7. Buitink, J., & Beijaard, D. (2007). Learning in school-based teacher education. In Munthe, M. & Zellermayer, E. (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp.127-137). Sense Publishers.
8. Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorising practice. In Loughran, J. & Russell, T. (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). Falmer Press.
9. Canrinus, 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.
10. Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

11. Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
12. 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.
13. Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Ed.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). Springer.
14. de Vries, S., Jansen, E. P. & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, 78–89.
15. de Vries, S., Jansen, E. P., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. J. (2015). Student teachers' participation in learning activities and effective teaching behaviours. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 460–483.
16. Dudás, M. (2006). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In Bárdossy, I., Forray R., K. & Kéri, K. (Eds.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (pp. 150–170). PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
17. 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>
18. Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
19. Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D. & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organisational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406–427.
20. 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.
21. Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
22. Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L., Bransford, J. et al. (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358–389). Jossey-Bass.
23. Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27.
24. Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
25. Hasinoff, S. & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3).

26. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
27. Hong, J. I., Greene, B. & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98.
28. Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialisation and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162–178.
29. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
30. 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.
31. Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Kubler LaBoskey, V. & Russell, T. (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785–810). Springer Netherlands.
32. Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In Williams, M. (Ed.), *Handbook of methodological innovation*. Sage.
33. Kopp M., Schwarzer, R. & Jerusalem M. (1993). Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
34. Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In Kompf, M. & Denicolo, P. (Eds.), *Connecting Policy and Practice – Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 206–215). Routledge.
35. Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford.
36. 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.
37. Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 115–129.
38. Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, 17(5), 517–528.
39. Moore, M. & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher education*, 17(1), 69–79.
40. Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
41. Olsen, B., Buchanan, R. & Hewko, C. (2023). Recent trends in teacher identity research and pedagogy. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 867–890). Palgrave Macmillan.
42. Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
43. Pekrun, R. & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313–331). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50019-8>

44. 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.
45. 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 <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
46. 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. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.1>
47. 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.
48. Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. & Demers, K. E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–755). Routledge.
49. Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629.
50. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British educational research journal*, 33(5), 681–701.
51. Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148.
52. Terenzini, P. T. & Reason, R. D. (2005). Parsing the first year of college: Rethinking the effects of college on students. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA.
53. Timoštuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
54. Tókos K. & Rapos N. (2024). Pedagógusból tanárképzővé válni – az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 12(3), 30–48. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.2>
55. 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.
56. 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.
57. Volkmann, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
58. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.

## *Teacher identity development of student teachers during career socialisation practices*

---

Previous research has revealed that training plays a significant role in the formation of professional identity (Nias, 1989; Goodson & Cole, 1994; Volkmann & Anderson, 1998; Olsen, Buchanan, & Hewko 2023). In Hungarian teacher education, the incorporation of career awareness and career socialisation practices into training (EMMI Decree 8/2013 (30 I.)) has significantly transformed the learning environment of training. The following research aims to investigate how career socialisation practices shape the process of students' professional identity construction. The Association of Teacher Trainers has initiated a national study linked to the new training environment and the introduction of these practices. This paper presents the first quantitative results of this research, which is considered a pilot study based on cross-sectional data from one training site. The research questions focus on how students' professional identity changes during career socialisation placements. What characteristics are associated with students' identity construction?

**Keywords:** *student teachers, self-image, identity, career socialisation practices*