

*Mrázik Julianna*

**KEZDŐ SZAKÉRTŐK ÉS SZAKÉRTŐ KEZDŐK.  
A JÖVŐ TANÁRAINAK CARRIER-READINESS VIZSGÁLATA  
A SZERVEZETI TANULÁSON KERESZTÜL. PILOTKUTATÁS**

---

**Absztrakt**

Berliner (Berliner, 2005) szerint a szakértői tudás sokrétű fogalom, amely nemcsak a tudásra és a készségekre, hanem azok hatékony alkalmazására is kiterjed. Megkülönbözteti a szakértőket és a kezdőket, és rámutat, hogy a szakértők mélyebb tudással rendelkeznek a szakterületükről, képesek gyorsan felismerni és reagálni az információkban rejlő mintázatokra, és tudásukat hatékonyan felhasználni a döntéshozatalban. A szakértőség fogalma sokszor intuitív, túlságosan szigorú beleértési kritérium alkalmazása nem is célravezető (Anderson et al. 2023) A kezdők kevésbé jártasak a szakterületen, és nehezebben ismerik fel a releváns információkban rejlő mintázatokot. Gyakran egyszerű szabályokra vagy heurisztikákra támaszkodnak a döntéshozatal során, a mélyebb alapelvek helyett. A tanári fejlődés heurisztikus modelljében (Berliner, 2001) Berliner szakít azzal a hagyománnyal, hogy a szakértelmet a pályán eltöltött idő hossza, a diplomaszerezés óta eltelt idő vagy az életkor határozza meg. Olyan más szempontok is felmerülnek, mint a megélt esetek száma, a reflektivitás, a szakmai énkép, és -szocializáció kérdései. E szakértői modell alapján pilotkutatást végeztünk, abból a célból, hogy a korai pályaszocializáció segíti vagy hátráltatja-e a tanári pályára felkészülést. A kutatói kérdés, hogy a korai, az elsőéves tanári felkészítés első heteiben megvalósuló pályaszocializációs gyakorlat, tapasztalat, milyen hatással van a résztvevők önhatékonyság-érzésére? A vizsgálat nullhipotézise, hogy a megkérdezettek önmagáról tett állítása nem esik egybe a Berliner-féle modell behatárolással. A kutatás stratégiája kvantitatív, az adatok kigyűjtése online kérdőívvel történt, az adatok feldolgozását Jamovi 1.8 Cloud Beta platformon végeztük. A vizsgálatban résztvevők száma 32 fő, a mintavételezés módja kényelmi. A pilotkutatás várható eredménye, hogy jósló erejű információt kapunk a korai pályaszocializációban résztvevő hallgatók önhatékonyságának szubjektív megítéléséről, amely a kutatás további folytatása lehetséges irányait is kijelölheti. Emellett az eredmények jól hasznosíthatóak a tanári felkészítés tartalmi fejlesztésében, egyaránt.

---

*Kulcsszavak: kezdő; carrier readiness; pályaszocializáció*

## **Bevezetés – A téma ismeret- és problémaháttere**

Annak korszakolása, hogy meddig számít egy szakma művelője, foglalkozás vagy hivatás megvalósítója kezdőnek, folyamatosan a szakmai gondolkodás és a kutatások homlokterében áll. Több mint húsz évvel ezelőtt David C. Berliner a Magyar Tudományos Akadé-

mián tartott előadásában revelatív volt az a megközelítés, hogy a kezdő-szakértő korszakolás – a tanárokat vizsgálva – nem (csak) attól függ, hogy régóta tanít-e, illetve a járatlansága sem abból adódik, hogy nemrég diplomázott pályakezdő.

