

# A nem egyetemi (iskolai) tanárképzők képzővé válásának elméleti kérdései: egy szakirodalmi áttekintés eredményei

Czető Krisztina,\* Tókos Katalin,\*\* Lénárd Sándor\*\*\* és Rapos Nóra\*\*\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.1

Tanulmányunk narratív szakirodalmi áttekintés, melynek célja az iskolai tanárképzők képzővé válásának folyamatát, szakmai/képzői identitásuk alakulását vizsgáló empirikus kutatások feltáró elemzése. Elemzésünkbe a 2000 és 2024 között, angol nyelven publikált, az EBSCO és a Web of Science keresőfelületeken és adatbázisokon keresztül elérhető tanulmányokat vontunk be. Elméleti kutatásunk fő kutatási kérdései az alábbiak voltak: 1. Milyen elméleti keretben vizsgálják az empirikus kutatások az (iskolai) tanárképzők identitását és képzővé válását? 2. Mi jellemzi az iskolai tanárképzők képzővé válását feltáró kutatások módszertanát? 3. Melyek ezeknek a kutatásoknak a főbb eredményei? A vizsgált empirikus kutatásokban (n=18) az alábbi öt identitáselméleti modell rajzolódott ki: gyakorlatközösség és identitáselmélet (Caroll, 2006; Kwan & Lopez-Real, 2010; Walsh & Dolan, 2018; Wenger 1998, 2010; White, 2014), a felépített világok és identitás-megközelítés (Chu, 2019; Holland et al., 1998; Olsen & Buchannan, 2017; Swennen, Volmann & van Essen, 2008), a pozícióelméletek (Bullough, 2005; Gee 2000; White, 2014), a dialogikus én-elmélet (Grimmet, 2018; Hermans 2013; White, 2014), illetve az ún. heurisztikus modellek (Andreasen, Bjørndal & Kovac, 2019; Richter, Brunner & Richter 2021). Eredményeink jelzik, hogy az elemzett kutatások a kvantitatív kutatási stratégiát kisebb arányban alkalmazták, míg a kvalitatív módszerek (esettanulmányok, félig strukturált interjúk, megfigyelések és dokumentum elemzések) a domináns kutatási módszerek ezen a területen. Kutatásunk feltárta, hogy a tanárképzővé válás folyamata összetett, többretegű és számos tényező befolyásolja: a személyes és a szakmai életpálya, az intézményi kontextus és a közösség jellege, valamint a tanárképzés szereplői közötti szoros együttműködés és közös gondolkodás és nézetrendszer.

**Kulcsszavak:** iskolai tanárképzők, szakmai identitás, narratív szakirodalmi áttekintés

## Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a tanári képzést érintő hazai és nemzetközi változások a képzési utak és a képzés szereplőinek sokszínűségét is elhozták. A tanári munkaerő növekvő hiánya (vö. See et al., 2023), valamint az azt ellensúlyozni próbáló képzési formák, a képzési utak rövidülése és az iskolai gyakorlatok további erősödése a képzéseken belül egy új képzői kör szerepét is felerősítette. Ez a képzői kör az *iskolai* vagy más fogalomhaszná-

\* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, czeto.krisztina@ppk.elte.hu

\*\* Egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, tokos.katalin@ppk.elte.hu

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

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

latban a *nem egyetemi tanárképzőké* (vö. Berry & White, 2023; Liao et al., 2023). A kapcsolódó kutatások őket gyakran „kettős szakemberekként” írják le, hiszen tanulói tanulásának támogatása mellett a tanárjelöltek tanulásának alakításában is szerepet vállalnak (White & Berry, 2023). A terminus az identitás kettősségét, a képzői kontextus összetettségét ragadja meg, s bár a tanárképzők egyes szereplői között a feladatok, az elnevezések és a kontextusok nemzeti szinteken való eltérései miatt is nehéz határt húzni (Liao et al., 2023), számos kutatás erősíti az iskolai tanárképzők önálló szakmai közösségként való megismerésének szükségességét, továbbá a képzővé válás és a képzői identitás közötti kapcsolat tudatosabb reflexióját. E kapcsolat értelmezése azért is jelentős, mert a tanárrá válás, a tanítani tanulás megértésében az utóbbi két évtizedben az identitás és az identitásalakulás központi kategóriává vált, s ennek ernyője alá sorolhatók például a nézeteket, attitűdöket vizsgáló kutatások is. Hazai viszonylatban azonban ennek a témának a szisztematikus reflexiója, annak vizsgálata, hogy a tanári szakmai identitás hogyan működik, változik, fejlődik, még várat magára (vö. Kálmán, 2019). Tanulmányunkban a képzővé válás és az identitásváltozás fogalmak összevont használatával erre a kapcsolatra igyekszünk rámutatni.

Az iskolai tanárképzők szerepét, tevékenységét, illetve a saját identitásukról és feladataikról alkotott percepcióikat vizsgáló kutatások több bizonytalanságra is rámutattak szerepük kapcsán. A tanárképzői szerep nehezen válik identitásuk részévé, hiszen saját tanítási gyakorlatuk során szilárd tudásrendszert birtokolnak (mint tanárok), azonban a képzői szerep elsajátításhoz nagyon kevés támogatást kapnak, emiatt sokszor tudásuk valójában saját tanárjelölti tapasztalataikból származik (Czerniawski et al., 2013). Önmagukat gyakran továbbra is tanárként, s nem képzőként azonosítják, mert képzői identitásuk felszínes, sebezhető (Jackson & Burch, 2018; White, 2013), nem érzik, hogy támogatást kapnának szakmai fejlődésükben, vagy abban, mit és hogyan kellene a tanárjelölteknek tanítaniuk (Uibu et al., 2017). Szintén több kutatás mutatott rá arra is, hogy munkájuk során kihívást jelent erőforrásaik elosztása két szerepük között (tanár és képző) (Czerniawski et al., 2019; Salo et al., 2019; White, 2019), miközben szerepük és tevékenységük az adott kontextuson belül nem is feltétlenül elismert (Marangio et al., 2019). Szintén fontos a képzői szerep elismeréséhez kapcsolódóan, hogy valójában annak oktatáspolitikai támogatása és elismerése is hiányzik.

Jelen tanulmány keretei között az iskolai tanárképzők szerepével, a képzővé válás és a képzői identitásalakulás kérdéseivel, azok kapcsolatával foglalkozunk. Kutatásunk egy narratív szakirodalmi feltárás, melynek célja az iskolai tanárképzők képzői identitásához kapcsolódó empirikus kutatások feltáró, összegző elemzése.

## *Tanárképzőnek lenni: képzői csoportok, az iskolai tanárképzők és a tanárképzői identitás*

A tanári képzés, a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás végigkíséri egy tanár egész pályafutását, ami a képzők szoros és komplex együttműködését is megkívánja. A tanárképzés feladatainak összetettségét, a képzők sokszínűségét, valamint a feladatköreik komplexitását vizsgáló kutatások egyre erőteljesebben ösztönzik annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy *kik is a tanárképzők valójában* (vö. Berry & White, 2023; Bullough, 2005; Liao et al., 2023).

A kezdeti megközelítések – leegyszerűsítve – a tanárképzőket úgy azonosították, mint azokat, akik (leendő) tanárokat tanítanak (elsődlegesen felsőoktatási intézményekben) (vö. Ducharme, 1993; Berry & White, 2023). Később, az Európai Bizottság (2013) definíciója már árnyaltabb képet festett a képzőkről, azaz „*a tanárképzők mindazok, akik aktívan támogatják a tanári képzésben részt vevők, valamint a gyakorló tanárok (formális) tanulását*” (idézi Berry & White, 2023, p. 260). Ez a megközelítés – ahogyan arra Berry és White (2023) is rámutat – ki-

szélesítette a képzők értelmezését, egyúttal pedig ráirányította a figyelmet az iskolai kontextusban dolgozó tanárképzők szerepére is.

A tanárképzői szerep- és feladatkörök átfogó feltárását, azok megragadását számos koncepcionális bizonytalanság övezi. A nemzetközi kutatásokban különböző fogalomhasználattal és felosztásokkal találkozhatunk, mely elnevezések elsősorban a képzési kontextus sajátosságai alapján ragadják meg az egyes képzői csoportokat (Berry & White, 2023; Liao et al., 2023; Murray et al., 2020). Murray és munkatársai (2020) úgy írják le a tanárképzői szerepet, mint ami gyakran *elmosódott*, *többdimenziós* és szinte mindig *kontextusfüggő*. A szerepek összetettségét tovább erősíti, hogy a tanárképzésben a szakmai tanulási környezet gyorsan változik, folyamatosan átalakul, így a tanárképzők (mint szakmai csoportok) is egyre diverzifikáltabbakká válnak (White, 2014). Ahogyan a kapcsolódó kutatások is jelzik, tanárképzőnek lenni olykor „rejtett hivatás” (vö. Livingston, 2014), „véletlen karrier” (vö. Mayer et al., 2011), egyfajta „bizonytalan folyamat” (Berry & Forgasz, 2016), mely bizonytalanságot többek között a szerepek és az identitások közötti éles határvonalak megrajzolása is erősíti (Berry & White, 2023; Liao et al., 2023), továbbá a fogalommeghatározások nemzeti kontextusonként is eltérőek lehetnek. A képzési sajátosságoktól függően egyes képzői csoportok hiányozhatnak a különböző rendszerekből, vagy éppen új formában és keretek között belépő szereplők jelenhetnek meg.

A képzői csoportok leírására a nemzetközi kutatásokban több fogalmat is találhatunk. A tanárképzők egyik csoportját az *egyetemi tanárképzők* (*university-based teacher educators – UBTE*) alkotják, azonban arra vonatkozóan, hogy kik is tartoznak ebbe a halmazba, már eltérő válaszokat találunk a kutatásokban (Andreasen, 2023). White és Berry (2023), továbbá Murray és munkatársai (2020) is jelzik, hogy a huszadik század második felétől kezdve (a tanárképzés felsőoktatási keretek közé kerülésével) az egyetemi tanárképzők hagyományosan a korábban iskolai környezetben tanárként – majd a felsőoktatási keretek között – már tanárképzőként dolgozó oktatók voltak. A felsőoktatási keretek között dolgozó tanárképzőket Murray és munkatársai (2020) *tradicionális képzői* csoportnak nevezi. Több kutatás is megerősíti ugyanakkor, hogy az egyetemi tanárképzők szakmai életútja, tanárképzővé válása is változatos, melyet nem feltétlenül előz meg iskolai kontextusban szerzett tapasztalat (Andreasen, 2023; Berry & White, 2023).

