

Pedagógusból tanárképzővé válni – az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége

Tókos Katalin* és Rapos Nóra**

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.2

A tanárképzést érintő globális változások, szakpolitikai reformok, a hazai tanárképzés szabályozásának folytonos változása egyrészt egyes kérdéseket felerősít, másrészt új kérdéseket vet fel a tanárképzés szereplőinek szakmai identitáskonstrukciója kapcsán. A probléma tudományos igényű elemzése azonban még várat magára a hazai kontextusban. A változást okozó tényezők között azonosítható többek között a 2022-ben bevezetett Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet), melynek kapcsán az iskolában dolgozó tanárok új csoportját vonták be a képzésbe, miközben kevésbé merült fel az ő tanárképzővé válásuk értelmezése és szakmai támogatása. Jelen tanulmányban e témában tervezett kutatásunk elméleti keretrendszerének megalapozására vállalkozunk. Egyrészt azzal foglalkozunk, hogyan értelmezhető a tanárképzővé válás mint tanulási- és egyben identitáskonstrukciós folyamat, melyben fontos szerepet tulajdonítunk a két fogalom kapcsolatának értelmezésének. Másrészt a kutatást megalapozó elméleti keretrendszer, modell leírására teszünk kísérletet.

Kulcsszavak: iskolai tanárképzők, szakmai identitás, identitáskonstrukció, szakmai tanulás

Problémafelvetés

Az utóbbi évtizedekben a tanárképzést érintő globális változások, szakpolitikai reformok eredményeként a tanárok képzése ma már sokféle módon, több oktatási helyszínen történik, megszaporodtak az alternatív tanulási útvonalak, és kiszélesedett a képzők köre is (White, 2019). A tanárhiány európai szintű növekedésével a politikai döntéshozók a gyorsított, rövid és iskolai foglalkoztatáshoz vagy iskolai közegbe helyezett képzésekkel igyekeznek enyhíteni a nyomást, ennek eredménye pedig, hogy egyre hangsúlyosabban azonosítják az iskolában dolgozó tanárokat is képzőként, miközben saját diákjaik tanítását is változatlanul ellátják. Ez a jelenség új elvárást jelent a tanárok számára: legyenek „kettős identitású szakemberek”, hiszen mind az iskolai tanulók, mind a tanárjelöltek tanulását támogatniuk kell (White & Berry, 2022). Egy folytonos határátlépést jelentő (iskola-egyetem határán lévő) folyamatban, kontinuumban kell pozícionálniuk, és folyamatosan újrapozícionálnuk magukat, értelmezni szerepeiket, azaz identitástraszformációs munkát is végezniük (Dengerink et al., 2015; Kaasila et al., 2023), hiszen bizonyos értelemben „szakértőből kezdővé válnak” (Kaasila et al., 2023). Támogatásuk, a tanárképzők közösséggé válásának segítése ebben a folyamatban kulcsfontosságú (Dengerink et al., 2015).

A képzővé válást a kapcsolódó irodalmak identitásformáló folyamatként (Danielewicz, 2001), átmenetként (Murray & Male, 2005), tanulási- és identitáskonstrukciós folyamatként (Chu, 2022; Dengerink et al., 2015) írják le, mely személyes és kontextuális tényezők kölcsönhatásaként formálódik (Andreasen et al., 2019), aliden-

* 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, rapos.nora@ppk.elte.hu

titások dinamikus rendszereként értelmezett (Swennen et al., 2010, 2013), s gyakran feszültségekkel, kihívásokkal terhelt (Chu, 2019; Kaasila et al., 2023; Leshem, 2014). Ennek a szakmai tanulási és identitásképzési folyamatnak, összekapcsolódásnak a természete, mechanizmusai és támogatása azonban nagyrészt feltáratlan terület (Richter et al., 2021).