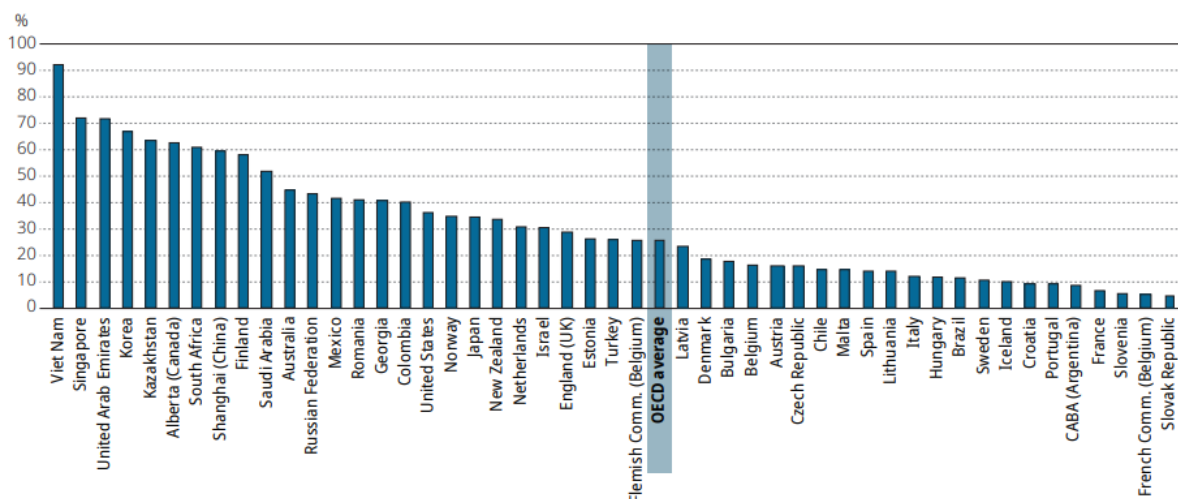
Berliner modelljének lényege, hogy a szakemberré válás a professzionalizálódás – a szakmai szocializáció - útján átívelő fejlődés. A kezdőt kevéssé életkora, mint jobbára a reflexes cselekedetek jellemzik, ami inkább zsigeri megoldásokhoz vezet, és a rövid távú célokra összpontosít. Kevés esetszámmal és tapasztalattal rendelkezik, ezáltal szakmai önképe még kialakulatlan. Ez az állapot akár hosszú időn át is fennállhat, rögzülhet, függetlenül a szakmai tevékenységet folytató tapasztalatától vagy életkorától. Egyes faktorok egyenesen gátolják az önreflektivitás kialakulását: „szűrő” működik azokkal az információkkal szemben, amelyek nem támasztják alá a fennálló hitrendszerét, és csak azokat az engedi be, amelyek támogatják a nézeteket. A „radar” egyfajta kontrollmechanizmus, amelynek segítségével a személy a saját hiedelem,- és naivnézet-rendszerét támogató információk után kutat. A közösség pedig gyakran érvényteleníti a kételyeket, csökkenti az önelemzés és a reális látásmód esélyét és reflektálatlanul osztozik a megélt tapasztalatokban. (Mrázik, 2019).

A professzionalizálódás - a pályaszocializáció - középső szakaszában az egyén a tudatos szakmaiság felé törekszik, és növekszik az esetszám, több helyzetben találja magát. Az ebben a szakaszban lévő pedagógus már törekszik a reális szakmai önkép kialakítására, mindennek fontos előfeltétele egy reflexiós képesség, az önelemzésre készség és képesség részint felismerése, részint pedig fejlesztése – amelynek kereteit, terepét a képző intézmények alkalmasak biztosítani. A professzionalizálódott szakaszban a szakember reflektív és önreflektív reflexiót gyakorol, ennek változatos formáit ismeri és alkalmazza, rendelkezik egy reális szakmai önképpel, és magas esetszámmal bír, így képes hiteles teljesítményt nyújtani. (Berliner, 2001)

Nem a tapasztalatból, hanem a rá adott reflexiókból tanulunk: nem valaminek a hosszú időn át tapasztalása, hanem a rá adott reflexió, ami formálja az énképet (Dewey, 1933:78). Alapvető kérdés tehát, hogy milyen módon fejlődik a pályára felkészítés során a reflexiós képesség, amely szintén fontos eleme a szakértelemnek, és az is, hogy hány, az adott szakmával összefüggő (a tanár például pedagógiai) szituációban tette próbára magát az egyén. Pilot vizsgálatunkban annak eredtünk a nyomába, hogy milyen a leendő tanárok önmegítélése a szakmai tevékenységek tekintetében (értékelés, bánásmód, felkészülés, motiváció) a pályán eltöltött idő, illetve a megtapasztalt esetszámok tükrében.

