

A Q-módszer fejlesztése és alkalmazási lehetőségei az iskolai tanárképzők identitásának vizsgálatában¹

Tókos Katalin,^{*} Nagy Krisztina^{**} és Rapos Nóra^{***}

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.1

Egyre több kutatás foglalkozik a tanárképzők szakmai identitásának kérdésével, különösen az iskolában dolgozó és ezzel párhuzamosan a képzésben is részt vevő tanárképzők „kettős” identitásával. Megnevezésüket, szakmai szerepük differenciált értelmezését terminológiai bizonytalanság is övezi, ami egyrészt indokoltta teszi önálló szakmai közösként való megismerésüket, másrészt a kezdeti kutatások jelzik a „kettős identitásból” fakadó bizonytalanságot: saját tanári tanítási gyakorlatuk során szilárd tudásrendszert birtokolnak, azonban a képzői szerep elsajátításhoz kevés támogatást kapnak, emiatt sokszor tudásuk csupán saját tanárjelölti tapasztalataikból származik. Tanulmányunkban – erre az összetett problémára reagálva – a témában végzett, az érintett szereplőkkel együttműködésben megvalósított designkutatásunk (IDL – Iskolai tanárképzők képzővé válása)² egy szeletét mutatjuk be. A jellemzően kvalitatív identitásvizsgálatoktól ellépve, a kvalitatív és a kvantitatív szemléletet egyaránt magában foglaló Q-módszer alkalmazására térünk ki részletesen, melyet még a nemzetközi, de a hazai kutatásokban is különösen kevés esetben alkalmaznak, holott mind kutatási, mind fejlesztési céllal használható. A módszer kulcseleme egy olyan állításkészlet (Q-készlet) kialakítása, amely érvényesen írja le az érintett szereplők gondolkodási mintázatait, lehetőséget adva az egyéni nézőpontok közös mintázatainak, valamint a csoportok és tagjaik nézőpontja közötti eltérések azonosítására. Tanulmányunkban a Q-készlet kifejlesztésének folyamatát mutatjuk be, célul tűzve ki azoknak a módszertani dilemmáknak a kihangosítását, amelyek egy ilyen mondatkészlet fejlesztését kísérhetik.

Kulcsszavak: tanárképzők, szakmai identitásváltozás, Q-módszer, eszközfejlesztés

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a tanári képzést érintő magyarországi és nemzetközi változások, szakpolitikai reformok alternatív tanulási utakat és a képzés szereplőinek sokszínűségét is magukkal hozták. A tanári munkaerő növekvő hiánya (vö. See et al., 2023), valamint az azt ellensúlyozni próbáló képzési formák, a képzési utak rövidülése, az iskolai foglalkoztatással egybekötött vagy iskolai közegbe helyezett képzések egy új képzői kör, az isko-

1. A tanulmány/kutatás a 2022-1.1.1-KK-2022-00003 projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022-1.1.1.-KK-2022 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

^{*} Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, tokos.katalin@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-3546-6236>

^{**} Egyetemi adjunktus, Evangélikus Hittudományi Egyetem, Valláspedagógia Tanszék, krisztina.honthegyi.nagy@lutheran.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5424-0646>

^{***} Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, rapos.nora@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-3610-3522>

2. <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/pedagogusbol-tanarkepzevalni-egymastol-tanulas-identitaskonstrukcio-egy-konkret-kepzesfejleszt-es-kapcsan.t.43610?m=9995>

lai- vagy más fogalomhasználatban a nem egyetemi tanárképzők szerepét is felerősítették (vö. Liao et al., 2023; White & Berry, 2023). A kapcsolódó kutatások őket gyakran „kettős szakemberekként” írják le, hiszen tanulóik tanulásának támogatása mellett a tanárjelöltek tanulásának alakításában is szerepet vállalnak (White & Berry, 2023). Ez a jelenség nemcsak új elvárást jelent a tanárok számára, de egyben tanulási és identitástranszformációs folyamatot is jelöl (Dengerink et al., 2015), hiszen egy folytonos határátlépést jelentő (iskola-egyetem határán lévő) folyamatban kell pozicionálniuk és újrapozicionálniuk magukat, amely során bizonyos értelemben szakértőből „kezdővé” válnak (Kaasila et al., 2023).

Bár külön képzőcsoportként ismerik el őket, kevésbé differenciált a szakmai szerepük, a megnevezésük többek között a kontextusok nemzeti eltérései miatt (Liao et al., 2023). A kezdeti kutatások jelzik e „kettős identitásból” fakadó bizonytalanságot: saját tanári tanítási gyakorlatuk során szilárd tudásrendszert birtokolnak, azonban a képzői szerep elsajátításhoz kevés támogatást kapnak, emiatt sokszor tudásuk csupán saját tanárjelölti tapasztalataikból származik, a tanárképzői szerep nehezen válik identitásuk részévé; képzői identitásuk felszínes, sebezhető (Jackson & Burch, 2018; White, 2013), és jelentős kihívást jelent erőforrásaik elosztása két szerepük között (Czerniawski et al., 2013; Salo et al., 2019; White, 2019). Éppen ezért számos kutatás erősíti meg az iskolai tanárképzők önálló szakmai közösségként való megismerésének szükségességét, a képzővé válásuk és képzői identitásuk közötti kapcsolat tudatosabb reflexióját, vizsgálatát. Magyarországi viszonylatban ennek a csoportnak a szisztematikus reflexiója, s annak vizsgálata, hogy a tanári/tanárképzői szakmai identitás – mely többdimenziós, az egyén és környezet kölcsönhatásában, annak átfogó rendszerében értelmezhető fogalom – hogyan működik, változik, fejlődik, azonban még várat magára (vö. Kálmán, 2019; Tókos & Rapos, 2024).

A kutatók azt is kiemelik, hogy a tanárképzők szakmai identitását vizsgáló legtöbb tanulmány kvalitatív módszertant alkalmaz, és ezek értékét növelné, ha megállapításaik érvényességét kvantitatív, vagy a két eljárást ötvöző elemzések is alátámasztanák (Czető et al., 2024). Jelen tanulmányban a témában végzett kutatásunk (IDL – Iskolai tanárképzők képzővé válása) egy szeletét mutatjuk be, melyben a kvalitatív és kvantitatív szemléletet egyaránt magában foglaló Q-módszer alkalmazási lehetőségeire térünk ki részletesen. A Q-módszer Magyarországon még kevésbé alkalmazott eljárás, holott mind kutatási, mind fejlesztési céllal használható. A módszernek kulcseleme egy olyan mondatkészlet (Q-készlet) kialakítása, amely érvényesen írja le az érintett szereplők gondolkodási mintázatait. Tanulmányunkban hangsúlyosan azokat a módszertani dilemmákat osztjuk megosztjuk meg, amelyek a mondatkészlet fejlesztését kísérték.

A tanárképzés változása, nemzeti kontextusba ágyazott kutatás

A tanárképzés területén fontos változások zajlottak az elmúlt években Magyarországon is (Rapos et al., 2015). Legújabbban a gyakorlati rendszer képzésbe ágyazása, a gyakorlati idő megnövelése s új gyakorlatitípusok – Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok – bevezetése (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) alakította át jelentősen a képzés tanulási környezetét. A rendelet azt is előírja, hogy az új gyakorlati formák ne csak az egyetemek gyakorlóiskolaiban, hanem úgynevezett partneriskolákban is folyjanak. Mindez a gyakorlatban részt vállaló intézmények és szereplők körét jelentősen kiterjesztette, épp a fent említett iskolai képzői csoportra irányítva a figyelmet. A változást megelőzően csak szaktárgyi gyakorlatot kísérő vezetőtanárok, s egy személyi támogatást nyújtó mentortanárokat ismert a rendszer. Az ő felkészítésük a tanári szakmai továbbképzés részeként formális keretek között volt biztosítva, s ez a megváltozott továbbképzési keretek között is így maradt. A rendeleti változás azonban nem nevesíti az új képzői csoportot, s feladataikat, felkészítésüket sem szabályozza. *Kulcsfontosságúvá vált tehát az új tanárképzők képzői szerepbe való beilleszkedésének támogatása, ez szakmai tanulásuknak viszonylag új területe, fejleménye.*

A 2024–2025 között zajló kutatásunk fókuszterülete – a Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok kapcsán – az érintett iskolai tanárképzőkkel való együttműködés keretei között, a képzővé válásuk és a tanárképző közösséggé válás támogatásához kapcsolódó együttműködő rendszermodell kialakítása; a tanárképzői identitás változásának vizsgálata. *Adatgyűjtési módszereink között több újszerűnek tekinthető eljárás is szerepelt, mint például a marginalizált Q-módszer (Brown, 2006), valamint a journeymap és a persona állítás, melyeket fejlesztési céllal is alkalmaztunk a tanárképzői identitás támogatásában. Ebben a tanulmányban a Q-módszer fejlesztését önállóan emeljük ki. Ennek indoka, hogy a kutatásban részt vevő iskolai tanárképzőkkel egy olyan Q-mérőeszközt fejlesztettünk és próbáltunk ki, mely azon túl, hogy egy hiányterületre, az iskolai tanárképzők identitásának feltáratlanságára reflektál, kutatásunk kontextusától függetlenül, általánosan is alkalmazható az iskolai tanárképzői identitás vizsgálatára, véleménycsoportok kialakítására. Ezzel egy, az identitáskutatásokban is ritkán alkalmazott módszer sokféle felhasználási módjára is fel szeretnénk hívni a figyelmet.*

Kik az iskolai tanárképzők? Milyen a tanárképzők tudásbázisa?