A nemzetközi fogalomhasználatban a tanárképzők egy másik csoportjának leírására a *nem egyetemi tanárképzők* (*non-university based teacher educators – NUBTE*) fogalmat találjuk. A fogalmat Liao és munkatársai (2023) alkalmazzák tanulmányukban, ami – értelmezésükben – ernyőfogalom. Ebbe a halmazba a nem egyetemi keretek között működő képzőket sorolják. Sokszínű, változatos szereplőket magába foglaló halmazról beszélünk. A nem egyetemi tanárképzők csoportján belül alapvetően négy alcsoportot különböztetnek meg: az első két alcsoportba a hallgatók tanulását, a tanulói szerepből a tanári szerepbe való átmenetet támogató iskolai tanárokat sorolják. Az egyik csoportot a *kooperáló tanárok* (*cooperative teachers*) alkotják. Ők olyan tapasztalt tanárok, akik a szempontváltásban támogatják a hallgatókat, amikor tanárjelölti státuszba kerülnek, míg a *mentorok* – Liao és munkatársai (2023) felosztásában – szintén tapasztalt, s a tanítás területén kimagasló eredményeket elért tanárok, akik szintén tanárjelölteteket, illetve már kezdő tanárokat is támogatnak. Mindkét csoport esetén kiemelt jelentőségű az iskolai kötődés és bázis.

A koncepcionális sokszínűséget tovább erősíti, hogy más kutatások az *iskolai tanárképzők* (*school-based teacher educators – SBTE*) kifejezést használják (Berry & White, 2023; Bullough, 2005; Kennedy & Bell, 2023) a fenti két alcsoport leírására. Az iskolai tanárképző kifejezést Bullough (2005) használta először kutatásában, ezzel ráirányítva a figyelmet az iskolában dolgozó tanárképzők munkájának jelentőségére. Murray és munkatársai (2020) viszont különbséget tesznek az iskolai tanárképzők (SBTE) és a mentorok között. A mentorok fő tevékenységének a tanítási gyakorlatok, illetve a kezdő tanárok támogatását jelölik meg, míg az iskolai tanárképzők – meglátásuk sze-

rint – szorosabban kapcsolódnak az egyetemi tanárképzőkhöz, és az egyetem és az iskola közötti képzési hidat erősítik a képzés egész ideje alatt. Kennedy és Bell (2023) ugyanakkor ismét csak összemosza a két szerepet, s a mentorálási tevékenységet értelmezi, amikor az iskolaalapú tanárképzők szerepéről ír.

Az iskolai tanárképzők (SBTE) szakmai identitásának fontos eleme az iskolai beágyazottság, azonban azt több kutatás is megerősíti, hogy nehéz éles vonalat húzni a mentor, a szupervizor vagy az iskolai tanárképző között (White & Berry, 2023; White & Forgasz, 2017). Az értelmezések egységesek abban, hogy az iskolai tanárképzők (SBTE) egy fontos vonása, hogy erősen kötődnek iskolájukhoz, ott dolgoznak, de bizonyos tevékenységek, feladatok keretében az egyetemekhez is kapcsolódhatnak. Őket gyakran kettős szakemberekként írják le, akik hibrid, többféle identitással rendelkeznek, s az iskolai tanárképzők olykor egyfajta „identitásdiszszonanciát” (Warin & Dempster, 2007) élnek meg, hiszen saját iskolai közegükben már rendelkeznek egy szilárd szakmai identitással (mint hatékony osztálytermi tanárok), miközben gyakran érzékelik azt is, hogy másodrendű gyakorló szakemberként nem feltétlenül rendelkeznek elegendő szakértelemmel a tanárok szakmai tanulásának irányításához, énhatékonyság-érzésük ezen a területen alacsonyabb. Olsen és Buchanan (2017) szemléletesen ezt a két világ-paradoxonnak nevezi, mivel az iskolai tanárképzők gyakran két, olykor ellentétes világ metszéspontjában dolgoznak. Murray és Male (2005) például úgy becsülik, hogy a tanárképzővé váló tanárok átmeneti időszaka akár három év is lehet.

Liao és munkatársai (2023) felosztásában a nem egyetemi tanárképzők másik két csoportját a már gyakorló tanárokat *coachként* segítő szakemberek (instructional coach), valamint az *egyéb csoportba* tartozó szakemberek alkotják. Ők azok, akik a tanári képzéshez is kapcsolódnak, hibrid formában segítik a leendő vagy gyakorló tanárokat a képzés során, vagy magában a képzés szervezésében, tervezésében vesznek részt.

A nemzetközi fogalomhasználatban szintén megjelenő terminusok az elsődleges, illetve másodlagos szakemberek kifejezés (vö. *first order* és *second order practitioners*), ami az iskolai gyakorlatban való részvétel különbözőségét jelenti. Az iskolai tanárképzők kettős szerepben vannak, hiszen gyakorló tanárként jelen vannak az iskolai mindennapok valóságában (az „első sorból” látják, részesei annak), ugyanakkor bekapcsolódnak a tanári képzésbe is, távolabb is kerülve ezzel a gyakorlati mindennapoktól (szimbolikusan a „hátsóbb sorból”, közvetve figyelve az eseményeket) (Berry & White, 2023; Murray et al., 2020; Swennen, Jones & Volman, 2010).

A képzők felosztásának egy további példáját kínálja Swennen, Jones és Volman (2010), akik négy csoportot különböztetnek meg a tanárképzőkén belül: 1) az iskolai tanárokat (elsőrendű), 2) a tanárok tanárait (másodrendű), 3) a felsőoktatási intézmények tanárait (egyetemi oktatók), illetve 4) a kutatók csoportját.

A képzői csoportok és elnevezéseik esetén is fontos látni, hogy a szerepek, feladatkörök összekapcsolódása, valamint a lokális, nemzeti sajátosságokból fakadóan bizonyos képzői csoportok megjelenése vagy eltűnése, illetve a nyelvi különbségek kihívást jelentenek a terminológiák, elnevezések közötti eligazodásban.

## A tanulmány célja

Kutatásunk *narratív irodalmi áttekintés*, melynek célja az iskolai tanárképzők képzői identitásalakulásához kapcsolódó empirikus kutatások leíró, feltáró, összegző elemzése. Elméleti kutatásunk jelen szakaszában szakirodalmi feltárásunk célja az iskolai tanárképzők képzővé válását, s ehhez szorosan kapcsolódóan a képzői identitásukat vizsgáló kutatások szintetizálása. Tanulmányunk az adott területen feltárt empirikus kutatások pillanatnyi helyzetképe, célja, hogy mélyfúrászerűen vizsgálja az iskolai tanárképzők képzői identitásának elméleti és empirikus kutatási lehetőségeit, azonosítsa a terület főbb kutatási irányait, és megalapozzon egy későbbi, szisztematikus szakirodalmi áttekintést.

Ahogy a fentiekben is jeleztük, elemzésünk olyan empirikus tanulmányokra fókuszál, melyek az iskolai tanárképzők képzővé válásának folyamatát, szakmai/képzői identitásuk alakulását vizsgálják, így feltáró kutatásunk során az irodalmak válogatásának fő szempontja az volt, hogy olyan empirikus kutatásokat tárjunk fel, melyeket 2000 és 2024 között, angol nyelven publikáltak. A tanulmányokat az EBSCO és a Web of Science keresőfelületeken és adatbázisokon keresztül, valamint kézi kereséssel (hólabda stratégia) azonosítottuk. Elemzésünk ezen szakaszában 18 tanulmányt vizsgáltunk. Kutatásunkban iskolai tanárképzők alatt – Liao és munkatársai (2023) felosztását alapul véve – a nem egyetemi keretek között, iskolai kontextusban dolgozó, a tanári képzésben is valamilyen formában szerepet vállaló szakembereket értjük.

Elméleti kutatásunk fő kutatási kérdései az alábbiak:

1. Milyen elméleti keretben vizsgálják az áttekintett empirikus kutatások az (iskolai) tanárképzők identitását és képzővé válását?
2. Mi jellemzi az iskolai tanárképzők képzővé válását feltáró kutatások módszertanát?
3. Melyek ezeknek a kutatásoknak a főbb eredményei?

Kutatásunk eredményei hozzájárulhatnak az iskolai tanárképzők identitásához kapcsolódó kutatások mélyebb megértéséhez, továbbá megalapozzák az adott területen egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés megvalósítását, és elméleti alapokkal támogatják a hazai kontextus empirikus kutatását. (Utóbbiról részletesen lásd: Tókos et al., 2024).

## Eredmények

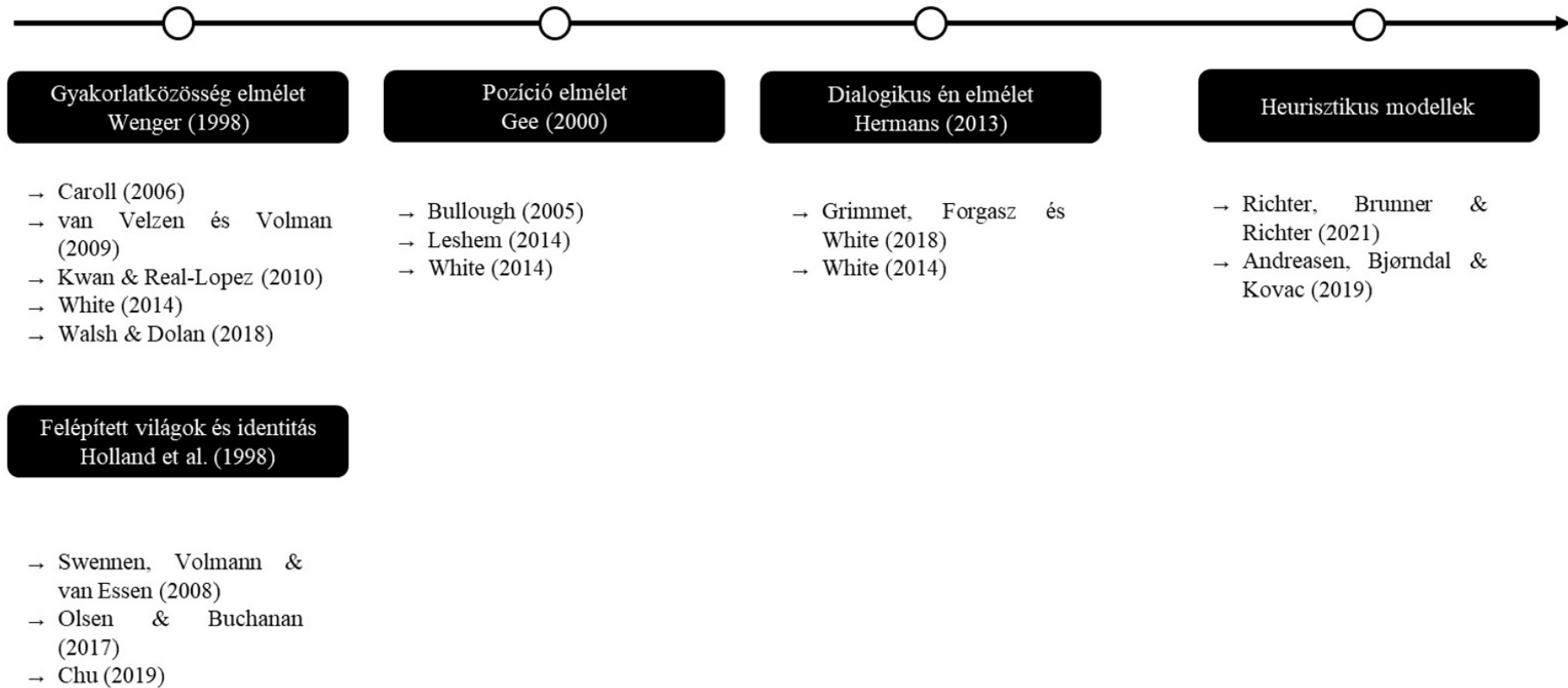
### *Az elemzett kutatások képzői identitás-megközelítései*

Kutatásunk egyik célja a képzői identitásalakulást vizsgáló empirikus kutatások elméleti alapjainak narratív feltárása, annak megértése, hogy milyen elméleti megközelítéseket találunk a tanárképzői szakmai identitás, a képzővé válás és az identitásalakulás megragadására.