Berliner rámutat, hogy a szakértői tudás gyakran domén-specifikus, vagyis valaki egy területen lehet szakértő, de egy másikon nem. Ezenkívül kiemeli a szándékos gyakorlás, a visszajelzés és a mentorálás szerepét a szakértői teljesítmény kialakításában és támogatásában. Emellett szerepe van a tanárok külső, társadalmi megítélésének is a saját önhatékonyság alakulásában, amelynek a megélése összefüggéseket mutathat a tanulói teljesítmény alakulásával: azokban az országokban, ahol a tanárok társadalmi megítélése magas, ott a mért tanulói teljesítmény is legalább az átlagos felett alakul, többnyire a felső tartományban. (Berliner, 2005)

15. ábra: A pedagógusok nézetei a pedagógusszakma társadalmi megítéléséről



Forrás: (Sleicher, 2018)

A tanári önhatékonyság esetén a legmagasabbra értékelik a tanárok azt, hogy a társadalom hogyan vélekedik róluk Finnországban, Ausztráliában és az Orosz Föderációban, az USA és Japán követi őket (60 és 35% között szórva az értékeket). Ha e mellé az adat mellé a diákok teljesítményét is illesztjük, a japán 15 éves diákok 2018-as kumulált teljesítménye a három kompetencia-területen 520 pont, 516 pont ez Finnország esetében - ezzel e két ország az 500 pontos átlag felett tartózkodik, míg 499 Ausztrália, Oroszország 487,1 pont, USA 495 ponttal a 450 és 500 pont között teljesítők között van. Az látható, hogy a jól teljesítő diákok tanárai a magukat magasra értékelők között szórnak, ami azt is jelentheti, hogy a magas tanári önhatékonyság együtt járhat egy magasabb tanulói eredményességgel.

Egy másik összevetésben a magas társadalmi státuszú országok (Füzér et al., 2020) 15 éves tanulóinak PISA olvasásértési eredményeit vetítettük e tipológiára. Az egybevetés alapján az látható, hogy a magukat magasra ítéző tanárok Kanada, Finnország, USA, UK, Japán, Ausztrália, Norvégia polgárai, míg Dánia az önmagukat átlag alattiként megítélők közé tartozik. Itt egyértelműsíthetjük, hogy nem a társadalmi tőke mértéke befolyásolja a tanári önmegítélést, mivel egy másik összehasonlításban néhány alacsony társadalmi státuszú ország tanárai is magasabbra értékelik magukat (így az Orosz Föderáció), miközben ezekben az országokban a tanulói teljesítmény alacsonyabb.

2. ábra: A társadalmi tőke és az olvasásértés

magas társadalmi tőke osztályba sorolt országok	PISA olvasásértés (OECD átlag 487)	
1. Kanada	520	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
2. Finnország	520	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
3. USA	505	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
4. Nagy-Britannia	504	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
5. Japán	504	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
6. Ausztrália	503	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
7. Dánia	501	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
8. Norvégia	499	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
9. Németország	498	Olvasási teljesítményben átlagon felüli
10. Svájc	484 (átlag alatt)	Átlag alatti az olvasási teljesítmény

*Forrás: (OECD, 2022) és Saját szerkesztés <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/> alapján kumulált (matematikai, természettudományok és szövegértés a 15 éves tanulók körében) [2022. 12. 01.]*

## A pályaszocializációs folyamat

Az egyén bekapcsolódását jelenti a társadalmi munkamegosztásba, ami elismerést, együttműködést és hatékonyságot biztosít a társadalomban. Ehhez az egyénnek el kell sajátítania az adott pályához kapcsolódó értékeket, normákat és viselkedésmintákat. A szocializációs folyamatban a pszichológiai faktorok mellett fontos szerepet játszik az eseményspecifikus szociális státusz, az iskolai képzés, a szakmai információk és a választási alternatívák. A szakmai pályaválasztás nem csupán gazdasági lehetőségek kijelölését jelenti, hanem a szociális környezet kiválasztását és a szociális tanulás folyamatát is magában foglalja.

A környezeti tényezők, mint például a családi elvárások, az iskolai képzés és a munkaerőpiac helyzete, jelentős hatással vannak a pályaszocializációs folyamatra. Az előzetes szocializáció során a család, az iskolai környezet és a kortárs csoport határozza meg az egyén attitűdjét és viselkedését, melyek később integrálódnak a szakmai szocializáció fázisaiba. Ez az integráció jelentős mértékben befolyásolja a szereppel való azonosulást és a szerepteljesítést.

A pályaszocializáció folyamatában fontos szerepet játszanak a szereppartnernek, mint például a vezető(k) és a munkatársak, akiknek visszajelzései és elvárásai alapvetően formálják az egyén szakmai identitását és viselkedését. A környezeti tényezők, mint például

az interperszonális kapcsolatok és a szerepelvárások, szintén meghatározóak a pályaut alakulásában és a szerepelvárások elfogadásában vagy elutasításában.