Az utóbbi évtizedben az iskolában dolgozó képzők szerepe differenciálódott. A képzői csoportok esetében kihívást jelent az elnevezések közötti eligazodás a szerepek, feladatkörök összekapcsolódása, valamint a nemzeti sajátosságok és a nyelvi különbségek miatt. Az európai tanárképzésben a mentorok szerepe, a mentorálás fogalma vált általánossá, leginkább a szakmai fejlődés gyakornoki szakaszának támogatásához kötődően (Grimmett, 2013). Külön csoportként azonosítják azonban a szakirodalomban az iskolaalapú képzésekben képzőként (school based teacher education – SBTE), vagy nem egyetemi tanárképzőként dolgozó (non-university-based teacher educators' – NUBTEs) tanárokat is. *Ugyanakkor nem vagy kevésbé definiált azoknak a tanároknak a szerepe, sőt megnevezése is, akik nem hosszabb folyamatokat, s nem egy-egy hallgatót támogatnak, mint a mentorok, s nem is SBTE-alapú, hanem a felsőoktatás és az iskola szorosabb együttműködésében megvalósuló gyakorlatok támogatásában, vezetésében vesznek részt. Az ő képzői identitásuk alakulását, tudásbázisuk vizsgálatát e névtelenség is gyengíti. Őket hívjuk ebben a tanulmányban iskolai tanárképzőknek. Az iskolai tanárképzőket gyakran kettős szakemberként írják le, akik hibrid, többféle identitással rendelkeznek, olykor egyfajta „identitásdisszonanciát” (Warin & Dempster, 2007) élnek meg, hiszen saját iskolai közegükben hatékony osztálytermi tanárokként már szilárd szakmai identitással rendelkeznek. Eközben gyakran érzékelik azt is, hogy másodlagos gyakorló szakemberként nem feltétlenül rendelkeznek elegendő szakértelemmel a tanárjelöltek szakmai tanulmányának irányításához, énkönnyűség-érzésük ezen a területen alacsonyabb. Olsen és Buchanan (2017) ezt szemléletesen két világ-paradoxonnak nevezi, mivel az iskolai tanárképzők gyakran két – olykor ellentétes – világ metszéspontjában dolgoznak.*

A „kettős” identitásból fakadó kihívások mellett szerepük, feladataik kapcsán további nehézséget jelent, hogy a szakirodalomból *nem fejthető fel a tanárképzők munkájának egyértelmű tudásbázisa sem* (Ping et al., 2018). Valószínűleg azért, mert nem világos a határ aközött, hogy mit jelent iskolai tanárnak, és mit tanárképzőnek lenni. A szakmai tartalom definiálásának problémáját felerősíti a tanárképzők többféle – felsőoktatási/ egyetemi, iskolai – kötődése, s ezen szerepek közti definiálatlan „munkamegosztás”. Bár történt néhány kísérlet (általános értelemben) a tanárképzői tudásrendszer, kompetenciák, keretrendszerek kidolgozására (ATE, 2003, 2008; Mets & Van den Hauwe, 2015; VELON, 2001, 2012; VELOV, 2012), több kritika is érte azokat (Ceulemans et al., 2014; Sachs 2003): a keretek nem tükrözik a szakma összetettségét, s az elszámoltathatóság paradigmáját erősítik. Írásunkban – Dengerinkkel (2014) egyetértve – amellet érvelünk, hogy fontos a tanárképzői tanulás és tudás értelmezése, akár kompetenciákban való megfogalmazása is, ugyanakkor azokra nem mint sztenderdekre, hanem mint a tanulást orientáló keretekre tekintünk.

Az iskolai tanárképzőkkel foglalkozó kutatások kiemelik, hogy az iskolai tanároknak át kell alakítaniuk tanári identitásukat, hogy a „tanárok tanáraivá” és egyre inkább a „tanítás és a tanárképzés kutatóivá” váljanak (Kaasila et al., 2023; Swennen et al., 2010), ez pedig nemegyszer feszültségekkel terhelt identitástanulási folyamat is egyben (Kaasila et al., 2023). A tanárképzői tudás identitáshoz kapcsolódó értelmezését adja Murray is (Murray, 2022; Murray & Male, 2025), aki a tanárképzők tanári (al)identitásáról szóló megközelítésében megkülönbözteti az ún. elsődleges és másodlagos tanítást (lásd az 1. táblázatot), s az ezekhez kötődő szakmai tudást. Ez a megközelítés visz talán legközelebb a képzői tudáson belül az iskolai tanárképzők szakmai tudásának megértéséhez. Az iskolai tanárképzők esetében ez a másodlagos tanítás viszont a saját iskolai környezetükben zajlik, ami meg is nehezíti számukra ennek tudatos értelmezését

	Célcsoport	Identitások	Kontextusok
Elsődleges tanítás	Iskolai tanulók	Iskolai tanár	Iskolai környezet (1-12. évfolyam)
Másodlagos tanítás	Tanárszakos hallgatók	Tanárképző	Egyetemi és nem egyetemi környezet

1. táblázat: A tanárképzők elsődleges és másodlagos tanításának konceptualizálása

Az iskolai tanárképzők tanulásának, tudásának feltáratlansága motiválta az első szisztematikus áttekintést is a témában, amely a rendszerezett elemzés ellenére is arra a következtetésre jut, hogy a téma megismerésének a kezdetén vagyunk csupán (Liao et al., 2023). Az iskolai tanárok tanárképzővé válását Li és munkatársai (2024) az elsődleges tanításból a másodlagos tanításba való tudatos átlépésként, a két alidentitás közötti tudatos átjárásként, s az oda vezető határátlépő tanulásként azonosítják, melynek motorja a tanárképzői szerepben való önbizalom elnyerése és a tanárképzői identitás konstruálása (Liao et al., 2023). Az elemzés rámutat arra, hogy az iskolai tanárképzői tudás értelmezhető ugyan a tanárképzői tudást leíró kategóriákkal, de a mélyebb megértéshez érdemes azt az identitásértelmezésük sajátos kettőssége alapján is feltárni (Liao et al., 2023) (2. táblázat).

Dimenzió	Alkategória (tartalom)
Diszpozíció (vö. szakmai identitás, Ping et al., 2018)	Elsődleges diszpozíció: magabiztosság tanárként, motiváció, hogy jobb tanár legyek
	Másodlagos diszpozíció: a tanárképzői szerep tudatosítása, magabiztosság a pedagógusképzői szerepvállalásban, tanárképzőként konstruált identitás
Tudás	Elsődleges tudás: tartalmi ismeretek, általános pedagógiai ismeretek, oktatási ismeretek, pedagógiai tartalmi ismeretek, a tanulók ismerete, az oktatási összefüggések ismerete, a technológia oktatásba történő integrálásának ismerete
	Másodlagos tudás: a tanárképző szerepének ismerete, a tanárképzés pedagógiai ismerete, a hallgatók ismerete, a tanárképzési összefüggések ismerete
Gyakorlat	Elsődleges gyakorlat: tantermi tanítási gyakorlat
	Másodlagos gyakorlat: általános tanárképzési megközelítések, sajátos tanárképzési készségek
Kutatói, elemzői készségek	kritikai gondolkodás, reflektivitás, akciókutatás végzése
Egyéb	például vezetés, együttműködés, tananyagfejlesztés

2. táblázat: A nem iskolai tanárképzők szakmai tanulásának tartalma (Liao et al., 2023 alapján)

Ez az elemzési rendszer összekapcsolja a szakmai tanulás (tudás) és az identitásváltozás folyamatát (vö. tudás tartalma a diszpozíciók), s mint tanulási eredményt értelmezi azt. A tanulás eredményeként alakuló szakmai identitás (diszpozíció) tartalmi elemeit pedig meghatározza a motiváltság és a magabiztosság, ami összecseng Li és munkatársai (2024) azon megállapításával, hogy a képzővé válás *elsődleges eleme az elkötelezettség megteremtése, megélése, megtanulása*. Ennek pedig része a *szerep megtanulása s a gyakorlat alakítása*.

A tanulmányok elemzése rámutat tehát arra, hogy a formálódó keretek még nem értelmezik árnyaltan a tanárképzői tanulás és tudás, és azon belül speciálisan az iskolai tanárképzők tudásterületeit sem. Nyitva marad tehát az a kérdés, hogy vajon az iskolai képzőknek van-e speciális szakmai tudásuk, s hogy milyen tanulási utak támogatják a képzői fejlődésüket. Összességében a tanárképzői tudás, a tanulás folyamata, és az iskolai, valamint az egyetemi képzői tudás és tanulás leírása töredezett, esetleges, további feltáró kutatásokat igényel.

A tanárképzői identitás (változása)

A tanárképzői identitás fogalmi meghatározása önmagában is igen összetett kérdés, hiszen magában hordozza tágabban az identitás fogalma körüli dilemmákat, valamint a tanárképzés szereplőinek sokféleségét is. A tanárképzőkkel kapcsolatos korábbi kutatások elsősorban arra összpontosítottak, hogyan látják magukat szakemberként a képzők (Richter et al., 2021), ezért fogalmilag a szakmai identitás fogalmát alkalmazták, a tanári identitás rejtett fogalom maradt a tanárképzőkkel kapcsolatos kutatásokban, pedig ezek a konkrét alidentitások munkájuk kulcselemének tekinthetők (Kaasila et al., 2023).

Egy, az iskolai tanárképzők identitásalakulását vizsgáló, a téma empirikus kutatásait, elméleti alapjait feltáró narratív elemzés (Czető et al., 2024) rámutat arra, hogy a vizsgálatok gyakran nem tartalmazznak olyan elméleti koncepciót, amely koherensen végigvonul a kutatások megszervezésén és elemzésén, inkább csak összegzik a tanárképzői identitást alapozó írássok tanulságait, elméleti megalapozottságuk így a szakmai diskurzushoz kapcsolódást jelenti elsősorban. A szakmai identitás fogalmát sem mindig definiálják egyértelműen, vagy csak egy általánosabb definíció jelenik meg, melyben alapvetően visszaköszönnek a mai identitásértelmezések konszenzusos elemei, ti. hogy az identitás dinamikus, külső és belső tényezők által folytonosan változó, a kontextus által meghatározott és alidentitások rendszereként értelmezett (Beijaard et al., 2004). Az identitásra összetett és változó természete miatt tehát úgy tekintenek, mint ami nem stabil, folyamatosan változik, társadalmi kontextusban konstruálódik, és ezért a kontextus alakítja, és a kontextusok között változhat, valamint az identitás az én személyes értelmezése, amelyet célirányosan fogalmaz meg és alakít.

A tanárképzői identitás meghatározása kapcsán az is problematikus, hogy a szelf és az identitás fogalma között sem egyértelmű a kapcsolat. Murray és Male (2005) hangsúlyozzák, hogy nem biztos, hogy minden tanár, aki a tanárképzésben kezd dolgozni, képes lesz a szelf érzésének kialakítására ebben a szerepben. Állításuk szerint továbbra is maradnak olyan tanárképzők, akik szakmai identitásukat kizárólag abból merítik, hogy korábban általános vagy középiskolai tanárok voltak, és hogy azok a tanárképzők, akik nem képesek vagy nem hajlandók erre az átállásra, nagyobb valószínűséggel fognak negatívan viszonyulni például a kutatáshoz, és inkább az iskolával és a tanulókkal, mint a tanárképzőkkel azonosulnak. Összességében az, ha egy iskolai tanárképző nem azonosítja magát képzőként is, gátolhatja a hallgatók tanulásának támogatása érdekében végzett munkáját. Az énértelmezés kapcsán azonban gyakoribb, hogy szerepeket írnak le a vizsgálatok, s nem az önértelmezés állandóságát hangsúlyozzák (Beijaard et al., 2004).

A tanárképzői identitás értelmezése, kutatása szorosan összekapcsolódik a kontextus (annak támogató, illetve hátráltató tényezői), illetve az én és kontextus kölcsönhatásának kérdésével is, bár ez utóbbi kevésbé reflektált módon. A szakmai identitást tágan társadalmi, szociokulturális meghatározottságúnak leíró értelmezé-

sekben az a hangsúlyos, hogy az identitást társadalmilag konstruálják, személyes és kontextuális tényezőket egyaránt tartalmaz, s ezek kölcsönhatására kerül a fókusz. Holland (1998) hangsúlyozza, hogy az identitás alakulása nem elszigetelt, magányos tevékenység, az egyén több, társadalmilag és kulturálisan formált (konstruált) úgynevezett felépített világban (figured worlds) él. A tanárképzés maga is egy ilyen figured world. A felépített világokban, a szociális tér és az egyén találkozásában, az újraértelmezések folyamatában konstruktumok, alidentitások alakulnak. Olsen és Buchanan (2017) rámutattak arra, hogy ellentétben a korábbi értelmezésekkel, a tanárképzés nem a két világ közötti ellentmondásos tér, hanem a tanárképzők saját szakmai kontextusa. Itt építik, konstruálják a tanárképzők identitásukat, annak sajátos feszültségeivel.