A szakmai identitásértelmezések egységes elemei, hogy az identitást dinamikus, külső és belső tényezők által folyamatosan változó, a kontextus által nagymértékben meghatározott természetűnek írják le (Beauchamp & Thomas, 2009; Rushton et al., 2023). Ezt erősíti Beijaard, Meijer és Verloop (2004) elméleti kutatása is, melyben a tanári identitás-megközelítések négy közös elemét tárták fel. Az identitást valamennyi megközelítés 1) *dinamikusnak* tekinti, vagyis az identitás folyamatosan alakul (nem statikus). Az identitás alakulása során 2) *szorosan összekapcsolódik az én és a kontextus*, azaz egy adott kontextuson belül a tanárok személyes percepcióikon keresztül észlelik a szakmai sajátosságokat, melyeket aztán egyéni értelmezésekkel alakítanak, formálnak tovább. Szintén fontos eleme az identitáselméleteknek, hogy 3) az egyén identitása számos *alidentitásból épül fel*, melyeknek helyel-közzel egyensúlyban kell lenniük egymással a belső konfliktusok elkerülése érdekében. Végül pedig 4) az identitáskonstruktum szerves része az egyén aktivitása, cselekvése szakmai tanulása és fejlődése érdekében (ágencia) (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Rushton et al., 2023).

Tsukawaki és munkatársai (2023) úgy ragadják meg a szakmai identitást, mint egy olyan fogalmat, amely magában foglalja, hogy hogyan érzékeljük magunkat a szakmai kontextusban, és hogyan kommunikáljuk ezt mások felé. Ez a szakmához kapcsolódó szokásokból, ismeretekből, készségekből, meggyőződésekből és attitűdökből áll. A tanárképzéssel összefüggésben Kelchtermans (2009) a szakmai identitás fogalmát úgy írta le, mint „egy olyan lencsét, amelyen keresztül a tanárok (pedagógusok) a munkájukra tekintenek, értelmet adnak neki, és cselekszenek benne” (p. 260).

Az identitás-megközelítések ugyanakkor széttartóak is. Az értelmezések ingoványos területei az én (self) és az identitáskonstruktumok, valamint a szakmai és a személyes identitások szétválaszthatóságának kérdései (vö. Beauchamp et al., 2009; Swennen et al., 2010). Az általunk vizsgált empirikus kutatások elméleti megközelítései is széttartóak, az empirikus kutatások során használt identitás-megközelítések ugyanakkor számos ponton össze is kapcsolódnak. Az elemzésünkbe vont tanulmányok elméleti megközelítéseit az 1. ábra foglalja össze. Az empirikus kutatások 1) *Wenger (1998, 2010) gyakorlatközösség és identitás-elméletére* (Caroll, 2006; Kwan & Lopez-Real, 2010; Walsh & Dolan, 2018; White, 2014), 2) *Holland és munkatársai (1998) felépített világ és identitás-megközelítésére* (Chu, 2019; Olsen & Buchannan, 2017; Swennen, Volmann & van Essen, 2008), 3) *Gee (2000) pozícióelméletére* (Bullough, 2005; White, 2014), 4) *Hermans (2012) dialogikus én-elméletére* (Grimmet, 2018; White, 2014), valamint heurisztikus modellekre építettek.



1. ábra: Az elemzésbe bevont empirikus kutatások identitáselméleti keretei

## Gyakorlatközösségek (Community of Practice (CoP) és identitás – Wenger (1998) modellje az empirikus kutatásokban

Az identitás értelmezésére gyakran alkalmazott megközelítés Wenger (1998) gyakorlatközösségekre vonatkozó elmélete. Wenger (1998) alapvetése, hogy a gyakorlatközösségek olyan csoportok, melyben a tagok egy közös cél elérésért, saját gyakorlatuk fejlesztése érdekében dolgoznak együtt. Ebben a megközelítésben a szociokulturális tanulás egyfajta szituatív tanulás, amely szociális, kognitív és érzelmi fejlődést eredményez. Wenger (1998, 2010) szerint ez a szociális tanulás alakítja azt, hogy kik vagyunk, és mire vagyunk képesek, s ez valójában az identitás megtapasztalása. A tanárok szakmai fejlődése egy olyan szociális tanulási helyzet, melyben a szakmai identitás fejlődik (Wenger, 2010). Wenger (1998) elméletében a gyakorlatközösségek három alapeleme: az adott terület, melyen a tanárok dolgoznak (*domain*), a közösség (az adott együtt tevékenykedő csoport) és a gyakorlat (amely a megosztott erőforrások, eszközök repertoárja, melyek a társas interakciók eredményeként alakulnak). A tanulás pedig négy dimenzió kölcsönhatását foglalja magában:

- a jelentés (a tanulás mint tapasztalat),
- a gyakorlat (a tanulás mint cselekvés),
- a közösség (a tanulás mint hovatartozás) és
- az identitás (a tanulás mint valamivé válás).

Wenger (1998, 2010) úgy vélte, hogy a társadalmi gyakorlat olyan tevékenységekben való valós részvétel, amelyeknek a résztvevők számára közös jelentésük van, míg az identitás az, amit az egyének magukról egy társadalmi kontextusban alkotnak. A kapcsolatok kiemelt jelentőségűek, mert azok alakítják az egyén közösségen belüli helyéről alkotott képét, s Wenger szerint minden tanulás az identitások fejlődésének és átalakulásának eszköze is (Williams, Ritter & Bullock, 2012).

Wenger (1998, 2010) megközelítése az általunk vizsgált kutatásokban is megjelenik. Walsh és Dolan (2018) kutatásukat Wenger (1998) elméletére alapozták, hangsúlyozva a Wenger által is kiemelt gyakorlat és identitás közötti kapcsolatot. Wenger a gyakorlat és az identitás alakulása közötti összefonódás kapcsán kiemelte, hogy a közösen megélt, értelmezett tapasztalat során az identitás az egyéni értelmezések és a társadalmi narratívák összefonódásán keresztül épül: az egyéni tapasztalást a gyakorlatról erősen áthatja az, ahogyan a közösség/társadalom értelmezi azt. A gyakorlatközösségi tagság, a közösség iránti elköteleződés és a bevonódás (*engagement*) pedig az egyéni kompetenciák észlelését alakítja majd, amelyet szintén átít az, ahogyan egy adott szakmai kompetenciát a közösség kollektíven értelmez. A tanulási utakat erősen befolyásolja az egyén közösségen belül elfoglalt helye, s azáltal, hogy az egyén több közösség tagja is lehet, az identitása különböző szelektív összefonódnak, újra és újra értelmeződnek, megmérettetnek a közösség által is. Mindez pedig megerősíti azt, hogy az identitás ideiglenes, nem állandó természetű (Wenger, 1998; 2010; Walsh & Dolan, 2018).

A fentiek alapján, Walsh és Dolan (2018) kutatásukat Wenger elméletének három elemére fűzték fel: 1) a közösen megélt és értelmezett tapasztalatra, 2) a közösségre és 3) a tanulási utak elágazásaira fókuszáltak. A tanárból tanárképzővé való átmenet egy gyakorlatközösségi váltást is jelenthet, hiszen az addig az iskolai gyakorlatot az „első sorból” megtapasztaló tanár, a felsőoktatási keretek között már „egy sorral hátrábbról” szemléli az iskola világát, ami – tekintve, hogy ez egy karrier közepén, végén megélt váltás is lehet – új tanulási helyzeteket, új gyakorlatközösséget jelent majd, ami új identitások felépítését is elhozza (Walsh & Dolan, 2018). Walsh és Dolan (2018) konstruktivista, interpretatív kutatása ezt az átmenetet tárta fel kvalitatív, interjú kutatás keretében, melyben iskolában és egyetemen is dolgozó, iskolai tanárképzők szerepidentitására fókuszáltak.



Hasonlóan Wenger (1998) elméletére alapozta kutatását Kwan és Lopez-Real (2010) is. Kutatásukban Wenger (1998; 2002) szociális tanulási rendszerekhez kapcsolódási mátrixát adaptálták. Wenger (2002) az identitásformálás során három elemet írt le a szociális tanulási rendszerekhez kötődés során: 1) a *bevonódás* (ez alatt a közös tevékenységet, a kommunikációt és az alkotást értette); 2) a *képzelet* (vagyis az egyén önmagáról, közösségeiről és a világról alkotott képe, mely segít tájékozódni, támogatja az egyén saját helyzetének értékelését és lehetőségeinek feltárását); valamint 3) az *összehangolás* (azaz meggyőződés arról, hogy az egyén tevékenysége összhangban van más folyamatokkal, tevékenysége saját elköteleződésén túl is hatékony). Kwan és Lopez-Real (2010) tanulmányukban nem a tanulás és az identitás leírásával foglalkoztak, hanem a szociális tanuláselmélet segítségével a tanulás és a kialakuló identitások minőségét szerették volna megragadni, s megerősíteni Wenger megközelítésének oktatási kontextusban való alkalmazhatóságát. Kutatásukban Wenger (2002) mátrixát alkalmazták. Ennek megértéséhez szükséges egy Wenger (2002) által bevezetett további fogalom az *egészséges identitás*, melyhez három minőségi elem kapcsolható: 1) a *kötődés*: az erős identitás része, hogy az egyén kapcsolata másokkal elmélyült, a közös történetek és tapasztalatok, valamint a kölcsönös kötelezettségvállalások révén; 2) a *kiterjedtség*: az identitás nem kizárólagosan lokálisan (az adott közösségen belül) meghatározott, hanem több közösség tagja, több közösség határát átlépi; valamint 3) a *hatékonyság*: vagyis az identitás a társadalmi világban való részvétel eszköze, de a részvétel hiányához is vezethet, így fontos, hogy az egészséges identitás társadalmi cselekvőképességet biztosít, nem marginalizál. Kwan és Lopez-Real (2010) interjú kutatásukban a szociális tanulási rendszerekhez kapcsolódás három wengeri formája és azok minőségi elemeiből Wenger (2002) mátrixa kapcsán formálták meg kutatási kérdéseiket, és két mentortanár identitásalakulását vizsgálták a tanárjelöltekkel és a saját közösségükkel való munka során.