Míg a tanárok szakmai fejlődésének és tanulásának, támogatásának legújabb értelmezéseiben, kutatásaiban egyre inkább a komplex, dinamikus megközelítések válnak hangsúlyossá, melyek az egyén és környezete kölcsönhatását hangsúlyozzák (Garner & Kaplan, 2018; Opfer & Pedder, 2011; Rapos et al., 2020, 2022), addig a tanárképzők, vagy a felsőoktatásban dolgozó oktatók szakmai fejlődésének, identitásának mintázatai kevésbé feltártak (Dengerink, 2015; Kálmán, 2019). Mindez kihívás elé állítja a tanárképző programok tervezőit is, hiszen egyrészt lényeges kérdéssé válik, hogy maga a képzési program hogyan értelmezhető nyitott, dinamikus tanulási környezetként (Rapos et al., 2022), s ebben milyen lehetőségeik vannak a szereplőknek az egymáshoz kapcsolódásra, az egymástól tanulásra. Szorosabban pedig: 1) *hogyan pozicionálják magukat a széles értelemben vett tanárképzők közt az iskolai tanárok; 2) hogyan ítélik, élik meg ágenciájukat; 3) kik is ők valójában, miként értelmezik szerepüket/szerepeiket; 4) milyen tudásbázissal, kompetenciákkal rendelkeznek/kell rendelkezniük; 5) milyen elvárásoknak kell megfelelniük; 6) mind a tanítás, mind a kutatás terén egyaránt fennálló követelmények miatt milyen identitásproblémák azonosíthatók az új kihívás során; 7) hogyan kell újra- és újraértelmezniük szerepeiket, mit jelent ez az identitástanulási munka* (Beijaard et al., 2023; Dengerink, 2015).

Jelen tanulmány keretei között a témában tervezett kutatásunk elméleti keretrendszerének megalapozását mutatjuk be, melynek fókuszterülete egy konkrét programfejlesztés kapcsán – Pályaismereti- és pályaszocializációs gyakorlatok – a képzővé válás, az (egyéni és közösségi) identitásalakulás vizsgálata. *Tanulmányunk célja:* 1) egyrészt annak elméleti bemutatása, hogy hogyan értelmezhető a tanárképzővé válás mint tanulási és egyben identitáskonstrukciós folyamat. Ebben fontos szerepet tulajdonítunk a két fogalom kapcsolatának értelmezésének. Másrészt 2) a kutatást megalapozó elméleti keret, modell leírására teszünk kísérletet. Az elméleti háttér megalapozásában erősen támaszkodunk az előző tanulmány (Czető et al., 2024) eredményeire is, így itt nem térünk ki részletesen arra, hogy milyen megközelítések találhatóak a tanárképzői szakmai identitás, a képzővé válás megragadására. Elsősorban a két fogalom kapcsolatára, alternatív fogalomként történő használatára térünk ki nyomatékosabban, abból kiindulva, hogy a tanárrá válás, a tanítani tanulás megértésében az utóbbi két évtizedben az identitás és az identitásalakulás központi kategóriává vált (vö. Kálmán, 2019).

Kiindulópontként elfogadjuk Beijaard és munkatársai értelmezését (2004), mely szerint „1) a szakmai identitás a *tapasztalatok, jelentések értelmezésének és újraértelmezésének szüntelenül változó folyamata, azaz változó, dinamikus, nem stabil; 2) magában foglalja mind a személyt, mind a kontextust*, azaz másokkal való kapcsolatban alakuló, *érzelmekkel átszőtt; 3) a tanári szakmai identitás alidentitásokból áll; 4) az ágencia* (cselekvőképesség) fontos eleme a szakmai identitásnak, ami arra utal, amikor a tanárok aktívan részt vesznek, kezdeményeznek, állást foglalnak szakmai fejlődésüket érintően.” (Tókos, 2024). Írásunkban ezért arra helyezük a hangsúlyt, hogy értelmezzük az *identitás és a tanulás szorosabb összekapcsolódását*, a tanárképzői identitás alakulásában a *kontextus, a közösség és a személyes tényezők szerves összekapcsolódását, a tanárképzés személyes pedagógiájának* kiemelt szerepét.