Az én és a kontextuális tényezők viszonya tehát nem teljesen tisztázott, bár a kontextus mára minden identitáselmélet részét képezi. Ennek megértését segítik a gyakorlatközösségekhez kapcsolódó képzői identitásvizsgálatok a wengeri gyakorlatközösségek elméletéhez kapcsolódva (Wenger, 1998). A közösen megélt és értelmezett tapasztalat során az identitás az egyéni értelmezések és a társadalmi narratívák összefonódásán keresztül épül (Walsh & Dolan, 2018). Wenger (1998) szerint a gyakorlatközösségekben történő tanulás nem csupán készségek és információk összegyűjtése, hanem egy bizonyos látásmód kialakulásának folyamata is. A képzői identitásvizsgálatokban a kontextusok között kitüntetett szerepe van a határátlépést biztosító tereknek. Akkerman és Bakker (2011) szerint a határ „olyan szociokulturális különbség, amely a tevékenység vagy interakció megakadásához vezet” (p. 133): technikai, kulturális, földrajzi, tudományterületi (például pedagógiai) szerek, szektorok. Kutatásukban ilyen határátlépésre épülő formális tanulási helyzetet alakítottak ki Li és munkatársai (2024), akik bemutatóórák tervezésén keresztül (határobjektum) készítették az elsődleges és a másodlagos tanításhoz kapcsolódó tanulásra, határátlépésre az iskolai képzőket. Eredményeik azt igazolják, hogy ez a folyamat segítette a tanárokat abban, hogy megértsék tanárképzői szerepüket, értelmezzék s elfogadják azt. *Ez az elköteleződés teremtett alapot másodlagos tudásuk gazdagításához s kapcsolatok kiépítéséhez saját tudásukon belül, összekapcsolva különböző területeket, különböző időben szerzett tapasztalatokat, csatornákat és tantárgyakat.* Ezekből a kutatásokból jól körvonalazódik az az irány, amely a tanárok szakmai tanulását egyre inkább összekapcsolja az identitásfejlődés témájával (Beijaard et al., 2023).

A tanárképzői identitás fontos jellemzője nemcsak dinamikusság, vagyis hogy időben változhat az újraértelmezések során, ezért eleve nem koherens tanárképzői identitásról, hanem számos alidentitásból álló „rendszerről” beszélhetünk. Az identitásfogalom definiálásában bekövetkezett hangsúlyváltozások – az állandó változás, a kontextus szerepe és belső konstrukciós folyamatai és a rendszerszerűség – hatására tehát új fogalom jelent meg: az alidentitás, mely az identitás összetettségét jelzi. Az alidentitás (sub-identity) az egyén identitásának egy adott aspektusa, amely egy konkrét szerephez vagy élethelyzethez kapcsolódik (Swennen et al., 2010). Míg a szerep elsősorban külső elvárásokhoz kötött, az alidentitás az egyén belső önmeghatározásának egy szelete, amely azt mutatja, hogy hogyan éli meg és értelmezi az adott szerepet. A tanárképzőkkel kapcsolatos tanulmányok, kutatások azonban nem mindig kínálnak egyértelmű alidentitásokat, és néhány tanulmány azt a nézetet erősíti, hogy a tanárképzők „általános (értelemben) tanárok” (generic teachers) (Swennen et al., 2010). Ezzel kapcsolatban hangsúlyozzák a kutatók, hogy a sokféle megtapasztalt alidentitás, szerepkombináció – miközben nemegyszer feszültségek, konfliktusok forrását jelenti –, valójában identitástranzformáció is egyben (Dengerink et al., 2015). A tanárképzők identitásának legújabb, komplex dinamikus rendszerként (KDR) értelmezett vizsgálataiban (például Garner & Kaplan, 2017, 2018) az identitás jellemzője a rendszerelemek hálózatos szerveződése, és az ezek folyamatos, iteratív interakciójából következő komplex, egyedi mintázatokat mutató személyes viselkedés.

Mindezek alapján a tanárképzői identitás(változás) értelmezésében az alábbi jellemzőket tartjuk meghatározónak: 1) a szakmai identitás egyfajta önértelmezési/konstruálási, önmeghatározási folyamat, melyben a személy maga aktívan részt vesz (Swennen et al., 2010); 2) a személyes, szakmai és kontextuális tényezők kölcsönhatásaként formálódik (Andreasen et al., 2019); 3) alidentitások dinamikus rendszereiből áll (Swennen et al., 2010); 4) tanulási tapasztalatok, tevékenységek, szakmai gyakorlatközösségekben való részvétel által formálódik, azaz szorosan kapcsolódik a tanulási folyamatokhoz (Ping et al., 2018; Wenger, 1998). Ez a megközelítés lehetőséget adhat egy olyan támogatási modell, kutatási stratégia kialakítására, amely a tanárképzővé válást az identitásváltozás, a szakmai tanulás és fejlődés kapcsolatában értelmezi, s az adott kontextus komplex, átfogó rendszerébe helyezi.

A Q-módszer a tanár(képző)i identitáskutatásokban

A Q-módszertan által teremtett lehetőségek

Az identitás(változás) vizsgálata alapvetően kvalitatív stratégiát követ (Czető et al., 2024). A kvalitatív kutatások mellett kvantitatív törekvések is találunk, ezek célja többnyire az identitás dimenzióinak, tartalmi elemeinek megragadását segítő kérdőívek validálása (Czető et al., 2024). Az identitás komplex rendszerként való fel fogása és ennek módszertani vizsgálati lehetőségei – például a sok esetben marginalizált Q-módszer alkalmazása – fontos lépés a tanárképzés kutatói számára, hiszen segítségével konceptualizálhatók és vizsgálhatók az egyedi oktatási terekbe ágyazott komplex rendszerek (Pilcher, 2023). A komplexitás szempontjából egy probléma ugyanis nem érthető meg pusztán a probléma vizsgálatával: a probléma különböző szinteken lévő rendszerek és folyamatok megtestesülése, amelyek nem az oksági kapcsolaton alapulnak. A Q-módszertani tanulmányok ilyen módon elismerik az identitás dinamikus, komplex, változó és sokrétű természetét (Pilcher, 2023). A Q-módszertan – melyet elsődlegesen a szubjektív véleményének vizsgálatára alkalmaznak – azon a feltételezésen alapul, hogy „bár a szubjektív vélemények jellemzően nem bizonyíthatók, mégis kimutatható, hogy van struktúrájuk és formájuk, és a Q-technika feladata, hogy ezt a formát a megfigyelés és a tanulmányozás céljából manifesztálja” (Brown, 1993, idézi Pilcher, 2023). Egy olyan Q-készlet gondos összeállításával, amely megragadja az iskolai tanárképzői identitás „kettősségét”, a kutatók feltárhatják a domináns nézőpontokat és a közös értelmezéseket, amelyek ezt a szakmai csoportot formálják, valamint rámutathatnak a „kettős” identitásból eredő feszültségekre, illetve illeszkedésekre. Az iskolai tanárképzők identitásának fenti értelmezése, vizsgálata azért is kulcsfontosságú, mivel nézőpontjaik és meggyőződéseik közvetlenül befolyásolják a leendő tanárokkal való interakcióikat, hatással vannak a pedagógiai gyakorlatokra és végső soron a tanulók tanulási eredményeire is (Pilcher, 2023).

A Q-módszertani kutatások eddigi eredményei a tanár(képzői) identitáskutatásokban³

A tanári identitás kutatásának területén a Q-módszertan értékes eszköznek bizonyult annak feltárásában, hogy a tanárok hogyan gondolkoznak önmagukról és sokrétű szerepükről (Pilcher, 2023). Ez a módszertan megkönnyíti a különböző tanári identitásprofilok azonosítását, rávilágítva arra, ahogyan pedagógusok szakmai én-jüket (Lim, 2009). A Q-módszertan emellett különösen alkalmas a tanár kialakuló szerepidentitásában rejlő feszültségek és harmóniák feltárására (Pilcher, 2023).

3. Mivel a tanulmány elsődleges célja a Q-készlet kialakítás módszertani dilemmáinak bemutatása, nem elemeztük részletesen a témában megjelent hazai kutatásokat (például Major, 2025).

A többdimenziós, komplex jelenségek tanulmányozása ugyanakkor olyan módszertant igényel, amely összhangban van a komplex dinamikus rendszer (KDR) onto-episztemológiai feltételezéseivel is (Koopmans et al., 2016; van Geert, 2014). A KDR kutatói ugyanis rámutatnak, hogy a tanárok komplex és dinamikus szakmai tanulási folyamatai összefonódnak az identitásukkal – azzal, hogy kik a tanárok, kiknek hiszik magukat, és kik szeretnének tanárként lenni (Garner & Kaplan, 2018). Pilcher (2023) tanulmányában hangsúlyozza, hogy a Q-módszer és a KDR egymást kiegészítve (onto-episztemológiai orientáció és kutatási célok) éppen ezért együttesen segíthetnek megvilágítani a komplex identitásrendszerek természetét.

Egy, a törökországi pedagógiai karok tanárképzőinek szakmai identitását vizsgáló tanulmány (Burak et al., 2022), mely Q-módszertant alkalmazott, hangsúlyozza, hogy a pedagógiai karok oktatói ma már átfogóbban látják el feladataikat, beleértve az oktatást, az irányítást, a támogatást, a leendő tanárok támogatását, a képzési programok fejlesztését, valamint a neveléstudományokhoz való hozzájárulást gyakorlatok és kutatások révén. Hét tanárképzővel készített interjú révén kvalitatív adatokat gyűjtöttek, amelyekből kiderült, hogy szakmai identitásukat Gyakorló, Kutató, Oktató, Tanácsadó, Coach és (Vizsga)Felkészítő megnevezéssel írták le. Ezt követően ezen definíciók alapján kidolgoztak egy Q-mérőeszközt, és további 21 tanárképzőtől gyűjtöttek kvantitatív adatokat. Az adatok elemzése azt mutatta, hogy a tanárképzők általában ezt a hat szakmai identitást „használták”, amelyek közül a Kutató volt a legdominánsabb, a (Vizsga)Felkészítő pedig a legkevésbé hangsúlyos. A tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy a tanulmányi tapasztalatok (saját korábbi képzési tapasztalataik) jelentős különbségeket eredményeznek a tanárképzők preferenciáiban és a szakmai identitással kapcsolatos attitűdjeiben.