Az egyes foglalkozási szerepek interiorizációja az egyéni teljesítményhez kapcsolódik, míg a szakmai szereppel kapcsolatos társadalmi elvárások generálisak és nem függenek az egyén képességeitől és készségeitől. A pályaszocializációs folyamat során az egyén folyamatosan aktualizálja pályaidentitását az egyéni és környezeti változások függvényében. (Juhász, 2014)

Napjainkban a „carrier readiness” fogalmával leírható törekvés a tanári felkészítés jogi szabályozásában úgy jelenik meg, hogy a pálya előtt álló fiatal a lehető legkorábban szerezzon tapasztalatot arról, mi lesz a munkája. Ugyanakkor kérdésként merül fel, vajon meghozza-e a várakozásoknak megfelelő attitűd-formálást az, ha minél előbb kerül a leendő tanár a szakma közelébe. Egy ezzel kapcsolatos publikációkat áttekintő tanulmány szerint a carrier readiness olyan tudás és készségek megszerzése, amire egy diáknak szüksége van ahhoz, hogy beiratkozzék és sikerrel járjon az egyetemi képzéseken, a nélkül, hogy szükség lenne kiegészítő tanfolyamokra. (Green, 2023) A magyarul ezideig kevésbé elérhető, témareleváns tanulmányok értelmezésében a carrier-readiness fogalmilag úgy ragadható meg, mint egyfajta karrierre való felkészültség (Elek, 2022), a továbbtanulásra való készenléti szint (Török, 2016), amely már az iskoláztatás elején elkezdődik és támogat egy családot fenntartani képes jövedelmet biztosító foglalkozást egy sikeres pályán.

## A kutatói kérdés

A tanári carrier-readiness részeként feltételezzük azt is, hogy önmagukat – intuitíve - szakértőnek vagy újoncnak tekintik-e az érintettek. Arra is kerestük a választ, a Berliner-féle tipológia szerint a megkérdezettek hogyan ítélik meg önmagukat, reális-e önmegítélésük, összhangban áll-e az önmagukról alkotott értékítélet a modellben foglaltakkal, milyen lehetséges magyarázatok adhatóak. Kérdésünk még, hogy a korai, az elsőéves tanári felkészítés első heteiben megvalósuló pályaszocializációs gyakorlat, tapasztalat, milyen hatással van a résztvevők carrier-readiness státuszára, ezen belül önhatékonyság-érzésére?

## A minta bemutatása

A vizsgálatba tanári felkészítő (nappali, levelező) kurzusok 32 résztvevője került bevonásra (véletlenszerű mintaválasztási eljárással), a tanári felkészítés (nappali és levelező forma) első féléves nevelés és iskola, tanítás és tanulás órák keretében, valamint pedagógiai nézetek kurzusain tanulók közül. 81,5 %-uk nő, BTK, TTK és ETK (60%) karon tanulnak. A résztvevők 44,4 %-a tanított már és most jár tanárképzésbe; 25,9%-uk tanárképzős és nem tanított. 11,1 %-uk 6-10 éve tanít, 7,4 % pályakezdőnek tekinthető. Az Egészségtudományi Kar levelezős munkarendű tanári felkészítésében résztvevők egy hányada valamilyen saját tanítással összefüggő tapasztalattal rendelkezett, de még a szervezett, pályaszocializációs iskolai óralátogatás (a hospitálás előtt) álltak. A PTE TTK és BTK közismereti tanári felkészítésében, nappali formában résztvevők a kérdőíves adatfelvétel idő-

szakában már megjelentek a szervezett pályaszocializációs célú iskolai tanóra-megfigyeléseken, és mindegyikük elsőéves. A pilot jellegű adatfelvétel időpontja 2023 szeptember és október hónapokban volt, amely tervezetten megismétlésre fog kerülni, részint a minta kiterjesztése végett, részint pedig a résztvevők carrier-readiness státuszának követése céljából, annak érdekében, hogy adatokat szerezzünk a korai tanári pályaszocializáció hatására vonatkozóan.