Tanárképzési kontextus

A nemzetközi tendenciáknak, a tanárképzés piacosodásának, az új szereplői kör megjelenésének köszönhetően egyre inkább előtérbe kerül a képzők szerepe, identitásuk kérdése, a tanárképzők közösséggé válásának támogatása is a gyakorlatban (Dengerink et al., 2015; Torrez et al., 2011; Williams & Ritter, 2010). Ennek hátterében

tágabban a képzés–pályakezdet–folyamatos szakmai fejlődés hármásának tudatosabb összekapcsolása, a támogató rendszerek tudatosabb kiépítése is áll (Falus, 2004; Rapos & Kopp, 2015; Rapos et al., 2020). Összefügg azonban a tanulásközpontú, tanulást támogató, általánosabban a felsőoktatásban az oktatók szakmai, pedagógiai képzését támogató megközelítésekkel (Kálmán, 2019), valamint a képzési programok fejlesztési gyakorlatának erősítésével is. Továbbá kapcsolódik a tanárképzéshez szorosan kapcsolódóan az iskolaalapú, partnerségre épülő tanárképzési modellek (School Centred Initial Teacher Training) és gyakorlatok kiépülésével (Edwards, 2007).

A tanárképzés területén az elmúlt években hazai viszonylatban is jelentős változások zajlottak (Rapos et al., 2015). Legújabbán a Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok képzésbe építése (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) alakította át jelentősen a képzés tanulási környezetét, az abban részt vállaló szereplők körét, s hozta újra felszínre a tanárképzési programok örök dilemmáját, az elmélet és a gyakorlat problematikáját, az egymásra épülés igényét, egyfajta „határátlépésre” bírva az érintett szereplőket is. Az együttműködő iskolák, a széles értelemben vett tanárképzők támogatása, az iskolai mentorok és az egyetemi mentorok kiválasztása, felkészítése kulcselemét jelenti a gyakorlat sikerének. Kihívásnak számít azonban, hogy sok esetben *maguk a szereplők sem tekintik magukat képzőknek*, a tanárképzésben való részvételük *véletlenszerű*, még nem rendszerszerű a konkrét együttműködő személyek felkészítése, sem az együttműködés folyamata.

A partneriskolai tanárok kompetenciáinak fejlesztése/fejlődése, személyes szakmai identitásuk, tanárképzői szerepük megerősítése, a tanárképzők közösséggé válása azonban nem képzelhető el az iskolák és a felsőoktatási intézmények közötti jól megalapozott partnerség nélkül. Nehezíti ennek kialakulását, hogy az iskolák és az egyetemek eltérő problémákkal szembesülnek, eltérő szervezeti kultúra jellemzi őket, más szakmai elvárások alakítják működésüket, különböző szakmai nyelvet beszélnek, és a kölcsönös bizalom is hiányozhat egymás iránt. A partnerség fogalma arra szolgál, hogy leírja a tanárképző intézmény és a gyakorlati hely együttműködésének megszervezésének módszertanát. Stratégiát jelent a tanárképzés strukturálására, szervezésére, megerősítésére és professzionalizálására mindkét intézmény tanári gyakorlatának szimultán megújításával, illetve intézmények közötti együttműködést jelent a különböző háttérű, szerepű és funkciójú szereplők részvételével (Lillejord, 2016). A partnerségeket gyakran olyan „harmadik tereknek” (third space) is tekintik, amelyek határátlépésre készítetnek. Olyan helyek, ahol a találkozások ugyan nem mindig sikeresek, ha azonban ezek a különböző kultúrák képesek együttműködni, gyökeresen új megoldások, innovációk is születhetnek (Halász, 2020).