Egy másik vizsgálatban (Pilcher, 2023) a Q-módszertant az identitásváltozás komplex dinamikus rendszerként való vizsgálatára alkalmazták. A kutatás az identitás, mint komplex dinamikus rendszer (KDR) fogalmi megközelítését (Garner & Kaplan, 2018) hangolja össze a Q-módszerrel, s emellett érvel, hogy együttesen segíthetnek megvilágítani a komplex identitásrendszerek sajátosságait. A Szerepidentitás Dinamikus Rendszermodellje, mely az elméleti keretet adta a Q-eszköz struktúrájának kialakításához, a tanári identitást kutató-sunkhoz hasonlóan szintén komplex rendszerként értelmezi, amely dinamikusan alakuló alrendszerekből, alidentitásokból és rendszerelemekből tevődik össze, melyek a kontextus és az egyéni diszpozíciók függvényében különböző kombinációkban jelennek meg. Az identitásfejlődés mint tanulási/változási folyamat tulajdonképpen ezen kapcsolatok alakulását és újrastrukturálódását jelenti az alidentitások között és azokon keresztül. A Q-elemzésből két faktor emelkedett ki:

- az 1. faktor: a diákközpontú perspektíva, mely a tanárképzés egyik sarokkövéhez, a diákközpontú oktatáshoz szorosan kapcsolódó perspektívát képviseli. Azok a tanárok, akik nagy hangsúlyt fektettek erre a faktorra, hangsúlyozták a tanári identitás szocioemocionális jellegét.
- illetve a 2. faktor: az aktivista, mely a kezdő tanárok közös attitűdjeit képviseli, akik súlyos egzisztenciális és identitásválságokkal szembesülhetnek a szakmai munkahelyre való belépésük során (Pilcher, 2023).

A kutatások megerősítik, hogy a Q-módszertan hatékony eszközt biztosíthat az identitásban rejlő többdimenziós komplex dinamika vizsgálatához, láthatóvá téve az identitásfejlődés struktúráit és folyamatait. A Q-módszertan ereje abban rejlik, hogy képes a szubjektív véleményt feltárva szisztematikusan láttatni a közös nézőpontok mintázatait és az egyének csoportján belüli eltérések területeit (Mesci & Uzoğlu, 2020). Ilyen módon segíthet a különböző tanári/tanárképzői identitásprofilok azonosításában rávilágítva a tanárok/tanárképzők szakmai énjének konstruálásának sokféleségére (Lim, 2009), továbbá alkalmas lehet a kialakuló szerepidentitásban rejlő feszültségek, illetve illeszkedések feltárására (Pilcher, 2023), melyek a fejlesztések alapjául szolgálhatnak.

A Q-készlet kialakításának folyamata és dilemmái

Kutatásunkat – melynek keretében a Q-módszert fejlesztettük és alkalmaztuk is – fejlesztésalapú designkutatásként határoztuk meg, melynek célja kettős:

- 1) kutatáson alapuló megoldásokat generálni az oktatási gyakorlat összetett problémájára (az iskolai tanárképzők képzővé válásának, identitástanulási folyamatának támogatása), és
- 2) bővíteni ismereteinket ezen beavatkozások jellemzőiről (egy konkrét együttműködésen alapuló képzésfejlesztés és tanárképzői szakmai közösség kialakítása) elméleti tudásunk bővítése céljából. A designkutatás során (Plomp & Nieveen, 2007) olyan módszertani eszköztárat alakítottunk ki, amely ciklikus vizsgálat révén elősegítheti az elméleti ismeretek integrálását a gyakorlati képzési beavatkozásokba (Kelly, 2008). Ebben a folyamatban a résztvevőknek lehetőségük van a tanári és képzői identitásuk összekapcsolására, hogy átlássák a másodlagos tanításhoz kapcsolódó képzői világot, tudásrendszert (vö. Li et al., 2024). Az együttműködés 4 szakértői mintavétellel választott iskola 12 pedagógusa (iskolai képzők) és 6 egyetemi tanárképző között jött létre. A négy iskola kiválasztásnak szempontjai a következők voltak: 1) már részt vettek az érintett pályaszocializációs gyakorlat támogatásában, 2) a szereplők nyitottak voltak az Egyetemmel való együttműködésre, 3) tanulóik szocioökónómiai státusza egymáshoz képest nagyban eltért. Az egyetemi képzők egy közös kutatócsoport tagjai, melyen belül tudatosan került kiválasztásra 4 kolléga, akik az iskolákkal közvetlenül együttműködő egyetemi képzőkként kapcsolódtak az iskolákhoz.

Tehát a Q-módszerrel történő vizsgálat során célunk egy olyan, a résztvevőkkel közösen kidolgozott eszköz kialakítása és kipróbálása volt, amely reflektál arra, hogy az iskolai képzői identitás kettős természetű, elsődleges és másodlagos identitásból áll (Murray et al., 2005), s ezek között a változás dinamikus és komplex, valamint egyedi.

A Q-készlet elkészítésének és struktúrájának főbb sajátosságai

Fejlesztésalapú designkutatásunk, amely az egyént és környezetét rendszerként értelmezi és vizsgálja, valamint a szereplők különböző kontextuális meghatározottsága miatt a határátlépésre épülő együttműködés kiemelt fontosságúvá vált kutatásunkban. Éppen ezért az adatkészlet kialakítása során is különös hangsúlyt kapott az érdekelt felek bevonása a folyamatba, ami lehetővé tette, hogy a kontextus jóval több eleme és a köztük lévő kapcsolatrendszer is felszínre kerüljön, értelmezhetőbbé váljon (Barab, 2012; Scott et al., 2020).

Egy tipikus Q-vizsgálatban a résztvevőknek első lépésben a témához kapcsolódó állítások gyűjteményét (a Q-készletet) mutatják be, majd arra kérik őket, hogy egy előre meghatározott skálán, általában egy kvázi-normális eloszlás szerint rangsorolják azokat, vagyis kényszerválasztásos helyzetbe kerülnek (Pilcher, 2023). A Q-minta olyan állításgyűjtemény (Q-készlet), amely az adott témával kapcsolatos „lehetséges összes véleményt” reprezentálja, esetünkben a tanárképzők által a szakmai identitásukkal/ahhoz tartozó feladataikkal kapcsolatban vallott véleményeket tartalmazza. Megfogalmazásuk történhet strukturálatlan módon (például az összes felmerült véleményt megjelenítik a teljesség kedvéért) vagy strukturált formában (a kutató az adott elméleti koncepció egyes pontjaira kíván rákérdezni) (Hofmeister & Tóth, 2006).

A struktúra kialakításához egyfelől a Li-féle (2024) keretrendszert, annak dimenzióit használtuk. Li és munkatársai (2024) hangsúlyozzák, hogy a *képzővé „válás” folyamatában* szükséges az *elkötelezettség megteremtése, a tudásgyarapítás és a gyakorlat fejlesztése*. Ezt kapcsoltuk össze Murray (Murray, 2022; Murray & Male, 2025) tanárképzői tudás identitáshoz kapcsolódó értelmezésével, aki a tanárképzők tanári (al)identitásáról szóló meg-

közelítésében megkülönbözteti az ún. *elsődleges és másodlagos tanítást, azaz a tanárképzők kettős identitását*. Így jött létre egy 2×3-as rács az első és másodlagos tanítás/identitás, valamint az elköteleződés-tudásgazdagítás-gyakorlatfejlesztés dimenziókkal (3. táblázat).

	elköteleződés		tudásgazdagítás		gyakorlatfejlesztés	
	<i>elsődleges</i>	<i>másodlagos</i>	<i>elsődleges</i>	<i>elsődleges</i>	<i>másodlagos</i>	<i>elsődleges</i>
a tanulás támogatása						
személyek, és az ő együttműködésük						

3. táblázat: A Q-készlet elméleti keretrendszere

A végleges Q-készlet tartalmi alapjait két kompetenciakészlet adta meg. Az elsődleges alidentitáshoz a hazai tanárképzést szabályozó tanári kompetenciákat vettük alapul (l. 30.) EMMI rendelet), míg a másodlagos alidentitáshoz a VELON (VELON, 2012) képzői kompetenciarendszerét adaptáltuk. Az elsődleges identitás alapját adó KKK választását az indokolta, hogy a hazai kontextusban értelmezett tudáselemek a tanárok számára ismert és értelmezett elvárások, miközben tartalmukban a nemzetközi elvárásrendszerekhez igazodnak. A hazai kompetencialista sajátja, hogy az autonómia és felelősségvállalás önálló kompetencia, ami a Li-féle rendszer elkötelezettség kategóriáját erősíti. A VELON választását indokolta, hogy karakteresen mutat rá mind az elsődleges (szaktárgyi, szakmai tudás, az iskola világának ismerete), mind a másodlagos (tanárképzők pedagógiája, együttműködés, szakmai fejlődés és tanulás) identitástartalmakra. Mindkét listára igaznak véltük, hogy tartalmuk két nagy csoportra bontható: a tanulás támogatásához kapcsolódó, illetve a személyekről, s az ő együttműködésükről szólókra (lásd a 3. táblázatot). A tanári kompetenciák esetén (az elsődleges identitáshoz kötődően) a tanulástámogatáshoz kapcsolódó kompetenciákhoz soroltuk a szakmódszertani és a szaktárgyi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a tanulás támogatását, szervezését és irányítását, a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelését. Míg a személyek és az ő együttműködésükhöz soroltuk a tanuló személyiségének fejlesztését, az egyéni bánásmód érvényesítését, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, a kommunikációt, a szakmai együttműködést és a pályaidentitás területén és az autonómia és felelősségvállalás kompetenciáját. A másodlagos identitáshoz kapcsolódó VELON-rendszerből elemzésünk alapján a tanulás támogatásához tartozónak azonosítottuk a didaktikai kompetenciákat és a szakmai tanulásirányítási kompetenciaterületet. A másik két kategóriát, a szervezési és irányítási kompetenciát és a fejlesztési kompetenciát pedig a személyekhez, s a velük való együttműködéshez soroltuk. Ennek az elméleti és kutatási keretrendszerünkhöz illeszkedő, három elméletre épülő rendszernek a kialakítása bonyolult, körültekintést igénylő folyamat volt, melynek dilemmáit, módszertani kérdéseit az alábbiakban mutatjuk be.