Kwan és Lopez-Real (2010), illetve Walsh & Dolan (2018) munkájához több ponton is kapcsolódik az általunk feltárt tanulmányok közül Caroll (2006) kutatása is, mely elsősorban Wenger (1998) elméletének a szakmai tanulás és fejlődés, közös identitásformálás elemeire épít. Wenger (1998) megközelítése szerint a tanulás a gyakorlatközösségekben a közös értelmezések és közös tevékenységek során történik. Caroll (2006) kutatásában ezt a tanulás közbeni identitásformálást kívánta megragadni: vizsgálatában a részt vevő mentorok és mentoráltak által alakított tanulócsoporthoz gyakorlatközösségekként működtek. A mentorok közös értelmezéseket, jelentéseket alakíthattak ki tevékenységükről munkájuk során, ami Caroll (2006) feltételezése szerint a wengeri gyakorlatközösségekre jellemző folyamatokat indította el a mentorok között, s mentori (képzői) identitásukat közösen építették fel. Wenger (1998) szerint a gyakorlatközösség kompetens tagjának lenni azt is jelenti, hogy az egyének 1) *kölcsönösen elkötelezettek és bevonódnak* (részt vesznek és felelősséget vállalnak a közös tevékenységben); 2) *elszámoltatható vállalásokat tesznek* (kellő mélységben értik a csoport törekvéseit, és azok megvalósítása érdekében felelősséget is vállalnak, s hozzájárulnak céljaik eléréséhez); valamint 3) a *közösség repertoárját tudatosan használják fel* (felismerik ezeket, és aktív tagjai a csoportnak, annak érdekében, hogy ezeket fenn is tartsák) (Caroll, 2006).

Van Velzen és Volman (2009) kutatásának elméleti alapja szintén Wenger (1998) gyakorlatközösség-elméletében gyökerezik, azonban eltér a korábbi kutatások szoros kapcsolódásaitól. Az esettanulmány négy iskolai tanárképző partneriskolai tevékenységét vizsgálta, de a wengeri gyakorlatközösség fogalma mellett a munkahelyi tanulás modelljére (Hodkinson & Hodkinson, 2005) építettek. A képzési kontextus sajátosságai kapcsán van Velzen és Volman (2009) jelzik, hogy képzésükben a hallgatók a héten egy napot tanárképző intézményükben töltenek, a hét többi napját pedig egy iskolában, ami megfelel egy gyakorló szakmai közösség életében való részvételnek. Úgy vélik ugyanakkor, hogy önmagában ez a részvétel nem eredményez tanulást, ehhez szükség van egy képzőre, aki rávilágít a pedagógiai jelenségekre, s ennek kapcsán kutatásuk elméleti alapjait arra

építik, hogy a gyakorlatközösségen belül a tanárképző hogyan tudja a megfelelő tanulási környezetet kialakítani. Ennek részletes körüljárásához hozzák be a mester és tanítvány tanulási viszonyrendszerre épülő kognitív modelljüket (Cognitive Apprenticeship Model (CAM) (Guile & Young, 1998), melyben azt ragadják meg, hogy a tanárképzőnek milyen tudásra van szüksége a tanárjelölt hallgatók tanulásának támogatása során.

A Wenger (1998, 2002) gyakorlatközösségek-modelljére épülő kutatások is erősítik az elmélet nyomán az identitás és a tanulás szoros összekapcsolódását, valamint az identitás alakulásában a közösség és a kontextus szerves összekapcsolódását, ami a tanárképzői szerep és kompetenciák kollektív értelmezésének jelentőségét erősítheti majd.

### **Felépített világok és identitás Holland: és munkatársai (1998) elmélete az empirikus kutatásokban**

Az elemzett empirikus kutatásokban egy szintén jól kirajzolódó elméleti megközelítés Holland és munkatársai (1998) felépített világok és identitás-megközelítése volt. Holland és munkatársai (1998), valamint Wenger (1998) megközelítése több ponton szorosan kapcsolódik.

Szociokonstruktivista elméleti keretbe helyezve Holland és munkatársai (1998) úgy határozzák meg az identitást, mint ami egy társadalmilag és kulturálisan konstruált én, melyet a tapasztalatok, a másokkal való interakciók és ezeknek a közös értelmezése folyamatosan formál. Identitásunkat számos elem mélyen alakítja, úgymint a társadalmi hovatartozás, a nem, a származás. A nagy kérdés valójában az, hogy az egyén ebben a folyamatban mennyire tudatosan van jelen, identitásának alakulására mennyire van valódi ráhatása, és szerepe ennek alakításában mennyire aktív (agency). Az identitás alakulása nem elszigetelt, magányos tevékenység, az egyén több, társadalmilag és kulturálisan formált (konstruált) úgynevezett felépített világban (*figured worlds*) él. Ezek a világok valójában tradíciók, szabályok, kulturális elvárások és folyamatok összességei, melyeket az egyén követ, és melyek elvárásokat fogalmaznak meg az egyénnel szemben, egyben pedig elhelyezik őket a társas térben (Holland et al., 1998; Olsen & Buchanan, 2017). Holland és munkatársai (1998) nem tesznek különbséget a szakmai és a személyes identitások között, ám azt ők is hangsúlyozzák, hogy a különböző világokban különböző identitások formálódnak.

Swennen, Volmann és van Essen (2008) kutatásukban Holland és munkatársai (1998), illetve részben Wenger (1998) elméletére építettek, életrajzi-narratív kutatásukban tanárképzők képzői identitásának alakulását vizsgálták: azt, hogy a résztvevők hogyan értelmezik saját képzővé válásuk útját. Szintén Holland és munkatársai (1998) elméletére épít Olsen és Buchanan (2017) kutatása is, melyben összesen 16 egyetemi vagy iskolai tanárképzővel készítettek interjúkat. Vizsgálatuk célja a tanulmány egy korábbi fejezetében említett két világparadoxon, az iskola és egyetem közötti képzői összhang és együttműködés vizsgálata volt. Szintén Holland és munkatársai (1998) elméletére fűzte fel kutatását Chu (2019), aki öt mentortanár képzői identitásának alakulását vizsgálta kvalitatív kutatásában.

Wenger (1998) és Holland és munkatársai (1998) megközelítése több ponton is összekapcsolódik: kiemelt jelentőségű a kontextus és a közösség, és a kollektív értelmezések hatása az egyén identitásának formálódására.

### **Pozícióelméletek: Gee (2000) identitáselmélete az empirikus kutatásokban**

A képzői identitás alakulását vizsgáló kutatásokban megjelenő harmadik elméleti megközelítés Gee (2000) identitáselmélete volt. Gee (2000) megközelítésében az identitást úgy ragadja meg, mint: „az egyén fel/elismerése mint egy bizonyos személy egy adott kontextusban” (p. 99). Gee (2000) úgy véli, hogy a társadalmi és kulturális nézőpontok mentén eltérő identitásokról beszélhetünk, melyek értelmezéséhez megközelítésében négy

perspektívát javasol. Az első perspektíva a természetből fakad. Ide sorolhatjuk az egyén nehezen/nem változtatható sajátosságait (például nem), melyek fontosságát mind a társadalom, mind a kultúra felerősíti azzal, hogy rávilágít az ezek mentén felismerhető különbségekre. Ezt nevezi Gee (2000) természeti identitásnak (*N-identities*). A második perspektívát az intézményi identitások (*I-identitás*) alkotják, ezek az én azon sajátosságai, melyekkel egy társadalmi intézmény mint autoritás ruházta fel az egyént (például tanár, tanárképző). A harmadik nézőpont Gee (2000) elméletében a diskurzus identitás (*D-identities*). Ezek azok a sajátosságok (vonások) melyek a társas interakciókon keresztül alakulnak (például alapos). Végül, a negyedik perspektíva, melyen keresztül az identitást vizsgálhatjuk az affinitás identitások (*A-identities*), ezek egy csoporttal való azonosulás során, a közös élményeken keresztül alakulnak.

Az elméleti kutatásunkban elemzett tanulmányok közül Bullough (2005) esettanulmányát Gee (2000) megközelítésére építi, aki egy középiskolai tanár mentorrá válását, mentori identitásának kialakulását vizsgálja Gee (2000) négy identitás-perspektíváján keresztül. Egy további kutatás, mely Gee (2000) elméletére is épít, White (2014) munkája. Alapvetően nem találunk kizárólagos elköteleződést White (2014) kutatásában egyik vagy másik identitáselmélet iránt sem: mind Gee (2000), mind pedig a megelőző fejezetben tárgyalt Wenger (1998) megközelítését felhasználja kutatásában, melyben azt vizsgálja, hogyan hat a tanárképzői szerep gyakorló tanárok tanári identitására, egyáltalán alakítja-e azt, illetve felveszik-e a tanári identitás mellé a képzői identitást is. Szintén Gee (2000) felvetéséhez kapcsolódik Leshem (2014) kutatása is, melyben kvantitatív módszertannal mentortanárok feladatpercepcióját és identitását vizsgálta, azonban fontos, hogy hasonlóan White (2014) kutatásához, Leshem (2014) tanulmányában sem azonosítható, hogy a kutatást kizárólag Gee (2000) megközelítésére építette fel. Gee (2000) elméletének fontos eleme – melyet a korábbiakban is jeleztünk –, hogy az identitás dinamikus természetű, ami nem kiragadható az adott kontextusból.