A kutatások rámutatnak arra (például Chang et al., 2016), hogy a tanárképző program radikálisabb megváltoztatása a hagyományos modelltől egy valóban iskolaalapú modellre, identitásváltást igényel a tanárképzők részéről is, de a tantestületnek is változnia kell a hagyományos képzési módhoz képest. Chang és munkatársai (2016) kutatásukban a szakmai identitás változásait vizsgálták az egyetemi alapú tanárképzésről az iskolaalapú tanárképzésre való átmenet összefüggésében. Azt találták, hogy a tanárképző szerepével és identitásával kapcsolatos egyéni belső konfliktusok tudatos vizsgálata, szkepticizmusuk és szorongásuk az érdemi változtatásokkal kapcsolatban, valamint attól való félelmük, hogy nem lesznek felkészülve a program újratervezésének iteratív jellegére, mind kritikus szerepet játszottak a megvalósításban. Az adatok összességében azt mutatták, hogy minél szinergikusabb az egyéni és a kollektív identitás összehangolása, annál nagyobb a részvétel és az elhivatottság a partnerségben megvalósított programtervezés során. Az 1. táblázat a hagyományos és az iskolával, közösségekkel partneri együttműködésben megvalósított programmodell elemeit hasonlítja össze.

Hagyományos tanári felkészítés	Programelemek	Tanítás, tanulás és vezetés iskolákkal és közösségekkel
Az egyetemi kurzusokat töredezett gyakorlati tapasztalat követi.	MEGKÖZELÍTÉS	A kar/tanárok és a jelöltek beágyazódnak az iskolákba és a közösségekbe, és a növekedésen alapuló szakmai gyakorlaton keresztül fejlődnek.
A statikus modell részekre osztja/elválasztja a kurzusokat és a gyakorlati tapasztalatszerzést.	KERETRENDSZER	A reflektív modell jobban tükrözi/felkészíti a gyermek, és családok változatos igényeihez alkalmazkodó tanítást/tanításra.
A tanári és a kutatói szerepek szétválasztása erősíti a kutatás és a gyakorlat, valamint az iskola és az egyetem közötti szakadékot.	KUTATÁS A GYAKORLATBAN	A gyakorlatot az együttműködésen alapuló, terepen végzett kutatás alapozza meg.
A gyakorlati szupervizorok kapcsolatot teremtenek/jelentenek az egyetemi oktatók és az együttműködő tanárok között.	ÉRDEKELT FELEK (STAKEHOLDEREK)	Az egyetemi oktatók kapcsolatot alakítanak ki az iskolákkal, a helyi közösségek meghatározó szereplőivel, hogy megkönnyítsék a helyi munkát.
A tanárok fogadják a jelölteket, és követik az egyetemi irányelveket.	PARTNEREK	A partnerek (képzés szereplői) szakmai tanulási közösségekhez csatlakoznak, és együttműködnek a jövő tanárainak felkészítése érdekében.
A kar egyetemi kurzusokat tart.	KARI SZEREPEK	A kar mentorálja a jelölteket, elősegíti a gyakorlati munkát, és koordinálja a szakmai tanuló közösségeket.
A jelöltek kurzusokon halmozzák fel a későbbi gyakorlati környezetben szükséges ismereteket.	TANÁRJELÖLTEK	A jelöltek irányított reflektív gyakorlatokon keresztül fejlődnek professzionális tanárként és vezetőként.
A jelöltek leteszik a minősítő vizsgát és a szakmai környezetben megtartják/alkalmazzák őket.	A SIKER MEGHATÁROZÁSA	A végzettek nagyobb szakmai rugalmassággal lépnek a pályára, mivel már gyakorlatuk van a gyermekekkel, családokkal, iskolákkal és közösségekkel való működésben.