A Q-készlet létrehozása és a pilotvizsgálat

A Q-készlet kialakítása kulcsfontosságú, mert ez a mondatkészlet alapozza meg, hogy a megkérdezettek gondolkodásának mintázatai milyen alapokon nyugszanak majd. Ahogy Brown (2019) fogalmaz, a Q-készletnek mindent tartalmaznia kell, amit a témáról el lehet mondani, és meg lehet osztani ugyanazon kultúra vagy társadalom tagjaival. Jellemzően két stratégia jelenik meg a Q-készlet összeállításánál: az irodalomra épített és a résztvevők által generált. A téma hazai feltáratlansága és a szereplők ezirányú tudásának esetlegessége miatt a Q-készlet összeállításához első lépésben a szakirodalom beható tanulmányozását végeztük el. Az állítások

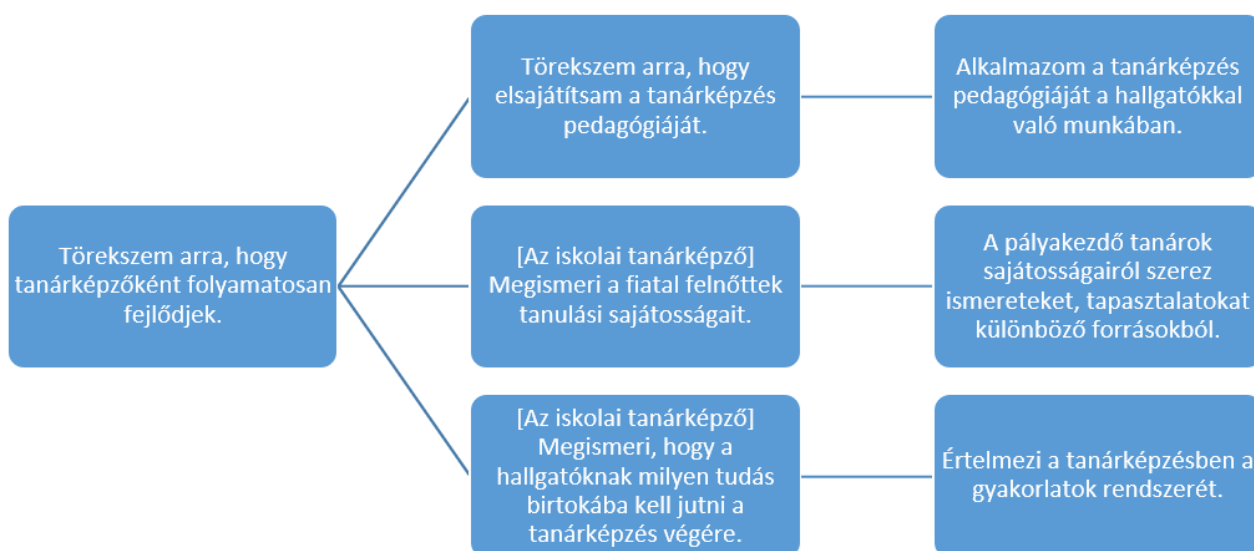
megfogalmazásának ebbe a fázisába a kutatócsoport minden tagját bevontuk. A brainstorming során összegyűjtött mondatkészlet maximalizálta a témához kötődő tudás összegyűjtését, és lehetővé tette minél többféle szakértői tudás, tapasztalat bevonását, mivel a csoport tagjai a hazai tanárképzési kontextust és gyakorlatot jól ismerő szakemberek, akik a jelen kutatásra való felkészüléskor a Q-módszertan irodalmát is tanulmányozták. Kiindulásul – kutatásunk elméleti keretrendszeréhez igazodva – a Li-féle keretrendszert használtuk az elsődleges (tanári) és a másodlagos (tanárképzői) tanítás három-három aspektusához (elköteleződés, tudásgazdagítás, a gyakorlat fejlesztése) kötötten. Az „ötletelés”, és a rendszerezés megkönnyítése érdekében 2×3 rubrikából álló online táblázatot alkalmaztunk, melyet online (Google drive-on) osztottunk meg (lásd a 3. táblázatot), ahol kölcsönösen értelmeztük, alakítottuk az állításokat.

Mi okozta a nehézséget az állítások megfogalmazásakor?

A következő fejezetben azokat a problémákat, dilemmákat mutatjuk be, amelyekkel kutatókként az állítások megfogalmazásakor szembesültünk.

- **Probléma:** Hogyan tudjuk állításokkal megragadni, „lefedni” a tanári és az iskolai tanárképzői feladatokat, területeket, az ezekhez kapcsolódó nézetek komplexitását? Azaz hogyan lehet kellően tág, általános és egyben pontos állításokat megfogalmazni?

Példa: Általánosabb: „Folyamatosan képezem magam annak érdekében, hogy egyre jobb tanár legyek.” Specifikusabb: „A saját szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti.”; „Tudatosan fejleszti értékelési gyakorlatát.” Hasonló problémát mutat be az 1. ábra, melyet „nyers” állításokból készítettünk.



1. ábra: Variációk egy állításra – Egy általánosan és az ahhoz köthető mind speciálisabban megfogalmazott állítások (Saját szerkesztés)

Dilemmának láttuk, hogy a specifikusabb állítások jobban rámutatnak egy-egy területre, de ezekkel nehezen fedhető le a teljes terület, illetve ez a megoldás olyan sok állítás megfogalmazásához vezethet, ahánnyal már nehezen vagy egyáltalán nem tudnak dolgozni a kitöltők.

Döntés: Az e dilemmával kapcsolatos döntéseinket az alábbiakban részletesen ismertetjük.

- **Dilemma:** Hogyan lehet az elmélethez igazodva kategorizálni az állításokat? Melyik rubrikában van a helyük? Egyes területeket, feladatokat több kategóriában is el lehet helyezni. Hogy hova kerülnek, az a megfogalmazáson múlik, ezzel azonban a kutató-fejlesztő csoport erősen befolyásol(hat)ja a döntést.

Példa: Míg a „Töreksem arra, hogy elsajátítsam a tanárképzés pedagógiáját.” megfogalmazás inkább a tanárképzői fejlődés iránti elköteleződésre, addig az „Alkalmazom a tanárképzés pedagógiáját a hallgatókkal való munkában.” mondat inkább a tudásgazdagítás aspektusára utal.

Döntés: E tárgyban végső döntéseinket részben az iskolai tanárképzés realitásának ismerete, a terület lefedésére és az egyenletes töltöttségre való törekvés mentén megvalósított „finom hangolás” határozta meg. Ehhez arra volt szükség, hogy a kutató-fejlesztőként folyamatosan átlássuk és értelmezzük a teljes kártyakészletet, valamint, hogy dilemmáink, reflexióink megosztásával segítsük egymást a problémamegoldásban.

- **Probléma:** Hogyan kellene nyelvi szempontból helyesen megfogalmazni az állításokat? Ezzel kapcsolatban példaként hasonlóan megfogalmazott állításokat mutatunk be:

Példa: „[Az iskolai tanárképző] Bővíti tudását az általa tanított diákok tanulásának hatékonyabb támogatása érdekében.”; valamint: „Folyamatosan képezem magam annak érdekében, hogy egyre jobb tanár legyek.”

Dilemma: Vajon E/3. személyű általános alanyt vagy E/1. személyű alanyt használjunk a mondatokban? Az egyik az állítás általános érvényét, egyes személyektől való függetlenségét, a másik személyességét, a személyes tapasztalat, megélés fontosságát erősítheti. Az elsőként kiemelt példa közelebb áll a pedagógus-kompetenciák hazai megfogalmazásához – melyet a pedagógusok jól ismernek –, így nyelvezete ismerősebb lehet a célcsoport számára.

Példa: „Igyekszem részt venni a tanárképző kurzus tervezésében, kialakításában.”;

„Ötleteimmel rendszeresen fejlesztem, alakítom a tanítóképző kurzust.”; „Bekapcsolódik a tanárképzési program fejlesztésébe.”

Döntés: Az E/3. személyű alany használatát találtuk helyesebbnek. A szakirodalomban mindkét megfogalmazásra található példa az identitásvizsgálatok kapcsán (általános alany: Pilcher, 2023; E/1. személyű megfogalmazás: Burak, 2022). Mivel azonban a Q-készletben az állítások a témakör egészét, az azzal kapcsolatos elméleti álláspontokat, nézőpontokat fedik le, az általános megfogalmazás ezt a konceptuális sokszínűséget is biztosítja. Emellett a Q-rendezés akkor működik jól, ha a résztvevő a „melyik állítás áll közel az én gondolkodásmódomhoz?”-típusú döntéseket hoz, nem pedig „én tényleg ezt teszem?”-típusúakat. Döntésünk alapján így általánosabb szintre emeltük az állításokat, egyben valamelyest távolítva is a kitöltőtől, ami lehetővé teszi, hogy a kérdést ne csak személyes gyakorlatára vonatkoztassa. Úgy véljük, hogy ez egy szersz mind nem teszi lehetetlenné a személyes nézőpont érvényesítését a rendezés során, ezáltal a nézetek, vélekedések, az identitást alakító tényezők megjelenítését a döntésben és felszínre hozatalát az értelmezésben.

- **Dilemma:** Mennyire kapcsolódjanak az állítások tartalmukban és megfogalmazásukban a kutatás és a fejlesztés alapjául szolgáló tanárképző kurzushoz?⁴

Példa: „Értelmezi a tanárképzésben a gyakorlatok rendszerét.”; „Látom, hogy mi a PSZGY2 szerepe a hallgatók képzésében.”

Döntés: Végül az állítások kurzushoz kötésének ötletét elvetettük. Ennek oka az volt, hogy olyan állítás-/kártyakészletet szerettünk volna létrehozni, amely a pedagógus-továbbképzésben szélesebb körben és a későbbiekben is használható, és ezért nem szerettük volna az adott kurzusra szűkíteni az értelmezést.

Az állítások redukálása

A fent bemutatott gyűjtést az összes javaslat áttekintése, megrostálása, összefésülése és az állítások számának redukálása követte. Ezt a munkát már csak a tanulmány három szerzője végezte szoros együttműködésben. Ebben a fázisban a fő feladatot az jelentette, hogy minél kevesebb, de megfelelő számú állítással fedhessük le a területeket – továbbá részben a fenti dilemmák feloldására is törekedtünk. Ezért:

1. Az állításokat szelektáltuk (a szelektálás során elsősorban a szakirodalomra támaszkodtunk). Ekkor három kategóriát alakítottunk ki: Kijelöltük azokat az állításokat,
 - a. amelyeket különösen fontosnak tartunk,
 - b. amelyeket lehetőség szerint megtartanánk, és
 - c. amelyeket elvetünk.

Ebben segített, hogy az állítások tartalmát további alkategóriákba rendeztük, és ezek szerint vizsgáltuk meg, hasonlítottuk össze őket. A kategóriák kialakítása elméletvezérelt volt. Ilyen kategóriák voltak például az elköteleződésen belül a szerepértelmezés, a saját tudás elemzése, valamint a saját gyakorlat és az együttműködés.

2. Ezt követően az állítások számát redukáltuk: Habár a szakirodalom szerint a Q-módszerrel akár hatvanál több állítás is rendezhető, átlagosan 55 fizikai kártyát használnak (Lundberg et al., 2020), úgy láttuk, hogy az iskolai tanárképzés kontextusában ennél jóval kevesebbel kell dolgoznunk. Előbb 36-ban, majd 30-ban határoztuk meg a felhasználandó állítások számát. Úgy véltük, ennyi kártya még áttekinthető, megkülönböztethető, fontossági sorrendbe állítható, továbbá a kitöltés nagyjából fél (maximum 1) óra alatt lehetséges, ezért így eredményesen dolgozhatnak a kitöltők.

A 30 kártyához szimmetrikus rendezősablon készítettünk, mely -3 – +3-ig hét oszlopban való rendezést tett lehetővé. A sablonban a -3-as oszlop a legkevésbé, míg a +3-as a legfontosabbnak vélt állítások elhelyezésére szolgált (lásd a 2. ábrát).