## **A kutatás hipotézisei**

A vizsgálat nullhipotézise, hogy a megkérdezett tanárok önmagáról tett állítása (szakértő vagy újonc) nem esik egybe a Berliner-féle modell behatárolásával. Alternatív hipotézisünk, hogy a tanárok aszerint ítélik meg, kezdők-e vagy újoncok, ahogy a Berliner-féle modell azt jelzi. További alternatív hipotézisünk, hogy a tanárok önmegítélése bizonyos pontokon eltér, míg más pontokon egybeesik a Berliner-féle modell előrejelzéseivel. Azt is feltételezzük, hogy az önhatékonyság szubjektív megítélése együttjárást mutat a tapasztalattal és a megtapasztalt esetek számával.

## **Az adatok kinyerése és feldolgozása módja, metodikája**

A kutatás stratégiája kvantitatív, az adatok kigyűjtése online kérdőívvel történt, az adatok feldolgozását Jamovi 1.8 Cloud Beta platformon végeztük. A vizsgálatban résztvevők száma (32) fő, a mintavételezés módja (a mintába bekerülés) véletlenszerű volt. Előre megadott opciók közül történő feleltválasztós típusú kérdések megválaszolására kértük az önkéntes kitöltőket - akiknek válaszaikért ellenszolgáltatást nem nyújtottunk -, az alábbi kilenc kérdés mentén, az alábbi változókat generálva:

1. Hogyan érzi, hogy teljesít/tanít az oktatásban? [TEL]
2. Mennyire képes kezelni a tanulók igényeit és viselkedését? [DIFF]
3. Mennyire tudja motiválni a tanulókat hatékonyan? [MOTIV]
4. Mennyire érzi magát felkészültnek a tanítási anyag átadására? [FELK]
5. Mennyire érzi magát hatékonynak a diákok eredményeinek értékelése kapcsán? [ERTEK]
6. Hány pedagógiai esetnek volt részese pályája során? [ESET]
7. Pályán eltöltött idő, tapasztalat? [EXP]
8. Nem [GENDER]
9. Tanulmányi kar [KAR]

## Az adatfeldolgozás és a kutatás folyamata bemutatása

Az adatokon egymintás T-próbát végeztünk, amelyek célja volt, hogy megvizsgáljuk, az átlagérték egy adott populációban eltér-e egy ismert vagy feltételezett értéktől.

3. ábra: Az egymintás T-teszt eredményei

		t-statisztika	df	p
<b>TELJ</b>	Student's t	21.77	31.0	< .001
<b>DIFF</b>	Student's t	21.77	31.0	< .001
<b>MOTIV</b>	Student's t	17.71	31.0	< .001
<b>FELK</b>	Student's t	18.60	31.0	< .001
<b>ERTEK</b>	Student's t	15.29	31.0	< .001
<b>ESET</b>	Student's t	8.77	31.0	< .001
<b>EXP</b>	Student's t	10.08	31.0	< .001
<b>GENDER</b>	Student's t	23.99	31.0	< .001
<b>KAR</b>	Student's t	11.52	31.0	< .001
H <sub>a</sub> μ ≠ 0				

*Forrás: saját szerkesztés*

A t-statisztika érték azt méri, hogy a mintaátlag mekkora eltérést mutat az elméleti vagy feltételezett átlagtól. A "df" oszlop a szabadsági fokokat mutatja, ami a mintavétel méretéből adódik. A "p" oszlop pedig a p-értéket tartalmazza, ami azt mutatja meg, hogy a mintaátlag mennyire tér el a nullhipotézistől (általában az, hogy az átlag megegyezik egy adott értékkel). Minél magasabb a szabadsági fokok (df) száma, annál pontosabbak lesznek a teszt eredményei.

## Shapiro-Wilk-féle normalitás-teszt eredményei

A következő lépésben egy normalitási tesztet végeztünk, amely megvizsgálja, hogy az adatok eloszlása normális-e, mivel ez meghatározza a további tesztek alkalmazhatóságát.

4. sz. ábra: A Shapiro-Wilk-féle normalitás-teszt eredményei

	W	p
<b>TELJ</b>	0.630	< .001
<b>DIFF</b>	0.630	< .001
<b>MOTIV</b>	0.774	< .001
<b>FELK</b>	0.688	< .001
<b>ERTEK</b>	0.786	< .001
<b>ESET</b>	0.770	< .001
<b>EXP</b>	0.802	< .001
<b>GENDER</b>	0.511	< .001
<b>KAR</b>	0.793	< .001
Az adatok nem felelnek meg a normális eloszlás feltételének.		