### **Dialogikus én-elmélet (Hermans, 2013) az empirikus kutatásokban**

Az empirikus kutatások elemzése során negyedik elméletként a *dialogikus én-elméletet* (Hermans, 2013) találtuk. A dialogikus én-elmélet az én (self) és a társadalom inkluzív értelmezése (Hermans, 2013; Hermans & Gieser, 2012). Ebben a megközelítésben az ún. énpozíciók, azokat a különböző térbeli és időbeli pozíciókat tükrözik, amelyeket a társadalmi életünk során felveszünk, melyekhez viszonyulunk valahogyan. Ilyen énpozíciók 1) a belső pozíciók (például az én mint tanár); 2) a külső pozíciók (melyek a kiterjesztett én külső pozíciói a társadalomban (például a környezet egyes szereplőinek elképzelt hangjai); illetve 3) a belső és külső pozíciók kombinációi, melyeket élete során az egyén felvesz (Hermans & Gieser, 2012).

Ezek a perspektívák befolyásolják az egyén döntéseit, cselekedeteit, egyúttal pedig ösztönzik új gondolatok és cselekvések létrehozását is. Az én folyamatosan részt vesz a különböző lehetséges pozíciók közötti újra- és átpozicionálásban, egyeseket kisajátít, másokat elutasít, és a különböző pozíciókat párbeszédbe hozza egymással. Egy új énpozíció bevezetése három formában történhet: 1) egy új pozíció befogadása a repertoárba, 2) egy meglévő pozíció támogatása vagy elnyomása visszajelzés/megerősítés által, és 3) koalíciók létrehozása a pozíciók között új alrendszerek kialakítása érdekében (Hermans, 2013; Hermans & Gieser, 2012). Ligorio (2010) jelzi, hogy a tanulás nem pusztán kognitív vagy társas tapasztalat, hanem identitásélmény is.

A dialogikus én elméleti keretére épült Grimmet, Forgasz és White (2018) kutatása. Kvalitatív vizsgálatukban kilenc vezető mentortanár szerepét vizsgálták interjúkkal, továbbá az egyetem és az iskola együttműködését.

## Heurisztikus modellek az empirikus kutatásokban

Az általunk elemzett empirikus kutatásokban találunk olyan megközelítéseket is, melyek a szakmai identitás dimenziót szeretnék megragadni. Természetesen gyökereikben ezek a kutatások is visszanyúlnak a korábbiakban említett identitáselméletekhez, mégsem rajzolható meg egyik vagy másik elmülethez köthető erős elköteleződés. Ezeket a modelleket Richter, Brunner és Richter (2021) saját modellje nyomán heurisztikus modelleknek neveztük. Egy ilyen értelmezési lehetőséget jelenít meg Andreasen, Bjørndal és Kovac (2019). Kutatásuk célja egy olyan elméleti keretrendszer kialakítása, mely támogatja a mentortanárok képzői identitásalakulásának mélyebb megértését. Megközelítésük gyökerei a társas/társadalmi identitás-megközelítésekhez kapcsolódnak, s elméletük kialakításakor megjelenik a wengeri gyakorlatközösség koncepciója is. Andreasen, Bjørndal és Kovac (2019) is jelzik, hogy a tanárképzői identitás nem kizárólagosan egyfajta kognitív/érzelmi azonosulás egy választott csoporttal, hanem az a közös gyakorlatok és célok során, a tanulási folyamat keretében is alakul. Az általuk javasolt elméleti modell három fő területet vagy forrást azonosít, amelyek befolyásolhatják a mentortanárok képzői identitását. Ezek a következők: 1) az *iskolai klíma* (azaz az iskolavezetés támogatása, a közös perspektíva, a tanárjelöltek értékelésével kapcsolatos együttműködés és a munkával való elégedettség); 2) a *mentortanárok személyes diszpozíciói és meggyőződései* (azaz a mentori éhatékonyság, a mentori szerep egyértelműsége, a tanárképzési gyakorlatok értékelése és az iskolán belüli képzői identitás); és 3) az *egyetemi együttműködés megítélése*. Kutatásuk kvantitatív, célja egy kérdőív kialakítása volt (Andreasen, Bjørndal & Kovac, 2019).

Hasonló modellt alkalmaz szintén kvantitatív kutatásában Richter, Brunner és Richter (2021). A kutatásukban használt modellben – a megelőző kutatásokra alapozva – négy komponenst azonosítanak, melyek a képzői identitás megnyilvánulásaiént is értelmezhetők. Ezek a következők: 1) *személyes percepció az adott feladról* (azaz az egyén nézetei, vélekedése azokról a feladatokról, melyekért felelősnek érzi magát). A második komponens 2) az *éhatékonyság érzése* (azaz, az egyén meggyőződése arról, hogy a szakmai követelményekkel képes sikeresen megbirkózni), a harmadik összetevő 3) a *munkájával való elégedettség* (ennek háttere, hogy a munkában megélt sikerélmény elégedettség érzést, míg a kudarcélmény stresszt vált ki az egyében). Végül a negyedik komponens 4) a *tanítással kapcsolatos személyes meggyőződések rendszere*, és az, hogy hogyan lehet ezeket a gyakorlatban megvalósítani.

Látható, hogy a két heurisztikus modell hasonló elemeket is tartalmaz, úgy mint az egyéni percepciók a képzői szerephez kapcsolódóan, illetve az éhatékonyság és a belső diszpozíciók. Andreasen, Bjørndal & Kovac (2019) modelljében valamivel hangsúlyosabb szerepet kapnak az identitás alakulását támogató külső tényezők is (például a szervezeti sajátosságok és a közös értelmezések), míg Richter, Brunner és Richter (2021) modellje inkább a belső fókusz helyezi előtérbe.

Feltáró szakirodalmi áttekintésünk során olyan kutatásokkal is találkoztunk, melyek nem köteleződtek el egyik vagy másik identitáselmélet mellett sem a kutatási folyamat során, inkább a kontextus, a képzési kihívások, illetve a képzői szerep értelmezéseit jelenítették meg (Chang et al., 2016; White, Dickerson & Weston 2015; Pereira, Lopes & Marta, 2015; Tsukawaki et al., 2023).

### *Az iskolai tanárképzők identitását vizsgáló kutatások módszertani lehetőségei*

Szakirodalmi áttekintésünk – kutatásunk második kérdéséhez kapcsolódva – az elemzésünkbe bevont empirikus kutatások módszertani jellemzőit is vizsgálta.

Az általunk vizsgált tanulmányok jelentős része kvalitatív kutatási stratégiára épülő *esettanulmányok* (Bullock, 2005; Kwan & Lopez-Real, 2010; White, 2014, 2019; Van Velzen & Volman, 2009), illetve *interjúk, megfigyelésen és dokumentumelemzésen* alapuló kutatások voltak (Caroll, 2006; Chu, 2019; Dickerson & Weston, 2015;

Grimmet, Forgasz & White, 2018; Olsen & Buchanan, 2017; Pereira, Lopes & Marta, 2015; Swennen, Volmann & van Essen, 2008; Walsh & Dolan, 2018). Kvantitatív kutatási startégiát az elemzett tanulmányok kisebb arányban alkalmaztak (Andreasen, Bjørndal & Kovac, 2019; Richter, Brunner & Richter, 2021; Tsukawaki et al., 2023).

A kvalitatív kutatások lehetőséget kínálnak az adott kutatási kontextus és a résztvevők identitásalakulási folyamatának részletes bemutatására, a feltáró, interpretatív paradigma biztosítja a résztvevők hangjának megjelenítését, magukban rejtik ugyanakkor azt a veszélyt is, hogy eredményeik nehezen általánosíthatók.

Az esettanulmányok közül van Velzen és Volman (2009) kutatása iskolai tanárképzők tevékenységét követve, interjú, óramegfigyelés és elemzés, valamint a képzők órákra készülésének és értékelésének írásos dokumentumainak elemzésével. White (2014) esettanulmányában azt tárta fel, hogy a tanárképzői identitás hogyan befolyásolja a tanári identitást, ez milyen változásokat idéz elő a résztvevők szakmai munkájában, illetve ők maguk tudatosan érzékelik-e új identitásuk alakulását. A kutatás módszerei félig strukturált interjúk voltak, valamint egy adott helyzetet követő reflexiót segítő kérdésekkel (kérdőívvel) is támogatta a résztvevőket. White (2019) egy másik kutatásában két iskolai tanárképzővel készített esettanulmányt, melyben az úgynevezett határátlépéseiket vizsgálta. A bevonott tanárképzők munkaidejük egy részét arra fordíthatták, hogy szakmailag fejlesszék magukat, az esettanulmány pedig interjúkon keresztül tárta fel, hogyan élik meg új szerepüket a képzők, milyen tevékenységeket látnak fontosnak munkájuk során. Hasonló stratégia és kérdések mentén dolgozott Kwan és Lopez-Real (2010) is, ők két esettanulmányt vezettek, a résztvevők ebben az esetben mentortanárok voltak, az interjúk kutatás pedig arra fókuszált, hogy hogyan alakult identitásuk a mentori szerep kapcsán. Bullough (2005) esettanulmányában pedig egy mentor és két tanárjelölt hallgatója vett részt. Módszertanilag sokféle megoldást alkalmazott a kutatás: a tanárjelölt hallgatóktól hetente elektronikus üzeneteket kért a kutató, interjú is készült a résztvevőkkel, illetve egy mentori napló és a mentori szeminárium jegyzőkönyvei is adatokkal szolgáltak a kutatáshoz.

A további kvalitatív kutatások is döntően interjút, illetve megfigyeléseket alkalmaztak. Pereira, Lopes és Marta (2015) félig strukturált interjúkat alkalmaztak, melyek fókuszában az állt, hogyan észlelik a tanárképzők tudásukat, szakmai munkájukat és tevékenységüket, és ezekhez kapcsolódóan milyen nézeteik vannak, és milyen problémákat látnak maguk előtt. A kutatásban 19 tanárképző vett részt, akik közül 14 egyetemi és 5 iskolai tanárképző volt. Hasonlóan Walsh és Dolan (2018) is félig strukturált interjúkkal vizsgálta az egyetemen dolgozó iskolai tanárképzők szerepértelmezését, ennek sajátosságait az iskolai és az egyetemi keretek között, konstruktivista, interpretatív paradigma keretében. Szintén az interpretatív paradigma keretezi White, Dickerson és Weston (2015) kutatását, melyben iskolai tanárképzők szerepértelmezését, feladatait és mindennapi világát vizsgálták interjúk segítségével. Végezetül, hasonlóan ebbe a sorba illeszkedik Grimmet, Forgasz és White (2018) munkája, melyben ismét félig strukturált interjúkat alkalmaztak, melyek során az egyetem-iskola együttműködésről, egy egyetem és iskola közötti együttműködést erősítő programba való bekapcsolódásról és a szakmai fejlődésre gyakorolt hatásokról kérdezték a résztvevőket. Olsen és Buchanan (2017) pedig 16 tanárképző bevonásával interjú és dokumentumelemzés módszerével a két világ-paradoxon és az identitás értelmezésének kérdéseit járta körbe: vagyis az egyetemi és iskolai keretek között is dolgozó képzők hangját vizsgálta.