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3						3
	4				4	
		5		5		
			6			

2. ábra: A kutatás során használt rendezősablon

Az állítások át-/újrafogalmazása

A fent leírt redukációs folyamat után egyes esetekben ismét szükségessé vált az állítások átfogalmazása. Szempontjaink ekkor a következők voltak:

- Lefedettség: Továbbra is szem előtt kellett tartanunk a teljes terület minél teljesebb lefedettségét. Az azonos vagy hasonló tartalmú állításokat kiszűrtük, ezek felhasználásával egy állítást hoztunk létre. Többnyire általánosabb (nagyobb területet lefedő) állítások megfogalmazására törekedtünk. Ez nagyon komoly feladatnak bizonyult, hisz egy-egy állítás átfogalmazásával a lefedettség módosulhatott.
- Egyenletes töltés: a Q-állítás és -kártyakészlet kialakításakor a szakirodalom szerint (lásd például: Lundberg et al., 2020; Mesci & Uzoğlu, 2020) ügyelni kell az egyes kategóriák egyenletes töltésére.

Ennek hiányában torz eredményt kaphatunk, hisz egyes kategóriák felül-, mások alulreprezentáltak lesznek. Ebben segített a fokozatosan kialakuló, 3. táblázatban bemutatott keretrendszer.

- **Távolítás és megkülönböztethetőség:** Kiemelt figyelmet fordítottunk arra, hogy az állítások jól elkülöníthetőek, megkülönböztethetőek legyenek. A hasonlóan megfogalmazott állításokat kiszűrtük, ezeket a nyelvi eszközök tudatos használatával igyekeztünk pontosítani, egymástól távolítani.
- **Érthetőség:** Amikor a fenti szempontok szerint kialakítottuk az állításokat, újra áttekintettük, és ha szükségesnek láttuk, átfogalmaztuk őket annak érdekében, hogy azok a kitöltő pedagógusok által használt köznyelvi és szaknyelvi normához a lehető legközelebb álljanak. Erre egyrészt azért volt szükség, mert egyes állítások esetében észre kellett vennünk, hogy a megfogalmazás afféle „nyers” változat, melyet közérthetőbb, a magyar köznyelvi standardnak megfelelőbb formába kellett öntenünk. Másrészt mert ez a nyelvi norma bizonyos elemeiben nem azonos a magyar neveléstudomány szaknyelvével: szóhasználatában és mondat szerkesztésében gyakran közelebb áll a köznyelvhez. Az alábbi példa jól mutatja, hogyan végeztük ezt a feladatot:

1. (nyers) változat: „Saját szerep értelmezése a diákok tanulási folyamataiban.” – Ez a hiányos mondat így még nem állítás, hiányzik belőle az állítmány, de már látható, hogy mely területhez kapcsolódik, és alapja a következőkben kidolgozandó állításnak.

2. (félkész) változat: „Átgondolja, értelmezi, hogy milyen szerepe van a diákok tanulási folyamatában.” – Ebben a változatban a nyers változat állítmánnyá vált.

3. (végleges) változat: „Tanárként átgondolja, hogy mi a szerepe az általa tanított diákok tanulásában.” – A végleges változatban hangsúlyoztuk, hogy a jelzett tevékenységet a szakember tanári minőségében ('tanárként átgondolja': az elsődleges tanításhoz kapcsolódóan) végzi. A mondatban megtartottuk az 'átgondolja', de elhagytuk az 'elemzi' igét, mivel úgy láttuk, hogy ez pontosabban fejezi ki azt a bizonyos elemeiben tudatosabb, másokban kevésbé tudatos tevékenységet, amelyet a pedagógusok a diákok tanulását támogató szerepük reflektálásakor végeznek. Végül 'a diákok tanulási folyamatában' kifejezés helyett az 'az általa tanított diákok tanulásában'-t használtuk, mert ezzel jobban tudtunk utalni arra, hogy a tanári szerep átgondolására nem általánosságban gondolunk, hanem konkrétan a pedagógus saját tanítványainak tekintetében, miközben a 'tanulásában' szó közelebb áll a pedagógusok nyelvhasználatához, mint a 'tanulási folyamat'.

A következő példa szintén rámutat kutató-fejlesztő csoportunk tudatosságára a nyelvhasználat és a megfelelő kifejezések megtalálása, kiválasztása terén:

1. (nyers) változat: „Szakmai együttműködések aktív tagja a tanári munkájával kapcsolatban.”

2. (félkész) változat: „Tanári szakmai együttműködésben vesz részt.”

3. (végleges) változat: „Aktív a tanári szakmai együttműködésekben.” – Az első változatot túl bonyolultnak, terjengősnek találtuk, ezt a problémát kiküszöböltük ugyan a másodikban, de szükségesnek tartottuk az 'aktív' kifejezés megtartását, hogy ezzel is jelezzük, hogy a szakmai együttműködésben való részvétel az iskolai tanárképzők kiemelt feladata.

A jelzett problémák felhívják a figyelmet a kártyacsomag elkészítésekor a szakterület és a szakemberek – az iskolai tanárképzők – ismeretének és a nyelvi-logikai tudatosságnak a fontosságára, továbbá arra, hogy ezeket a tudáselemeket folyamatosan szem előtt kell tartani, és együtt kell kezelni.

Felkészülés a kipróbálásra

A kártyacsomag kipróbálását jelenléti formában, hagyományos eszközök (papír-ceruza) használatával terveztük. Amikor erre az alkalomra készültünk

- az állításokat véletlenszerűen megszámoztuk, és
- elkészítettük az állításkártyákat (nyomtatás, kivágás),
- megfogalmaztuk a kitöltési instrukciókat,
- elkészítettük a rendezősablonokat (A/3-as a rendezéshez és A/5-ös formátumban a rendezés eredményének lejegyzéséhez) és a jegyzetlapokat (az állításokkal kapcsolatos észrevételek gyűjtéséhez), és
- kérdéseket gyűjtöttünk, fogalmaztunk meg a rendezések értelmezéséhez.

A kipróbálás

A kártyacsomag első kipróbálására (Pilot 1) a DOKK Műhely⁵ keretében a fejlesztésben részt vevő iskolai tanárképzők segítségével került sor. Az iskolai tanárképzők bekapcsolódása két szempontból is jelentős volt. Egyrészt erősítette a résztvevői együttműködést, másrészt résztvevők szakmai tudásukkal hitelesítették az állítások tartalmát, a mondatkészlet teljességét.

A Q-rendezés folyamata a következőképpen zajlott: Minden résztvevő egyénileg dolgozott – 10 fő jelenlétben, 2 főnek az instrukciókkal ellátva elküldtük a csomagot, és telefonon konzultáltunk velük a rendezés megkezdése előtt.

1. A rendezés megkezdése előtt az egyik kutató részletesen ismertette a Q-módszert, válaszolt a pedagógusok kérdéseire, és kiosztottuk a rendezéshez szükséges anyagokat, melyek a következők voltak:
 - 1 db kártyacsomag az állításokkal,
 - 1 db A/3-as rendezősablon,
 - 1 db A/5-ös lejegyzősablon,
 - 1 db jegyzetlap az állítások értékelésével kapcsolatos észrevételek gyűjtésére.

Ezt követően a résztvevők az alábbi instrukciókat kapták – ezek szóban is elhangzottak, de a rendezés eredményének lejegyzésére szolgáló sablonon is feltüntettük őket (lásd az 1. mellékletet):

„Az iskolai tanárképző...

Az állítások az iskolai tanárképző lehetséges feladataira vonatkoznak.

A munka menete:

- Válogasd szét a kártyákat, és dönts el, hogy szerinted melyik állítás mennyire fontos!
 - Döntéseidnek megfelelően helyezd el a kártyákat a nagy sablonban! A munka során az elrendezést bárhányszor megváltoztathatod, de végül minden oszlopba csak annyi kártyát helyezhetsz el, amennyit a rendezősablon megenged (lásd az oszlopok alatti számot, illetve a szürke mezőket)!
 - Amikor megszületett a végső elrendezés, írd be az állítások számát ebbe a sablonba!"
2. Ezt követte a kártyákkal való ismerkedés. Ezt a résztvevők egyénileg végezték: Figyelmesen elolvasták a kártyákon szereplő állításokat, és aki úgy érezte, hogy megkönnyíti számára a rendezést, három „kupacba” válogatta az állításokat: – (nem fontos) /0 (semleges) /+ (fontos).
 3. A következő lépés a papírra kinyomtatott és kivágott kártyák rendezése volt az A/3-as sablonban. Ekkor a résztvevők bárhányszor újrendezhették a kártyákat.

5. Kutatásunk a Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) projektjeként működik. A bevont négy pilotiskola tanáraival négy félnapos workshopon dolgoztunk együtt az iskolai tanárképzők képzővé válását támogató keretrendszeren.

4. Ez után a végsőnek tekintett rendezés eredményét lejegyezték az A/5-ös rendezősablonba.
5. A résztvevőket arra bátorítottuk, hogy a rendezés során, illetve utána készítsenek jegyzeteket az állításokkal kapcsolatban, értékeljék őket, fogalmazzanak meg változtatási javaslatokat. Amikor minden résztvevő elkészült, összegyűjtöttük a csomagokat.
6. Ezután következett a Q-módszerrel kapcsolatos tapasztalatok kiscsoportos megbeszélése, felvétele/lejegyzése. A megbeszéléshez előzetesen a következő kérdések készültek:⁶
 - Milyen problémák, nehézségek adódtak a kártyákkal kapcsolatban?
 - Mennyire találta hasznosnak a Q-módszert?
 - Milyen nehézségek adódtak a kártyák elrendezésével kapcsolatban?
7. Végül a teljes csoportban összegeztük a tapasztalatokat.

A Q-rendezéssel kapcsolatos kutatói tapasztalatok

A módszer a résztvevők körében nagy tetszést aratott, érdeklődéssel fogadták és figyelmesen végezték a feladatot. Nagyon élvezték, hogy a gondolkodás és a kutatás eddig szokatlan módjával, módszerével találkoztak. Úgy érezték, hogy a módszer által kikényszerített rendezés, prioritizálás nehéz volt, de megmozgatta, mérlegelésre készítette őket: „Ez a folyamatos értékítélet meg döntéshelyzet, ez nekem nagyon tetszett. Tehát, hogy maga a módszer, az nekem nagyon érdekes volt.” Mások kiemelték, hogy a feladat önreflexióra, meglévő (és még megszerzendő) tudásuk átgondolására készítette őket, és úgy gondolták, hogy fejlesztheti az önismeretet is. (Ez az újszerű kutatási módszerek és eljárások alkalmazásának hasznosságára hívja fel a figyelmet.) Az egyik legfontosabb tanulság, hogy – a megbeszélések tanúsága szerint – egyénileg is elgondolkoztak azon, hogy tanárként hogyan alkalmazhatnák az eljárást iskolai, osztálytermi körülmények között, és ezt csoportban is megvitatták. A pedagógusok kreativitását mutatja, hogy percek alatt számos konkrét ötlettel, javaslattal álltak elő.