1. táblázat: A hagyományos tanárképzés és az iskolákkal, közösségekkel együttműködésben történő tanítás, tanulás és vezetés programelemeinek összehasonlítása (Chang et al., 2016)

Tanárképzővé válás: Az identitás és szakmai tanulás kapcsolata – értelmezések, modellek

A tanári szakmai identitás és szakmai tanulás kapcsolata

A tanárok szakmai fejlődésével és tanulásával kapcsolatos kutatásokban körvonalazódik az az irány, amely a tanárok szakmai tanulását összekapcsolja az identitásfejlődés témájával (Boylan, 2017; Garner & Kaplan, 2018; Rapos et al., 2020). A tanári szakmai tanulás és a szakmai identitás fogalmi közeledését több tényező készítette elő. Egyrészt a szakmai identitás előző tanulmányban is bemutatott fogalmi alakulása (a töredezettség ellenére az identitásértelmezések konszenzusos elemei) (Czető et al., 2024), amely a személyes és a kontextuális rendszerek dinamikus kölcsönhatásában írja le azt, ezzel elfogadva és értelmezve a különböző alidentitásokat, énpozíciókat, valamint a jelentésadás és az újraértelmezés állandóságát. Másrészt, tudjuk, hogy a tanárrá válás folyamat, amelyben a személy válaszokat keres a szakmai identitás elsődleges kérdéseire („Ki vagyok én mint tanár?” „Milyen tanár akarok lenni?”), s a válaszok szükségszerűen a kontextus értelmezéséhez, új tudások megszerzéséhez kötődnek, ami valójában szakmai tanuláshoz vezet.

Szakmai tanulás alatt olyan változásfolyamatot értünk, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre. Okai szerteágazóak, egyéni és társas (vö: társas és hálózati tanulás) helyzetekben (tanulási tevékenységekben), gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe (vö: formális, informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás, tervezettség), vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben szakmai feladatvégzéshez (vö: személyes identitás hatása a szakmai identitásra) kötődő tevékenységekben való részvételre. Eredménye tartós és multidimenziós változás, egyedi mintázatokkal jellemezhető, a tanári életpálya egészében értelmezendő (vö. Rapos et al., 2020).

A két fogalom értelmezésében tehát sok közös pont azonosítható: nyílt végű rendszerek, komplexek, dinamizmus és kontextusba ágyazott egység jellemzi őket, folyamatnak tekintendők, eredményük egyedi. Nehézséget jelent azonban, hogy hiányoznak azok az integratív szemléletű kutatások, modellalkotási törekvések, amelyek a komplex, dinamikus tanulási folyamatokat együtt tudják kezelni a szakmai identitás előzőekben is jelzett töredezett témáival.

A szakmai identitáskonstrukció és a szakmai tanulás ontológiai szempontú összekapcsolódása mellett érvelnek Beijaard és munkatársai (2023) is. Úgy fogalmazzák, hogy az identitásmunka elválaszthatatlan a tanulástól és a tanári hivatás gyakorlásától, és hogy a tanárképzés tanterveiben direkt és szisztematikus figyelmet kell fordítani a hallgatók/a kezdő tanárok támogatására ebben a munkában (vö. Beijaard et al., 2023, p. 775). A két fogalmat tehát megkülönböztetik, de nem különítik el egymástól. Abban a modellkísérletben, ahol megkísérik a két fogalom kapcsolatát megfogalmazni, a szakmai tanulást szociokonstruktivista megközelítésben, tanulási tevékenységbe ágyazottnak értelmezik. Úgy vélik, hogy az identitásmunka/identitástanulás során a tanulási tapasztalatokra épülő új ismeret válaszokat, új inputot, magyarázatot, vagy épp korlátot adhat a tanári identitás alakulásához. Ugyanakkor a saját szerep, identitás értelmezése is felvethet új tudás megszerzéséhez kapcsolódó igényt.