Találunk ugyanakkor kevert módszertannal dolgozó kutatásokat is. Leshem (2014) kutatásának kerete – hasonlóan az előzőekben tárgyalt kutatásokhoz – az induktív, értelmező paradigma volt, vizsgálatában ugyanakkor nyílt végű, kérdőíves adatgyűjtést, illetve félig strukturált interjúk módszert alkalmazott egy mentortanároknak szóló kurzus során. A kérdőív tíz nyílt kérdést tartalmazott, ezt a kurzuson részt vevők töltötték ki. A nyílt kérdések az alábbi dimenziókra kérdeztek rá:

- A mentori szerep vállalásának körülményei (választás/kinevezés).
- A mentori szerep percepciója.
- Személyes nézetek arról, ki tölthet be mentori szerepet.
- Személyes percepciók arról, hogy a mentori szerep szakmai szerep-e.
- A tanfolyamhoz kapcsolódó előzetes tapasztalatok.
- Motiváció a részvételre, elvárások és fejlesztési javaslatok.
- A szervezet támogatása a mentori szerep során.

A félig strukturált interjúkat Leshem (2014) kutatásában a kurzusok vezetőjével vette fel. Az interjúk a kurzus felépítésére vonatkoztak, annak főbb céljaira, illetve a résztvevőknek szánt kérdőívek főbb pontjaihoz kapcsolódó javaslatokra épültek.

Longitudinális kutatást végzett Chu (2019). Egy pilot program keretében egy egyéves tanári rezidens program keretei között követte öt mentortanár identitásának alakulását, valamint azt, hogy a program mely kontextuális tényezői befolyásolják a mentortanárok identitásának alakulását. Többféle módszertani megoldást (óra-megfigyelést, félig strukturált interjúkat) alkalmazott, továbbá az óraterveket, egyéb képzési dokumentumokat (például portfóliókat) elemezte.

A módszertani lehetőségek között találunk ugyanakkor fejlesztéssel összekapcsolt kutatásokat is. Caroll (2006) kutatásában például egy mentorcsoporttal végzett kutatást, ez egyben fejlesztési beavatkozás is volt. A mentorok tanuló gyakorlatközösséget alkottak. Caroll (2006) azt tárta fel, hogy hogyan tanulják és építik mentori szerepüket a résztvevők. A kutatás során beszélgetéseiket, az általuk létrehozott alkotásokat (anyagokat) elemezte.

Az elmúlt két évtizedben a tanárképzők által alkalmazott self study egyre gyakoribbá és jelentősebbé vált a tanárképzéssel foglalkozó szakirodalomban (Zeichner, 2007), ami a képzői identitás alakulásának kutatásában is megfigyelhető irány. Különösen az iskolai tanárképzői szerepből az egyetemi képzői szerepbe való átmenet vizsgálatakor találhatunk döntően a self study módszereire épülő kutatásokat (Zeichner, 2007).

Cheng és munkatársai (2016) kutatása egy narratív self study, amely egy évet ölelt fel, és az egyetemi tanárképzőiből az iskolai tanárképzői szerepbe való átmenetet vizsgálták önmagukon. Módszereik között a reflexiók jelentek meg, melyeket aztán közösen értelmeztek találkozóikon, majd azokat narratív elemzéssel értelmezték. Swennen, Volmann és van Essen (2008) kutatása pedig életrajzi narratív kutatás volt, a résztvevők biográfiai története alapján szerették volna feltárni, hogyan alakult szakmai identitásuk a különböző oktatási kontextusokban.

A kvalitatív kutatások mellett kvantitatív törekvéseket is találunk a képzői identitást vizsgáló kutatások között, melyek célja az identitás megragadását segítő kérdőívek validálása. Ezen kutatások esetében is megfigyelhető, hogy az elméletek erőteljesebben kapcsolódnak az identitás előzőekben is bemutatott folyamat alapú megközelítéséhez, de már a kutatómódszertani részben gyakran inkább az eredményjelleg dominál. A kutatók sokszor azzal érvelnek, hogy a tanárképzők szakmai identitását vizsgáló legtöbb tanulmány kvalitatív módszertant alkalmaz, és ezek értékét növelné, ha megállapításaik érvényességét kvantitatív elemzések is alátámasztanák. A tanárképzői identitás többdimenziós fogalom, ezért, ha több dimenzióban mérjük a tanárképzők szakmai identitását, akkor lehetőség nyílik e tényezők és az oktatási gyakorlat közötti kapcsolat részletesebb vizsgálatára is, valamint annak megválaszolására, hogy a tanárképzői identitás alakulása hogyan támogatható a leghatékonyabban.

Kvantitatív kutatásában Andreasen, Bjørndal és Kovac (2019) egy többdimenziós kérdőívet alkalmazott. A részben adaptáción, részben pedig saját fejlesztésen alapuló kérdőív leírásuk alapján összesen 33 itemet tartalmazott, s a képzői identitást az alábbi dimenziók mentén ragadta meg (az egyes dimenziókhöz kapcsolódó minta itemeket az 1. táblázat tartalmazza):

- tanárképzői identitás,
- iskolavezetői támogatás,
- közös képzői perspektíva,
- együttműködés értékelése,
- munkahelyi elégedettség,
- mentori énhatékonyság,
- a mentori szerep tisztasága,
- a tanárképzési gyakorlat értékelése,
- azonosulás a csoporttal,
- együttműködés az egyetemmel.

Andreasen, Bjørndal és Kovac (2019) kutatásának eredményei a kérdőív kedvező alkalmazhatóságát mutatják, ugyanakkor a kutatás korlátai között azt is jelzik, hogy az általuk meghatározott dimenziók mellett további fontos elemek is lehetnek, mivel modelljük esetén a teljes variancia értéke 52%.

Richter, Brunner és Richter (2021) szintén kvantitatív kérdőívet alakított ki. Az általuk összeállított kérdőív részben új, saját fejlesztésen alapuló itemekből áll, részben adaptált itemek átdolgozásán alapul. A 35 itemes kérdőív dimenziói az alábbiak voltak (1. táblázat):

- a pedagógusképzők feladatai,
- konstruktivista meggyőződések a tanításról,
- a tanítással kapcsolatos, a tanári irányítást, tudásközvetítést előtérbe helyező meggyőződések,
- tanárképzői énhatékonyság,
- munkával kapcsolatos elégedettség.

Richter, Brunner és Richter (2021) kutatása is kedvező alkalmazhatóságot jelöl, fontosnak tartják a képzői tanítási stratégia és a tanításhoz köthető nézetek közötti kapcsolat szorosabb feltárását, illetve az identitáselemek mellé a szakmai kompetenciák bekapcsolásának átgondolását is.

A harmadik kvantitatív kutatás elemzésünkben Tsukawaki és munkatársai (2023) kutatása. Lunenberg (2014) korábbi kutatására támaszkodva a kutatásukban hat dimenzió (a tanárképzők tevékenységét leíró szerepek) mentén alakítottak ki kérdőívet, melynek célja szintén a tanárképzők szakmai identitásának feltárása volt. A kérdőívet faktorelemzéssel szűkítették 27 elemre; a kérdőív dimenziói, vagyis a képzői szerepek az alábbiak voltak:

- Tanárok tanára,
- Kutató,
- Coach,
- Tantervfejlesztő,
- A „kapuk őrzője”,
- Bróker.

Az iskolai tanárképzők identitását, képzővé válását vizsgáló kutatások elsősorban kvalitatív kutatások. Ez, ahogyan a korábbiakban is jeleztük, lehetőséget ad az identitás változását, a szakmai tanulást és fejlődést, az adott kontextust komplex, átfogó, rendszerbe helyező stratégia kialakítására, ugyanakkor, a kvalitatív módszertan sajátosságaiból fakadóan is, korlátozottá teszik az eredmények általánosíthatóságát. Az elemzett kvantitatív kutatások kedvező alkalmazhatóságot jósolnak, ugyanakkor azt is jelzik, hogy a mérőeszközök dimenziói olykor leszűkítik az identitás értelmezését, számos mélyen meghúzó hatás feltárását esetlegesen elfedik.

Kutatás	Itemek száma	Alskálák	Példa itemek
<b>Andreasen, Bjørndal &amp; Kovac (2019)</b>	33	A tanárképzői identitás mérésére.	Úgy érzem, hogy a tanárképzési program(ok) fontos része vagyok.
		Iskolavezetői támogatás.	Az iskola vezetése elismeri a pedagógusképző munkámat.
		Közös képzői perspektíva.	Az iskola teljes személyzete felelősséget vállal a tanárjelöltekért a gyakorlatuk alatt.
		Együttműködés értékelése	A tanárképzők ebben az iskolában sok időt töltenek közös megbeszélésekkel a tanárjelöltek értékeléséről.
		Munkahelyi elégedettség.	Összességében elégedett vagyok a tanári munkámmal.
		Mentori énhatékonyság.	Biztos vagyok benne, hogy a tanítóhallgatónak tudok majd segíteni abban, hogy a gyakorlatuk során kezelni tudják a kihívást jelentő helyzeteket.
		Mentori szerep tisztasága.	Nagyon boldog vagyok, hogy az iskolámban a mentortanárok csoportjához tartozom.
		A tanárképzés gyakorlat értékelése	Gondoskodom arról, hogy a diákok összekapcsolják az elméletet és a gyakorlatot.
<b>Richter, Brunner &amp; Richter (2021)</b>	35	Azonosulás a csoporttal.	Azonosulok a saját iskolám más mentortanáraival.
		Együttműködés az egyetemmel.	Az egyetem jól együttműködik az iskolánkkal, hogy a tanárhallgatónak jó gyakorlati időszakot biztosítson.
		A pedagógusképzők feladatainak érzékelése	Elsődleges feladatom, hogy megalapozzam a résztvevők önálló fejlődését a képzés után.
		Konstruktivista irányultságú meggyőződések a tanításról.	A diákok úgy tanulnak a legjobban, ha maguk fedezik fel a feladatok megoldásának módjait.
		A tanítással kapcsolatos, transzmisszió-orientált meggyőződések.	A diákoknak részletes útmutatásra van szükségük a feladatok megoldásához
Tanárképzői énhatékonyság.	Tudom, hogy még a legkevésbé érdeklődő tanároknak is sikerül átadnom a kurzusaim üzenetét."		
<b>Tsukawaki et al. (2023)</b>	27	A munkával kapcsolatos elégedettség.	Számomra a tanárképzői munkám során az előnyök egyértelműen felülmúlják a hátrányokat.
		Tanárok tanára	Úgy vélem, hogy tanárképzőként először nekem kell tudnom gyakorolni azokat a viselkedési formákat, amelyeket a tanítványaimtól szeretnék elvárni.
		Kutató	Hiszem, hogy a tanárképzők jobb karriert futhatnak be, ha kutatómunkát végeznek.
		Coach	Tanárképző tanárként fontosnak tartom, hogy a tanórákon kívül is támogassam a diákjaimat.
		Tantervfejlesztő	Tanárképző tanárként fontosnak tartom, hogy olyan tantervet dolgozzunk ki, amely a tanulók szemszögéből tanítja a hallgatókat a tanórák megtervezésére.
		A „kapuk őrzője”	Úgy vélem, hogy a hallgatók megfelelő értékeléséhez a tanárképzőknek először minőségi követelményeket kell felállítaniuk, amelyeket a hallgatóknak el kell érniük.
Bróker	Tanárképzőként fontosnak tartom, hogy szoros kapcsolatot építsünk ki a tanárképző intézmények (például az egyetemek és a főiskolák) között.		