A pedagógusok felfedezték, hogy az állítások egy része a tanári, más része az iskolai tanárképzői szerepre vonatkozik. Ez további dilemmákhoz vezetett: „közben meg két ilyen nagyobb csoport is [volt], mivel két egy-más mellett párhuzamosan futó szerepkörben éreztem az állításokat, azoknak a súlyozása volt inkább szerintem, ami [...] kicsit nehezebb...” Több pedagógus beszélt arról, hogy amennyiben újra el kellene végeznie a rendezést, nem biztos, hogy azonos eredményre jutna. Ez nagyon fontos problémára hívja fel a figyelmet az értékelés kapcsán, és megerősíti azt, hogy a módszer különösen fontos része a rendezési eredmény megbeszélése, értelmezése, értékelése.

A pedagógusok az állítások megfogalmazását többnyire megfelelőnek ítélték, de néhol változtatást javasoltak. A változtatási javaslatok egy speciális csoportját alkották azok, amelyek egyes állítások hasonlóságára vonatkoztak. Habár – mint fentebb írtunk róla – a megkülönböztethetőség érdekében tudatosan igyekeztünk tartalom és nyelvi megformáltság tekintetében is távolítani az állításokat, több pedagógus érezte úgy, hogy „nagyon sok tartalmi egyezés volt, vagy átszövés”, „láttam sok összefüggést, tehát sok hasonlóságot a kártyákban, vagy pedig ilyen részhalmoz lefedéseket. Nekem ez óriási nehézségem volt.” A pedagógusok például hasonlóan tartották a következő állításokat: [Az iskolai tanárképző] „Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban.” és „Tanítványai tanulásának hatékonyabb támogatása érdekében folyamatosan bővíti tudását.” Ezeket a problémásnak vélt állításokat később külön megvizsgáltuk.

Egyénenként nagyon különbözött a rendezéshez szükséges idő (15-47 perc). A résztvevők szerint a 30 kártya rendezése komoly feladatot jelentett, ennél több már megterhelő lett volna, egyesek szerint jobb lenne ke-

6. A kitöltés után megbeszélésre került a módszer lényege, a kérdés ezután hangzott el.

vesebb állítással dolgozni. Az állítások értelmezése összetett folyamat volt. A rendezés és az összehasonlítás során az értelmezés folyamatosan mélyült: „Nekem többször rá kellett néznem. És akkor így letisztult, tehát ilyen tisztulás volt, mert az elején szerintem nekem nagyon sok volt. Tehát, hogy gyorsan elolvasni akartam az elején, és akkor utána össze is raktam újra, hogy nem jó szempont szerint kezdtem el szerintem csinálni, és akkor újra, akkor már könnyebb volt. Tehát második olvasatra, meg harmadikra, hogy akkor már berendeztem, és utána megint átrendezni. Tehát nekem folyamatosan tisztult.” Volt, akinek nehéz döntést jelentett a negatív tartomány használata, mert legszívesebben minden állítást a „fontos” kategóriába sorolt volna: „ami nálam a mínusz egyben van, vagy a nullában, az sem rossz, merthogy azok között is vannak nagyon jó dolgok, mert ugye nem tudok mindent a pluszba, a pozitívumba belerakni.” Egy pedagógus arról számolt be, hogy neki a semleges kategóriába sorolás jelentette a legnagyobb kihívást.

A Q-rendezés pilotjának egyes eredményei, további kutatói dilemmák

A Q-rendezés eredményeit áttekintve megállapítottuk, hogy egyes állításokat viszonylag sok pedagógus értékelt hasonlóan. Különösen magasra értékelték a kitöltők a „Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában.” (1.) és az „Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel.” (9.) állításokat. Érdekes, hogy ezek a két másik kifejezetten „erős” állítással (14. és 19.) együtt mind az elköteleződés kategóriájába estek (4. táblázat). (Itt érdemes megjegyezni, hogy egyes szakirodalmak szerint a mentori működés egyik legerősebb feltétele éppen az elköteleződés e tevékenység mellett (Liao et al., 2023).

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14.	Tanárként átgondolja, hogy mi a szerepe az általa tanított diákok tanulásában.	1/E	0	2	1	3	1	4	1
19.	Úgy végzi a munkáját, hogy minden tanuló tanulását a legjobban támogassa.	1/E	1	2	1	1	0	2	5
1.	Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában.	2/E	0	1	2	0	2	4	3
9.	Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel.	2/E	0	1	0	1	2	5	3

4. táblázat: A kitöltők által legfontosabbnak ítélt állítások⁷

Az előzőekkel szemben nagyon alacsonyra értékeltnek bizonyult két állítás (5. táblázat). Ezek egyaránt az elsődleges tanári gyakorlatra, az ahhoz kapcsolódó tudásgazdagításra vonatkoztak. Vélhetően éppen ebben keresendő az eredmény oka is: ezeket az állításokat a kitöltők tanári, és nem a tanárképzői feladataikkal kötötték össze.

7. A Pilot 1 kutatás eredményeit bemutató táblázatokban a kódkategóriákban 1-es számmal az elsődleges, a 2-essel a másodlagos tanításhoz kapcsoló állításokat jelöltük. Az E az elköteleződés, a TG a tudásgazdagítás, a GYF gyakorlat fejlesztésének kategóriáját jelöli. Világosszürke színnel jelöltük az állításra jellemzőnek tekinthető „értékelési csoportokat”. Ugyanezt jelöltük sötétszürkével a legfontosabbnak ítélt (1. és 9.) állítás esetében.

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2.	Szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti.	1/TG	3	1	5	1	0	1	1
16.	Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban.	1/TG	3	4	3	1	0	1	0

5. táblázat: A kitöltők által legkevésbé fontosnak ítélt állítások 1.

A kevésbé fontosnak ítélt állítások másik csoportja azonban tanárképzői feladatokhoz kapcsolódik (6. táblázat). Feltételeznünk kell, hogy ezekben a tevékenységekben, feladatokban az iskolai továbbképzők bizonytalank, az egyetem segítségére számítanak, vagy az egyetemi tanárképzők feladatának tartják őket.

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12.	Értelmezi a gyakorlatok rendszerét a tanárképzésben.	2/TG	2	2	4	2	2	0	0
10.	Kidolgoz a tanári tevékenységét bemutató eszközöket, anyagokat.	1/GYF	2	4	3	1	1	0	1
24.	Rendszeresen kidolgoz, fejleszt olyan eszközöket, segédleteket, amelyeket a hallgatók használhatnak a gyakorlaton.	2/GYF	3	3	1	3	0	2	0

6. táblázat: A kitöltők által legkevésbé fontosnak ítélt állítások 2.

Kifejezetten egyenletlen töltöttségűek voltak a 7. táblázatban szereplő állítások (7. táblázat), vagyis ezek voltak azok az állítások, amelyeket a kitöltők nagyon különbözően értékelték. Ezek közül az elsőhöz néhány pedagógus a jegyzetlapon azt a megjegyzést fűzte – vagy hasonló tartalmút –, hogy „Ez természetes!”, míg az utolsóhoz azt, hogy „Ez az igazgató feladata.” Ennek ellenére ezt az állítást az intézményvezetők inkább semlegesnek ítélték (0/+1/0).

Az állítás sorszáma	Állítás	Kategória	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
27.	Tanári munkája transzparens, mindenki számára megismerhető, követhető.	1/E	2	2	0	0	2	2	2
3.	Elemzi saját szerepét a hallgatók szakmai tanulásában.	2/E	1	1	2	2	2	1	1
8.	Felméri, elemzi, hogy mit tud a tanárszakos hallgatók szakmai tanulásának támogatásáról.	2/E	3	1	0	2	3	1	0
18.	Iskoláján belül keresi a jógyakorlatokat bemutatni képes kollégákat.	1/GYF	2	1	1	2	2	1	1

7. táblázat: A legváltozatosabban megítélt állítások

A pilot után el kellett gondolkodnunk azon, hogy vajon a közel hasonló megítélésű állításokat megtartsuk-e, hisz ezek kevésbé szólnak, nem feltétlenül járulnak annyira hozzá a profilok elkészítéséhez. Ennek ellenére ezekről az állításokról nem mondtunk le, habár néhány esetben újrafogalmaztuk őket. (Ilyen volt a már említett és kifejezetten magasra értékelt „Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásá-

ban.” állítás, amelyben a „hallgatók”-at a „tanárszakos hallgatók” kifejezésre cseréltük a jobb értelmezhetőség és megkülönböztethetőség érdekében.) Ennek oka az volt – mint már korábban is jeleztük –, hogy 1) a terület teljes lefedésére törekedtünk, 2) a kártyacsomagot a későbbiekben fejlesztési célra is szeretnénk használni, 3) más közegben történő adatfelvétel esetén szükség is lehet rájuk.

A kártyacsomag véglegesítése

A pilot után véglegesített kártyacsomag kialakításának szempontjai között megerősítést nyert a másodlagos identitáshoz kapcsolódó állítások külön-külön történő megfogalmazása, a struktúra belső dimenzióinak finomítása, s ezzel együtt olyan kertrendszer felállítása, amely a két alidentitás területét is összekapcsolja. Ehhez a „kiegyensúlyozott blokkok” (Stephenson, 1993) megközelítést kívántuk alkalmazni. Az elsődleges identitás alapját adó állítások véglegesítéséhez, a struktúra belső dimenzióinak finomításához a magyarországi KKK-t emeltük be, a másodlagos identitáshoz tartozó állítások véglegesítéséhez pedig a VELON, 2012 rövidített változatát. Ez segített abban, hogy megtartsuk, sőt javítsuk a terület lefedettségét, és abban, hogy az állítások további távolításával a kitöltők is jobban érzékeljék a bennük megfogalmazott témák közötti különbségeket. Ebben a fázisban továbbra is ügyeltünk az egyenletes töltöttségre és a világos, közérthető fogalmazásra. Az így kialakított kártyacsomag tehát mind elméleti megalapozottsága, mind a résztvevők kiterjedt véleményezése után olyan eszközzé vált, mely alkalmas kutatási és fejlesztési célokra egyaránt (lásd a 2. mellékletet). A véglegesítés nem jelentett gyökeres koncepcionális változást.

Diszkusszió

Tanulmányunk az iskolai tanárképzők komplex és sokrétű szakmai identitásának vizsgálatával foglalkozik, ami a hazai és nemzetközi pedagógiai kutatások egy kevésbé vizsgált területére irányult. Célunk, hogy segítsünk azon szakemberek helyzetének megértésében, akik kettős szerepkörben, az iskola és a felsőoktatás metszéspontjában tevékenykednek. A kutatás felhívja a figyelmet a területet övező terminológiai bizonytalanságra, ami már önmagában is gátolhatja e speciális szakmai csoport egységes identitásának kialakulását. A „kettős identitásból” fakadó bizonytalanság valós szakmai kihívás: erős tanári tudás áll szemben a képzői szerep elsajátításához kapott csekély támogatással. Emiatt a képzői tudás sokszor csupán a saját tanárjelölti tapasztalatokra épül, ami korlátozhatja a szakmai fejlődést. Az itt bemutatott designkutatás éppen erre az összetett problémára reflektál, és a megoldáskeresést tűzi ki célul. Ebben a tanulmányban csak egy részletet, a Q-módszer fejlesztését emeljük ki a teljes kutatásból, s azon belül is csak a módszertani dilemmákra térünk ki.