*Forrás: Saját szerkesztés*

A "W" oszlop a Shapiro-Wilk teszt statisztikáját jelöli, míg a "p" oszlop azt mutatja, hogy milyen valószínűséggel történik meg az, hogy a mintavétel eloszlása nem normális. Ezek alapján az eredmények arra utalnak, hogy a különböző változókhoz tartozó minták



átlagai szignifikánsan eltérnek az általunk feltételezett értékektől, és az adatok nem felelnek meg a normális eloszlás feltételének.

## A nemparaméteres egyutas ANOVA-teszt eredményei

Ezt követően egyutas ANOVA vizsgálatot végeztünk, amely kapcsán azt vizsgáltuk, a pályán eltöltött idő hatással van-e a többi változóra.

5. ábra: A Kruskal-Wallis-teszt eredményei

Kruskal-Wallis			
	$\chi^2$	df	p
TELJ	5.29	5	0.381
DIFF	5.07	5	0.407
MOTIV	3.99	5	0.550
FELK	3.71	5	0.592
ERTEK	4.10	5	0.535
ESET	2.15	5	0.828
GENDER	3.63	5	0.604
KAR	24.50	5	<.001

*Forrás: saját szerkesztés*

Az itt látható eredmények egy Kruskal-Wallis tesztet mutatnak, ami egy nem parametrikus változat az ANOVA (One-Way ANOVA) teszthez képest. A Kruskal-Wallis teszt az egyváltozós ANOVA nem parametrikus megfelelője, és akkor alkalmazzák, amikor a független változó kategorikus, de a függő változó nem teljesíti a normális eloszlás feltételét, vagy ha a varianciák homogenitását nem lehet feltételezni.

Az eredmények egy táblázatban vannak, amelyekben a változók (pl. TELJ, DIFF, és a továbbiak) kerültek felsorolásra, majd követi a  $\chi^2$  értéke (a Kruskal-Wallis teszt statisztikája), a df (szabadsági fokok száma) és a p-érték.

Az első három oszlop az egyes változókhoz tartozó  $\chi^2$  értékét, a df-et és p-értéket mutatja. A  $\chi^2$  érték azt méri, hogy mennyire tér el a minták rangsora az egyes csoportok között. Minél magasabb a  $\chi^2$  érték, annál nagyobb a különbség a csoportok között. A df érték a szabadsági fokokat mutatja, ami a minták számából számítható. A p-érték pedig azt mutatja, hogy milyen valószínűséggel kapnánk a megfigyelt  $\chi^2$  értéket, ha a nullhipotézis igaz lenne (azaz, ha nem lenne különbség a csoportok között).

A "KAR" változó esetében a p-érték kisebb, mint 0.001, ezért szignifikánsnak tekintjük az eltérést a csoportok között.



## A korrelációs mátrix vizsgálat eredményei

Végül korrelációs mátrixszal megvizsgáltuk az esetleges együttállásokat a változók között.

6. ábra: A korrelációs mátrix

Korrelációs mátrix		TELJ	DIFF	MOTIV	FELK	ERTEK	ESET	EXP	GENDER	KAR
TELJ	Pearson's r	—								
	df	—								
	p-value	—								
DIFF	Pearson's r	0.273	—							
	df	30	—							
	p-value	0.065	—							
MOTIV	Pearson's r	0.180	0.401	—						
	df	30	30	—						
	p-value	0.162	0.011	—						
FELK	Pearson's r	0.303	0.303	0.343	—					
	df	30	30	30	—					
	p-value	0.046	0.046	0.027	—					
ERTEK	Pearson's r	0.175	0.487	0.519	0.190	—				
	df	30	30	30	30	—				
	p-value	0.169	0.002	0.001	0.149	—				
ESET	Pearson's r	-0.033	0.368	0.020	0.001	0.187	—			
	df	30	30	30	30	30	—			
	p-value	0.571	0.981	0.544	0.503	0.847	—			

Forrás: Saját szerkesztés

Ez alapján Az EXP (Exp) változó Pearson's r értéke a KAR (Kar) változóval -0.379. Ez negatív korrelációt jelent, vagyis amikor az EXP értéke nő, a KAR értéke csökken, és fordítva. Az ERTEK (Ertek) változó Pearson's r értéke a DIFF (Diff) változóval 0.487. Ez egy pozitív korrelációt jelent, ami azt jelenti, hogy az ERTEK értékének növekedése együtt jár a DIFF értékének növekedésével, és fordítva.