A fenti ontológiai kapcsolat hangsúlyozása jelenik meg Garner és Kaplan (2018) a dinamikus szerepidentitás rendszermodelljében is (Dynamic Systems Model of Role Identity), mely a szakmai tanulás és az identitásfejlődés komplexitáselméleten alapuló újrakonceptualizálását nyújtja. A rendszer alapvető elemzési egysége a szerepidentitás. A társadalmi-kulturális szerepidentitást a szimbolikus interakcionizmusból eredő számos szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés is hangsúlyozza a tapasztalatok feldolgozásában és a cselekvések irányításában (Garner & Kaplan, 2018). A modell a tanári szerepidentitást komplex rendszerként értelmezi, amely dinamikusan alakuló alrendszerekből, alidentitásokból és rendszerelemekből tevődik össze, melyek a kontextus és az egyéni diszpozíciók függvényében különböző kombinációkban jelennek meg. A szerepidentitás törekszik a koherenciára, de folyamatosan találkozik külső és belső hatásokkal, feszültségekkel, amelyek egyensúly-egyensúlyhiány állapotokat hoznak létre, nagyságrendben és intenzitásban kisebb vagy nagyobb változásokat indukálva. Az identitásfejlődés mint tanulási/változási folyamat tulajdonképpen ezen kapcsolatok alakulását és újrastrukturálódását jelenti a szerepidentitások között és azokon keresztül. A rendszer közepe a cselekvés - (action) (vö. előző modellben tanulási tapasztalatok, tevékenységek) az adott szerepben és az ahhoz kapcsolódó jelentések -, mely mindig rendszerszintű esemény: elindítja a rendszer és a környezet közötti kapcsolatok megjelenítésével a fejlődés/változás mechanizmusát. A 4 fő rendszerösszetevő: 1) az *önészlelés és az önmeghatározás* (a tanár énjellemzőinek észlelésére, csoporttagságainak észlelésére és mindezzel kapcsolatos ismereteire vonatkozik, mely mindig érzelmekkel kísért; 2) az *ontológiai és az episztemológiai elképzelések* (azok a meggyőződések, amelyek által a tanítás világát és annak kontextusát látja, értelmezi a tanár; 3) a *tervek és a célok* (a tanári működéssel, a tanítással kapcsolatos tervek, elköteleződések, a széleskörű és szűkebben vett oktatási célokra vonatkoznak); 4) az *észlelt cselekvési lehetőségek* (azokra a szándékokra és a hozzájuk kapcsolódó érzelmekre vonatkoznak, ahogyan a tanár cselekszik (vagy nem) céljai elérése érdekében, melyek ösz-

szefüggenek ismeretelméleti hiedelmeivel, önészlelésével, önmeghatározásával). A rendszerben a tanulás, a tanulás eredménye megnyilvánulhat a szerepidentitások összetevőinek új elemeiben, továbbá a komponensek közötti kölcsönös kapcsolatok hálózatának strukturális változásai is tanulást jelentenek. A modell megközelítése azt sugallja, hogy ha a tanulás a meglévő hitek és az újonnan beépült nézetek fokozott harmóniájára épül, összhangot teremtve a célok és a további tervek, az önészlelés, az új gyakorlat és az észlelt cselekvési lehetőségek között, a tanár egyre nagyobb elkötelezettséget fog tapasztalni a szerepidentitás változásai, a fejlődés iránt, és nagyobb valószínűséggel fogja megvalósítani az új gyakorlatokat is.

Ilyen modellek azonban csak elvétve találhatók a szakirodalomban. A törekvés viszont jelzi – amennyiben elfogadjuk, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez és tanuláshoz a tanár önértelmezésén, önmegértésén keresztül közelíthetünk, s abból indulunk ki, hogy szakmai fejlődésének elsősorban ő maga a motorja –, hogy tudatosabban gondolkodhatunk arról is, hogy a tanári tanulás, szakmai fejlődés kutatása kapcsán ez az identitásfókuszú megközelítés hogyan tudja a szétartó elemeket is egy integratív keretbe vonni, a rendszerelemek komplex egymásra hatásában értelmezni a tanárok tanulását és identitásfejlődését. A képzővé válás új tanulási helyzetet jelent, s egyben új identitás alakulásának lehetőségét hordozza magában. Kérdés, tehát, hogy hogyan értelmezhető a tanárképzővé válás mint tanulási- és egyben identitáskonstrukciós folyamat.