1. táblázat: A kvantitatív kutatások kérdőíveinek jellemzői



### *Az iskolai tanárképzők identitását vizsgáló kutatások főbb eredményei*

Elméleti kutatásunk harmadik kérdése az empirikus kutatások eredményeire fókuszált. Tanulmányunk korábbi részében jeleztük, hogy az elemzett kutatások jelentős részét kvalitatív, interpretatív paradigma keretezi, emiatt eredményeik korlátozottan általánosíthatók, az egyes tanulmányok ugyanakkor több ponton hasonló következtetésekre is jutottak.

### **A képzői szerep összetettsége, bizonytalanságai, feszültsége és az identitás alakulása**

A tanárképzői szerep összetettségét és a szerephez kapcsolódó feladatok bizonytalanságait több elemzett kutatás is megerősítette (Chu, 2019; Leshem, 2014; Tsukawaki et al., 2023; White, 2014). Leshem (2014) kutatásában például egy szakmai tanulást támogató kurzuson részt vett és részt nem vett mentorok szerep- és feladatértelmezését, valamint identitásának alakulását vizsgálta. Eredményei feltárták, hogy a mentorok számos bizonytalanságot élnek meg szerepükkel kapcsolatban és a szervezeten belül az iskolák ellentmondásos üzeneteket közvetítettek feléjük. A mentorok úgy érezték, hogy bár a mentori szerepet az igazgatók (vezetők) nagyra értékelik, ám azt valahogyan mégsem ismerik el teljes mértékben szakmai szerepként: az adott szervezeten belül például nem tettek különbséget a tanári és a mentori szerep között. A kutatás eredményei szintén feltárták, hogy bár a vezetői felkérést általában elfogadták a résztvevők, ezt kötelességként élték meg, és már korábban is a tanári szerep szerves részének tekintették. Leshem (2014) ugyanakkor arra is rávilágított, hogy a mentori (képzői) szerep differenciált értelmezésére a szakmai fejlődést támogató kurzuson való részvétel kedvező hatással van. Azok a mentorok, akik részt vettek a szakmai tanulást támogató programban árnyaltabb identitásképet rajzoltak, úgy vélték, hogy a mentori szerep és annak elvállalása nem tekinthető alapvetőnek, azt jobban el kell ismerni, továbbá hangsúlyozták a mentori szerep összetettségét, és azt, hogy abban a szakmai fejlődés és tanulás elengedhetetlen (Leshem, 2014).

A Leshem (2014) által feltárt összetettséget erősítette Chu (2019) eredménye is. Kutatásában a mentorok hasonlóan komplex módon gondolkodtak szerepükről, például nyelvhasználatukban önmagukat coach/tutor szerepben is leírták, illetve a szerepről való gondolkodás szükségességét maguk is erősítették (mint igényt). Hasonló eredményeket hozott Pereira, Lopes és Marta (2015), valamint White (2014) is: a kutatásukban részt vevők mind a képzői szerep strukturális megerősítését is ösztönözték. White, Dickerson és Weston (2015) pedig feltárta, hogy az iskolai képzői szerepből – kutatásuk résztvevői szerint – hiányzik az elismerés és a megbecsülés.

A képzői szerep gyakorlati nehézségeit White (2014) kutatása tárta fel. Eredményei alapján az iskolai tanárképzők speciális problémái lehetnek, hogy munkájuk során egyaránt a legjobbat akarják a tanulóiknak az osztályteremben és a hallgatóiknak is a képzés során. Ez pedig sokszor érdekkonfliktust jelent számukra. Ebben a kutatásban is megjelent a vezetés szerepe is. Nehézség, hogy az iskola vezetése nem értékeli minden szerepet egyformán, illetve hogy hiányzik az időbeosztás és a munkakör pontos leírása is (White, 2014). Kvantitatív kutatási stratégiával, a feladatok összetettségét, komplexitását Tsukawaki és munkatársai (2023) is feltárták. Hat szakmai identitást (képzői szerepet) azonosítottak, melyek: 1) a tanárok tanára; 2) a kutató; 3) a coach; 4) a tantervfejlesztő; 5) a „kapuk őrzője” és 6) a bróker.

### *A szakmai közösség mint identitásformáló erő*

A szerepértelmezések bizonytalansága mellett, több tanulmány erősíti meg ugyanakkor a szakmai közösség szerepét a képzői identitás alakításában (Andreasen, Bjørndal & Kovac, 2019; Kwan & Lopez-Real, 2010; Leshem, 2014; Richter, Brunner & Richter, 2021; Walsh & Dolan, 2018). Andreasen, Bjørndal & Kovac (2019) kutatása fel-

tárta például, hogy ha egy iskolában a tanárképzői közösség szoros, akkor az kedvezően hat a képzői szerepre, a tanulás (mint tevékenység) és az identitás formálása pedig összeolvad a folyamat során. Hasonlóan erős identitást rajzoltak mint tanárképzők Walsh és Dolan (2018) kutatásának résztvevői is, akik gyakorlatközösségként működtek, amit a rendszeres találkozók és szakmai megbeszélések erősítettek.

Másrészről, az is látszik a kutatási eredmények alapján, hogy az éppen alakuló közösségek is kedvező hatást gyakorolhatnak az identitásra. Leshem (2014) kutatásában az egy szakmai fejlődést támogató kurzuson részt vett mentorok gyakorlatközösségként (vö. Wenger, 1998) kezdtek el működni: gyakorlatokat, dilemmákat osztottak meg, illetve közösen formálták a mentori szerepről való közös gondolkodást. Leshem (2014) kutatása továbbá azt is hangsúlyozta, hogy ha változatos szakmai közegekből, iskolai kontextusokból érkeznek képzők, akkor az így megismert sokszínűség, gazdagság támogatja, árnyalja a képzői (mentori) identitás alakulását.

### *A képzői identitás erősítésének lehetőségei*

Több kutatás foglalkozott azokkal az elemekkel is, melyek támogathatják, segíthetik a képzői identitás felépítését. Az egyik ilyen visszatérő elem *a felsőoktatási intézmények és az iskolák közötti partnerség és kölcsönösség erősítése*. Strukturális szempontból Leshem (2014) kutatásának egy fontos eredménye, hogy a mentortanárok, a tanárképzésben részt vevő hallgatók és az egyetemi oktatók körében a zavar és a félreértések egyik leggyakoribb forrása az egyetemi tanárképzési tanterv és a mentorált, kísért terepgyakorlatok közötti elvárások nem megfelelő összehangolása volt. Ehhez hasonló eredményeket erősít White (2014) is, szerinte az egyetemmel való kölcsönös együttműködés kedvezően hat a képzői identitás alakulására. Míg White, Dickerson és Weston (2015) eredményei alapján pedig az iskolai tanárképzőknek szükségük van az egyetem szakmai támogatására abban, hogy értékek a hallgatók tanulási kontextusát. A másik oldalról ezt a hallgatók is igénylik, mert várják, hogy az iskolai gyakorlaton megélt tapasztalatokat és az egyetemen elsajátított elméleti tudást összekapcsolhassák, tanulásuk ne a képzők mechanikus utánzására épüljön.

Az ajánlások egy másik eleme az *adott iskolán belüli, illetve a képzők közötti közösségek létrehozásának erősítése* (Bullough, 2005; Kwan & Lopez-Real 2010; Richter, Brunner & Richter, 2021), ami fontos segítség az identitás építéséhez, illetve a *vezető támogatása* és az adott közösségen belül a szerep fel- és elismerése. Végezetül, szintén több kutatás említi, hogy *a képzővé válás útját fontos lenne formalizálni* (Olsen & Buchanan, 2017; White, 2019), ezzel is láthatóvá tenni a professziót, illetve segíteni a szerepek, szükséges végzettségek és kompetenciák áttekinthetőségét.

### *Összegzés, következtetések*

Narratív szakirodalmi feltárásunk három kutatási kérdés köré épült. Egyrészt feltártuk, hogy az elemzésbe vont tanulmányok milyen elméleti keretben vizsgálják az iskolai tanárképzők identitását és a képzővé válás folyamatát. A vizsgált empirikus kutatásokban az alábbi öt identitáselméleti modell rajzolódott ki:

- *gyakorlatközösség és identitás-elmélet* (Caroll, 2006; Kwan & Lopez-Real, 2010; Walsh & Dolan, 2018; Wenger 1998, 2010 White, 2014),
- *felépített világok és identitás-megközelítés* (Chu, 2019; Holland et al., 1998; Olsen & Buchanan, 2017; Swennen, Volmann & van Essen, 2008),
- *pozícióelméletek* (Gee 2000; Bullough, 2005; White, 2014),
- *dialogikus én-elmélet* (Hermans 2013; Grimmet, 2018; White, 2014),
- *illetve az ún. heurisztikus modellek* (Andreasen, Bjørndal & Kovac, 2019; Richter, Brunner & Richter 2021).

Látható, hogy az empirikus kutatások elméleti megközelítései eltérőek, ugyanakkor az egyes identitásértelmezések számos hasonló elemet tartalmaznak: az identitást dinamikus, külső és belső tényezők által folyamatosan változó, a kontextus által meghatározott természetűnek írják le (Beauchamp et al., 2009; Rushton et al., 2023).

Elemzésünk a feltárt kutatások módszertanát is vizsgálta. Eredményeink jelzik, hogy a kutatások a kvantitatív kutatási stratégiát kisebb arányban alkalmazták, míg a kvalitatív módszerek (esettanulmányok, félig struktúrált interjúk, megfigyelések és dokumentumelemzések) dominánsak ezen a területen. A kvalitatív kutatások mélyebb szinten tudják vizsgálni az iskolai tanárképzők identitásalakulását egy konkrét tanulási környezetben, adott szervezeti kontextusban. Az egyedi utak feltárása segít beazonosítani az identitásalakulás jellemzőit, fordulópontjait, de korlátozza a kapott eredmények általánosíthatóságát.