TELJ (Teljesítmény): Pearson's r értékek más változókkal:

- DIFF: 0.273 (0.05 szignifikanciaszint alatt, de közel van hozzá)
- MOTIV: 0.180
- FELK: 0.303
- ERTEK: 0.175
- ESET: -0.033
- EXP: -0.102
- GENDER: 0.112
- KAR: -0.120

A változó közepes erősségű pozitív korrelációt mutat a FELK, és kisebb mértékben DIFF változókkal, míg negatív korrelációt mutat EXP, ESET és KAR változókkal.

DIFF (Differenciálás): Pearson's r értékek más változókkal:

- MOTIV: 0.401
- FELK: 0.303

- ERTEK: 0.487
- ESET: -0.368
- EXP: 0.030
- GENDER: 0.438
- KAR: -0.332

Az ERTEK és a MOTIV változókkal erős pozitív korrelációt mutat. Negatív korrelációt mutat az ESET és KAR változókkal.

MOTIV (Motiváció): Pearson's r értékek más változókkal:

- FELK: 0.343
- ERTEK: 0.519
- ESET: -0.020
- EXP: 0.019
- GENDER: 0.442
- KAR: -0.030

Az ERTEK és FELK változókkal erős pozitív korrelációt mutat. Negatív korrelációt mutat ESET és KAR változókkal.

FELK (Felkészülés): Pearson's r értékek más változókkal:

- ERTEK: 0.190
- ESET: -0.001
- EXP: -0.197
- GENDER: 0.005
- KAR: -0.018

Az ERTEK változóval erős pozitív korrelációt mutat. Negatív korrelációt mutat EXP és KAR változókkal.

ERTEK (Értékelés): Pearson's r értékek más változókkal:

- ESET: -0.187
- EXP: 0.109
- GENDER: 0.288
- KAR: -0.214

Az EXP változóval kis mértékű pozitív korrelációt mutat, míg a GENDER változóval közepes erősségű pozitív korrelációt mutat. Negatív korrelációt mutat ESET és KAR változókkal.

ESET (Esetek): Pearson's r értékek más változókkal:

- EXP: -0.093
- KAR: 0.308

Nincs szignifikáns korreláció más változókkal.

EXP (Tapasztalat): Pearson's r értékek más változókkal: GENDER: 0.082, Nincs szignifikáns korreláció más változókkal.

GENDER (Nem): Pearson's r értékek más változókkal: Nincs szignifikáns korreláció más változókkal.

KAR (Kar, ahol a résztvevő tanul) esetében nincs szignifikáns korreláció más változókkal.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az ERTEK, ESET és EXP változók között néhány korrelációs kapcsolat van más változókkal, bár ezek közül egyik sem túl erős. A GENDER és KAR változók között nincs szignifikáns korreláció más változókkal. Fontos megjegyezni, hogy a korreláció nem feltétlenül jelenti az ok-okozati összefüggést, csupán azt mutatja, hogy két változó között van-e kapcsolat, és ha igen, milyen mértékű.

## Limitációk

A kutatás korlátai közé tartozott az alacsony elemszám és az is, hogy ez ideig még nem elérhető validált mérőeszköz a Berliner-féle modell megbízható vizsgálatához, tehát a következtetéseket e limitációk figyelembevételével értelmezhetjük. Ugyanakkor e korlátokkal a vizsgálat rámutat a kutatás folytatásának lehetséges további irányaira. Ennek során, a gyarapodó mérési tapasztalatok alapján arra is javaslat tehető, a pályakövetés során milyen módszertani módosításokat érdemes bevezetni.

## Összegzés. Az eredmények interpretációja

Az adatok elemzése során számos korrelációs kapcsolatot figyelhetünk meg a különböző változók között, ugyanakkor a megtapasztalt esetszámok nem függenek azzal össze, melyik karon tanul a válaszadó. Nincs összefüggés az esetek tapasztalásának mértéke és a képzést végző kari hovatartozás között.

A hatékony értékeléssel kapcsolatos változó erős pozitív korrelációt mutat a válaszadó önmegítélésével azzal kapcsolatban, hogy hatékonyan fogja-e nevelni az eltérő háttérű és képességű gyermekeket. A teljesítmény változó esetében közepes erősségű pozitív korrelációt találunk a felkészültség érzése és a között, hogy megfelelően fog-e bánni a különféle háttérű gyermekekkel a leendő tanár, míg nem mutat korrelációt a pályán eltöltött idővel, az esetek számával és a kari hovatartozással.