A tanulmány újdonságereje leginkább a Q-módszertan innovatív alkalmazásában rejlik, ami elmozdulás a megszokott kvalitatív identitásvizsgálatoktól. A Q-módszer a szubjektivitás tudományos feltárására kínál megoldást, áthidalva a kvalitatív és a kvantitatív szemlélet közötti szakadékot. Ez a megközelítés lehetővé teszi a vizsgált csoporton belüli különböző identitásperspektívák statisztikailag megalapozott azonosítását és leírását. A Q-módszer alkalmazása révén a kutatók képesek lehetnek feltárni azokat az egyesített véleménycsoportokat, amelyek az iskolai tanárképzők közös meggyőződéseit és dilemmáit tükrözik. A designkutatási keret emellett biztosítja a folyamat rugalmasságát és a résztvevőkkel való intenzív együttműködést, ami maga is innovatív megközelítés a pedagógiai kutatásban. A résztvevők bevonása a kutatás minden fázisába növeli az eredmények relevanciáját és a beavatkozások gyakorlati használhatóságát.

Felmerül továbbá a támogató rendszerek kérdése: Milyen strukturált mentorálási vagy továbbképzési programok szolgálják hatékonyan a képzői szerep elsajátítását? Szükségük van-e külön támogatásra azoknak, akik elsősorban az iskolában tevékenykednek? Hogyan befolyásolja a képzői szerep formális elismerésének hiánya a

szakmai elkötelezettséget? A terminológiai tisztázás sürgőssége is felvetődik: elengedhetetlen egy egységes és elfogadott megnevezés kialakítása a szakmai közösség megerősítéséhez. Szükségesnek látunk egy longitudinális kutatást is, amely nyomon követi a pályakezdő iskolai tanárképzők identitásának dinamikus fejlődését az idő múlásával. Ezen felül, érdekes lenne a magyarországi eredményeket nemzetközi összehasonlításnak alávetni, feltárva a kultúraspecifikus és az univerzális identitásjellemzőket. Ezen felismerések mentén haladva lehetséges a „kettős identitású” szakemberek szerepét jobban definiálni és támogatni, megerősítve ezzel a teljes tanárképzési rendszert. Ez a munka kulcsfontosságú lépés egy olyan szakmai közösség felé, amely magabiztosan és tisztán látja a saját szerepét a jövő oktatásának alakításában.

Mellékletek

Első melléklet

A rendezés eredményének lejegyzésére szolgáló rendezősablon a rendezést segítő utasításokkal.

Rendezősablon

Az állítások az iskolai tanárképző lehetséges feladataira vonatkoznak.

A munka menete:

1. Válogasd szét a kártyákat, és dönts el, hogy szerinted melyik állítás mennyire fontos!
2. Döntéseidnek megfelelően helyezd el a kártyákat a nagy sablonban! A munka során az elrendezést bárhányszor megváltoztathatod, de végül minden oszlopba csak annyi kártyát helyezhetsz el, amennyit a rendezősablon megenged (lásd az oszlopok alatti számot, illetve a szürke mezőket)!
3. Amikor megszületett a végső elrendezés, írd be az állítások számát ebbe a sablonba!

Az iskolai tanárképző...

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3						3
	4				4	
		5		5		
			6			

Második melléklet

	Elköteleződés		Tudásgazdagítás		Gyakorlatfejlesztés	
	elsődleges	másodlagos	elsődleges	elsődleges	másodlagos	elsődleges
A tanulás támogatása	Úgy végzi a munkáját, hogy minden tanuló tanulását a legjobban támogassa.	Segíti a tanárszakos hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában.	Szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti.	Tudatosan törekszik arra, hogy elsajátítsa a tanárképzés pedagógiáját.	Rendszeresen kipróbál saját gyakorlatától eltérő, a diákok tanulását támogató módszereket.	Olyan helyzeteket teremt, amelyek során a tanárszakos hallgatók változatos módon tanulhatnak egymástól.
Személyek, s az ő együttműködésük	Aktív a tanárok közti szakmai együttműködésekben.	Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel.	Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban.	Ismereteket, tapasztalatokat szerez a pályakezdő tanárok sajátosságairól.	A szakmai együttműködési helyzetek a tanári gyakorlatának újra-gondolására készítik fel.	Bekapcsolódik a tanárképzési program, kurzus fejlesztésébe.

A Q-készlet szerkezeti felépítése példamondatokkal.

Irodalom

1. Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
2. Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. P. & 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>
3. ATE (2003, 2008). *Standards for teacher educators*. The Association of Teacher Educators.
4. Barab, S. (2006). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. In Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 153–170). Cambridge University Press.
5. Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
6. 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
7. Burak, D., Gültekin, M. & Yaşar, E. (2022). A Q Methodological Study on the Professional Identities of Academic Staff of the Faculties of Education. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(1), 105–136.
8. Ceulemans, C., Simons, M. & Struyf, E. (2014). What – If Anything – Do Standards Do in Education? Topological Registrations of Standardising Work in Teacher Education. *European Educational Research Journal*, 13(1), 73–88.
9. Czerniawski, G., Kidd, W. & Murray, J. (2013). *Understanding teacher educators as teachers of teachers: Exploring multiple perspectives*. Presentation at the AERA Conference, San Francisco, USA. May 1. Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis.
10. Czető, K., Tókos, K., Lénárd, S., Rapos, N. & Kovács, S. (2024). A nem egyetemi tanárképzők képzővé válásának elméleti kérdései: egy szakirodalmi áttekintés eredményei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 6–29. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.1>
11. Dengerink, J., Lunenberg, M. L. & Korthagen, F. A. J. (2015). The Professional Teacher Educator – six roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 334–344.
12. Dengerink, J. & Lunenberg, M. (Eds.) (2020). *Reconstruction of a Selection of the Dutch Knowledge Base of Teacher Educators 2012*. Vrije Universiteit.
13. 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.
14. Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J. & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340–353. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
15. Hofmeister-Tóth, Á. & Simon, J. (2006). A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*, 27(3), 16–26.

16. Holland, D., Lachiocotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
17. Jackson, A. & Burch, J. (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*, 45(1), 138–150. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1449002>
18. Kaasila, R., Lutovac, S. & Uitto, M. (2023). Research on teacher educators' teacher identities: critical interpretative synthesis and future directions. *European Journal of Teacher Education*, 48(2), 403–422. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181077>
19. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 74–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
20. Koopmans, M. & Stamovlasis, D. (2016). Introduction to education as a complex dynamical system. In Koopmans, M. & Stamovlasis, D. (Eds.), *Complex dynamical systems in education*. (pp. 1–7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27577-2_1
21. Li, X. & Sang, G. (2023). Critical review of research on teacher knowledge building: towards a conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(1), 58–75. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2022.2141606>
22. Liao, W., Li, X., Dong, Q. & Wang, Z. (2023). Non-university-based teacher educators' professional learning: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104374. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104374>
23. Lim, C. (2009). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 215. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.003>
24. Lundberg, A., de Leeuw, R. & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X20302785>
25. Major, É. (2015). A vezetőtanár és a mentor tevékenységei a tanítási gyakorlatok során – egy kérdőíves kutatás tanulságai. In Major, É. & Veszelszki, Á. (Eds.), *A tanárrá válás és a tanárság kutatása* (pp. 52–70). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
26. Mesci, G. & Uzoğlu, M. (2020). Examining of Preservice Science Teachers' Conceptions of Learning Science: A Q Method Study. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 7(1), 44–55. <https://doi.org/10.21891/jeseh.806100>
27. Mets, B. & Van der Hauwe, J. (2015) *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders [Development Profile Flemish Teacher Educators]*. VELOV.
28. Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
29. Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities: Becoming a teacher educator. In Swennen, A. & van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 29–43). Springer.

30. Pilcher, E. (2023). "Moving in more closely": Using Q methodology to explore preservice teacher identity formation as a complex dynamic system. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100265. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100265>
31. Ping, C., Schellings, G. & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
32. Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.) (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede.
33. Rapos, N. & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
34. 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
35. Salo, A., Uibu, K., Ugaste, A. & Rasku-Puttonen, H. (2019). The challenge for school-based teacher educators: establishing teaching and supervision goals. *Teacher Development*, 23(5), 609–626. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1680426>
36. Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In Denicolo, P. M. & Kompf, M. (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 5–21). <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
37. See, B., Gorard, S., Morris, R. & Ventista, O. (2023). Rethinking the Complex Determinants of Teacher Shortages. In Menter, I. (Ed.), *Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 75–103). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1
38. Scott, E. E., Wenderoth, M. P. & Doherty, J. H. (2020). Design-Based Research: A Methodology to Extend and Enrich Biology Education Research. *CBE—Life Sciences Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0245>
39. 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. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
40. 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>
41. Van Geert, P. (2014). Unfolding potential as dynamic emergence: A view from the theory of complex, nonlinear, dynamic systems. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 324–356.
42. VELOV/VELON (2001, 2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider (Developmental profile Flemish Teacher educator)*. Katholieke Universiteit Leuven.
43. Walsh, T. & Dolan, R. (2018). Changing identities and practices: transitioning from the role of supervisor to placement tutor in initial teacher education in Ireland. *Professional Development in Education*, 45(4), 527–538. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427131>
44. Warin, J. & Dempster, S. (2007). The salience of gender during the transition to higher education: Male students' accounts of performed and authentic identities. *British Educational Research Journal*, 33(6), 887–903.

45. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
46. White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group.
Journal of Education for Teaching, 45(2), 200–213.
47. White, S. & Berry, A. (2023). School-Based Teacher Educators: Understanding Their Identity, Role, and Professional Learning Needs as Dual Professionals. In Menter I. (Ed.), *Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 257–274). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1

Development and Application of the Q-method in the Investigation of the Identity of School-Based Teacher Educators

More and more research is addressing the issue of the professional identity of teacher educators, in particular the 'double' identity of teacher educators working in schools and participating in training at the same time. Their name and differentiated interpretation of their professional role are also surrounded by terminological uncertainty, which on the one hand strengthens their knowledge as an independent professional community. On the other hand, initial research indicates uncertainty arising from this 'double identity': They have a solid system of knowledge in their own teaching practice, but they receive little support for mastering the role of trainer, which is why their knowledge often comes only from their own experience as teacher candidates. In response to this complex problem, we present a segment of our design research on the topic (IDL – Become a teacher trainer in schools) carried out in cooperation with the relevant actors. Moving away from typically qualitative identity tests, we will discuss in detail the application of the Q-method, which encompasses both qualitative and quantitative approaches, and which has been used in international but domestic research in few cases, although it can be used for both research and development purposes. A key element of the method is the creation of a set of statements (Q-set) that validly describes the thinking patterns and subjective opinions of the actors involved, giving the opportunity to identify patterns of common viewpoints and differences between different groups of individuals. In this paper we present the process of developing the Q-method, with the aim of elaborating the methodological dilemmas that may accompany the development of such a set of sentences.

Keywords: teacher educators, professional identity change, Q-method, tool development