Végezetül kutatásunk harmadik kérdése az empirikus eredményekre fókuszált. A szakirodalom áttekintése feltárta, hogy a tanárképzői identitásalakulás folyamata összetett és többrétegű, azt számos tényező befolyásolja: a személyes és a szakmai életpálya, az intézményi kontextus és a közösség jellege, valamint a tanárképzés szereplői közötti szoros együttműködés, közös gondolkodás és nézetrendszer alakítása. Mindezek alapján a tanárképzővé válás magában foglalja a személyes meggyőződések és értékek vizsgálatát, valamint az egymást átfedő és egymással összefüggő személyes és szakmai identitásból eredő feszültségek kezelését. Feszültség adódhat egyrészt abból, hogy az iskolai tanárképzők erősen azonosulnak osztálytermi tanári identitásukkal, döntően az osztályteremben szerzett tapasztalataikra támaszkodnak, ami nem feltétlenül segíti őket a képzői szerepben egy felsőoktatási kontextusban. Másrészt gyakran vívódnak a tanári/mentori, illetve a kutatói szerep közötti hovatartozás érzésében, melyet az iskolához kapcsolódó felsőoktatási intézmény publikálási kényszere tovább erősít (Williams, Ritter & Bullock, 2012). Gyakran „identitásválságot” élnek meg amiatt is, hogy hatékony osztálytermi tanárként biztonságos szakmai identitásuk van, miközben a szakértelem hiányát érzékelik képzőként. Szintén ehhez kapcsolható az a képzői dilemma is, hogy a saját szerepértelmezésből megfogalmazott támogatással segítsék a tanárjelöltet, vagy inkább a hallgató nézőpontjából megfogalmazott támogatást kellene nyújtaniuk, például inkább tantárgyspecifikusan vagy általános pedagógiai kérdésekben (Walsh & Dolan, 2018). Több tanulmány is kiemeli (Andreasen, Bjørndal & Kovac, 2019; Olsen & Buchanan, 2017; White, Dickerson & Weston, 2015), hogy az iskolai tanárképzők szakmai felkészültségét és képzői identitásalakulását elősegíti, ha:

- az iskolán belül működik a tanárképzők közössége (gyakorlatközösség),
- formális, közvetlen felkészítést kapnak a pedagógusképzői munkára,
- az iskolai légkör segíti az egyéni értékek és a közösségi célok összekapcsolását,
- megbecsülik őket, és az iskola is tud profitálni az iskolai tanárképzők tudásából,
- az iskola vezetése kiemelten kezeli és támogatja a tanárképzésben részt vevő kollégákat,
- az egyetemi tanárképzők együttműködnek az iskolai tanárképzőkkel, és elismerik őket,
- felruhazzák őket felelősséggel, és szakembereknek tekintik,
- javaslataikkal formálni tudják a tanárképzés tartalmát és módszereit.

A fentiek alapján a jövőbeni kutatások egy fontos eleme lehet a tanárképzővé, tanárképzői közösséggé válás, az egyéni és a közösségi identitáskonstrukció vizsgálata, a tanárképző egyetemek és az iskolák közötti partneri együttműködés sajátosságainak feltárása, annak megértése, hogyan támogatható az iskolai tanárképzők esetén képzői identitásuk megerősítése, és ebben milyen szakmapolitikai, szervezeti és kontextuális tényezők játszanak szerepet.

## A kutatás korlátai

---

Kutatásunk korlátai között említhetjük a narratív szakirodalmi feltárás módszertani sajátosságaiból eredő korlátokat, azaz hogy az elemzésbe beválogatott tanulmányok a kutatás jelen szakaszában szubjektív kutatói döntéssel alapultak. Emiatt kutatásunk a problémakör egy szeletét mélyfúrászerűen tárta fel, illetve a keresési folyamat során a nagy mennyiségű irodalomfeldolgozás következtében maradhattak ki a jelen kutatás számára is releváns elemek. Végezetül szintén a korlátok közt említenéd, hogy a kutatás az angol nyelvű publikációkra szűkítette a keresési fókuszot.

## Irodalom

---

1. Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2).
2. Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960>
3. 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>
4. Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
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. Bullough, R. V. Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155.
7. Carroll, D. M. (2006). Developing Joint Accountability in University-School Teacher Education Partnerships. *Action in Teacher Education*, 27(4), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01626620.2006.10463396>
8. Chang, A., Rak Neugebauer, S., Ellis, A., Ensminger, D., Marie Ryan A., & Kennedy, A. (2016). Teacher Educator Identity in a Culture of Iterative Teacher Education Program Design: A Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 12(2), 152–169. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1192030>
9. Chu, Y. (2019). Mentor teacher professional identity development in a year-long teacher residency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 251–271. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630991>
10. 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.

11. Czerniawski, G., Kidd, W., & Murray, J. (2019). We are all teacher educators now: Understanding school-based teacher educators in times of change in England. In Swennen, A., Kosnik, C. & Murray, J. (Eds.), *International research, policy and practice in teacher education* (pp. 171–185). Springer.
12. Ducharme, E. R. (1993). *The lives of teacher educators*. Teachers College Press.
13. Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
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. Hermans, H. J. M. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81–89.
16. Hermans, H. J. M. & Gieser, T. (Eds.) (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge University Press.
17. Holland, D., Lachiocotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
18. Jackson, A. & Burch, J., (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1449002>
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. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
21. Kennedy, A. & Bell, L. (2023). School-Based Teacher Educators: A Scottish Manifesto. In Menter, I. (Ed.), *Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 503–528). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_2-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1)
22. Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2010). Identity formation of teacher-mentors: An analysis of contrasting experiences using a Wengerian matrix framework. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 722–731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.008>
23. Leshem, S. (2014). How do teacher mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>
24. Liao, W., Li, X., Dong, Q. & Wang, Z. (2023). Non-university-based teacher educators' professional learning: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 136. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104374>
25. Ligorio, M. B. (2010). Dialogical Relationship between Identity and Learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93–107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
26. Livingston, K. (2014). Teacher educators: Hidden professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218–232.

27. Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense Publishers.
28. Marangio, K., Cooper, R., & Berry, A. (2019). Science teachers' views on co-teaching with science teacher educators in preservice teacher education. Paper presented at the biannual conference of the European Science Education Research Association, Bologna, Italy, 26–30 August, 2019.
29. Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N. & White, S. (2011). Teacher educators and 'accidental' careers in academe: An Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 247–260. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588011>
30. 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>
31. Murray, J., Czerniawski, G. & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588014>
32. Murray, J., Kidd, W., McMahon, A. & Viswarajan, S. (2020). Teacher educators and expansive learning in the workplace and beyond. *Frontiers in Education*, 5(84). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00084>
33. Olsen, B. & Buchanan, R. (2017). "Everyone Wants You to Do Everything": Investigating the Professional Identity Development of Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 9–34.
34. Pereira, F., Lopes, A. & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451–469. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>
35. 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
36. Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S. & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
37. 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>
38. 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](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1)
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. Swennen, A., Volman, M. & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/02619760802000180>

41. 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>
42. Tsukawaki R, Maki T, Hirata Y, Okahana K, Shimoda A, Tsushima A, Omori M. (2023). Multidimensional Psychometrics of Teacher Educators' Professional Identity: An Initial Validation with Teacher Educators in Southeast Asia. *Education Sciences*, 13(9), 943. <https://doi.org/10.3390/educsci13090943>
43. Uibu, K., Salo, A., Ugaste, A. & Rasku-Puttonen, H. (2017). Beliefs about teaching held by student teachers and school-based teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 63, 396–404.
44. Van Velzen, C. & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345–367. <https://doi.org/10.1080/02619760903005831>
45. 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>
46. 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.
47. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
48. Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In Blackmore, C. (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
49. White, E. (2013). Being a teacher and a teacher educator – developing a new identity? *Professional Development in Education*, 40(3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.782062>
50. White, E. (2013). Exploring the professional development needs of new teacher educators situated solely in school: Pedagogical knowledge and professional identity. *Professional Development in Education*, 39(1), 82–98.
51. White, E., Dickerson, C. & Weston, K. (2015). Developing an appreciation of what it means to be a school-based teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 445–459. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1077514>
52. White, S. (2019). Once were teachers? Australian teacher education policy and shifting boundaries for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 447–458. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628214>
53. White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200–213.
54. White, S., & Berry, A. (2023). School-Based Teacher Educators: Understanding Their Identity, Role, and Professional Learning Needs as Dual Professionals. In I. Menter (Ed.), *Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 257–274). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_2-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_2-1)

55. White, S. & Forgasz, R. (2017). *Supporting mentoring and assessment in practicum settings: A new professional development approach for school-based teacher educators. A companion to research in teacher education*. Springer.
56. Williams, J., Ritter, J. & Bullock, S. M. (2012). Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719130>
57. Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0022487106296219>

### *Becoming a Teacher Educator. The Identity Formation of Non-University (School-based) Teacher Educators: Results of a Literature Review*

---

Our study is a narrative literature review that aims to explore and synthesise empirical research on the development of teacher-educator identity. The studies included in the analysis were published in English between 2000 and 2024 and available through EBSCO and Web of Science databases. The main research questions of the theoretical research were: Within what theoretical framework do the empirical studies reviewed examine the identity of school-based teacher educators? What are the methodological characteristics and main findings of these studies? In the empirical research reviewed (n=18), the following five identity theory models emerged: the community of practice and identity theory (Wenger 1998, 2010; Carroll, 2006; Kwan & Lopez-Real, 2010; White, 2014; Walsh & Dolan, 2018), the figured worlds and identity approach (Holland et al., 1998; Swennen et al., 2008; Olsen & Buchannan, 2017; Chu, 2019), positioning theory (Gee, 2000; Bullough, 2005; White, 2014), the dialogical self-theory (Hermans, 2013; White, 2014; Grimmet, 2018), and heuristic models. Our findings indicate that the research analysed used quantitative research strategies to a lesser extent. At the same time, qualitative methods (case studies, semi-structured interviews, observations and document analysis) are the dominant research methods in the field. Our research has shown that the process of becoming a teacher educator is complex and multifaceted, influenced by several factors: personal and professional histories, the institutional context and nature of the community, and the close collaboration and formation of a shared mindset and belief system among the actors involved in teacher education.

**Keywords:** *lifelong guidance, career orientation characteristics, career choice indecision, self-esteem, student's career orientation types*