A differenciálásként elnevezett változó, amelyre azzal kérdeztünk, hogy mennyire képes kezelni a tanulók igényeit és viselkedését, erős pozitív korrelációt mutat az értékelés, a motiváció változókkal és nincs összefüggésben az esetszámokkal vagy a kari hovatartozással.

A motivációval kapcsolatos változó erős pozitív korrelációt mutat az értékelésre és a felkészültségre vonatkozó változókkal, és nincs összefüggésben az esetszámmal vagy a kari különbségekkel.

A felkészültség érzés változó közepes erősségű pozitív korrelációt mutat a „mennyire érzi hatékonynak a diákok eredményeinek értékelését” kérdésre adott válaszokkal, míg nem korrelál a munkatapasztalattal és a kari háttérrel.

Az értékelés változó kismértékű pozitív korrelációt mutat a munkatapasztalattal, közepes erősségű pozitív korrelációt mutat a válaszadó nemével, és nem áll összefüggésben a megtapasztalt esetek számával, sem a kari hovatartozással.

Hipotézisünkre válaszként az fogalmazható meg a kapott eredmények alapján, hogy sem a megtapasztalt esetek száma, sem a pályán eltöltött idő, de a válaszadók neme sem korrelál jelentősen más változókkal, ami adódhat az alacsony elemszámból és abból a tényből is, hogy meglehetősen alacsony a pedagógiai szituációkban szakértőként megmerítkezés a mintában, lévén tanulmányaikat megkezdőkről van szó túlnyomórészt. Független továbbá a kari hovatartozás a többi változóra nézve. Mindez indokolja a minta bővítését, esetleges rétegzését, de az utánkövetéses vizsgálatokat mindenképpen.

Ezen eredmények alapján megállapítható, hogy bizonyos változók között erős, közepes vagy kismértékű korrelációs kapcsolatok figyelhetők meg, ami fontos lehet a különböző területeken történő döntéshozatal során. Mivel a korreláció nem feltétlenül jelenti az ok-okozati összefüggést, csupán rámutat, két változó között van-e kapcsolat, és ha igen, milyen mértékű, számunkra a beavatkozási és tantervfejlesztési irányokat is bejósolhatja.

## Irodalomjegyzék

- Anderson, J., Taner, G. (2023) Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, Volume 38, , <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X22000549>)
- Berliner, D. C. (2001) Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, Volume 35, Issue 5, 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035502000046>)
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés* (3)2. 71-91. [http://real-j.mtak.hu/22120/2/pedagoguskepzes\\_2005\\_2.pdf](http://real-j.mtak.hu/22120/2/pedagoguskepzes_2005_2.pdf)
- Elek, Zs. (2022). *Tinédzserkori gyermekvállalás és korai iskolaelhagyás – egy fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori disszertáció, ELTE
- Dewey, J. (2003). *How we think*. Dover Publications Inc.
- Füzér, K., Huszár, Á., Bodor, Á., Bálint, L. & Pirmajer, A. (2020) Social capitals, social class, and prosperity in high-trust and low-trust societies. *International Journal of Sociology*, 50:1, 48-67, DOI: 10.1080/00207659.2019.1684081
- Green, S., Sanczyk, A., Chambers, C., Mraz, M., & Polly, D. (2023). College and Career Readiness: A Literature Synthesis. *Journal of Education*, 203(1), 222-229. <https://doi.org/10.1177/00220574211002209>
- Juhász Klér, A. (2014.). *Személyes én-hatékonyság elvárások és környezeti hatások szerepe a humán segítő szakemberek pályafejlődésében* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. <http://hdl.handle.net/10831/39677>
- Mrázik J. (2019) Nézetek szorításában – A pedagógiai nézetek egy lehetséges megközelítése. In Juhász, E., & Endrődy, O. (szerk.) *Oktatás - Gazdaság - Társadalom* (pp. 329-344). Hera Évkönyvek, VI. Budapest-Debrecen. [https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA\\_Evkonyvek\\_VI\\_1.pdf](https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_1.pdf)
- OECD (2022) <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b5fd1b8f-en.pdf?expires=1669906459&id=id&accname=guest&checksum=CFA80848DD488521B7E6C86DFB742C24> , p.60. [2022. 12. 30.]
- Schleicher, A. (2020). *Andreas Schleicher Teaching and Learning International Survey TALIS 2018 Insights and Interpretations*. OECD. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf) p.4.
- Török, R. (2016). *A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében*. Doktori értekezés, ELTE.