A tanárképzők tanulása és tudása, a tanárképzői identitás

Az előző tanulmányból (Czető et al., 2024) részletesen láthattuk, hogy mivel tanárképzővé válni a mai napig „véletlen karriernek” számít (Mayer et al., 2011), nehéz meghatározni a tanulás célját, tartalmát, folyamatát, s magát az identitáskonstrukciós folyamat kihívásait is.

A tanárképzők vonatkozásában a szakmai tanulás tartalma és elvárásrendszere, vagyis a tanárképzők szakmája még mindig kevésbé definiált (Ping et al., 2018; Smith & Flores, 2019), a szakirodalomból úgy tűnik, hogy a tanárképzők munkájának nincs egyértelmű tudásbázisa sem (Ping et al., 2018). Valószínűleg azért, mert nem világos a határ aközött, hogy mit jelent iskolai tanárnak lenni, és mit jelent tanárképzőnek lenni, vagy éppen mit jelent, hogyan zajlik ez az átmenet a két szerep között (Swennen et al., 2010). A tanárképzői tudás definiálásra Hollandiában több lépést tettek. Ennek eredménye például az a három fő csoportba sorolt tíz tudásterület, amely a tanárképzői tudás alapját képezi (Lunenberget al., 2014). A három fő fókusz: a) alapvető területek (pedagógus professzió, a tanárság pedagógiája, tanárképzés), specifikus területek (a program- vagy tantárgyspecifikus tudás), valamint a kapcsolódó területek (például a tanárképzés szervezése, oktatáskutatás). Más megközelítések a képzői tudás két dimenzióját különböztetik meg (Vanassche & Berry, 2020): a) A tanárképzői tudás stabil minőségként való felfogása, amely szerint az egyes tanárképzők szerzik és birtokolják a tudást, ennek következtében tudják mire van szükség, s a tudás hogyan reprodukálható. A tudás nincs időhöz és kontextushoz kötve. b) A tanárképzői tudás a gyakorlatban nyilvánul meg, és folyamatosan fejlődik. Nem a legjobb gyakorlatok általánosan igazolt készletei alapján szerveződik, hanem improvizatív, diszkrét és ítélőképességet, személyes döntést igényel egy adott kontextusban (van Manen, 1994).

Ahogy az előző tanulmány irodalomfeltárása is jelzi, a tanárképzők szakmai identitásával – a tanárképzővé válás témáján belül – átfogóan foglalkoztak a szakirodalmak (Czető, et al., 2024), azonban a tanárképzők tanári identitásáról szóló tanulmányok még viszonylag ritkák, pedig ezek a konkrét részidentitások a tanárképzők munkájának középpontjában állnak (Kaasila et al., 2023). Ez összefügg azzal a különbségtétellel is, amit az ún. első- és a másodrendű tanítás között tesz ebben a vonatkozásban a szakirodalom, azaz, hogy a „tanárok tanára” nem tanulókat, hanem (leendő) tanárokat tanít felsőoktatási környezetben, a másodrendű tanítás pedig a tanárképzés sajátos pedagógiáját követeli meg. A kutatások azt is mutatják, hogy a legtöbb tanárképző osztja is

ezt a nézetet a másodrendű tanításról, de az, hogy hogyan és milyen mértékben alkalmazzák ezt a gyakorlatban, az kevésbé feltárt (Dengerink et al., 2015).

Mivel nagyon különféle bemeneti úttal, nagyon különböző okból érkező és nagyon különböző szerepértelmezésű szakemberekről van szó a tanárképzők esetében, felmerülhet a kérdés, hogy van-e értelme általános előírásoknak szerepeikkel, tudásukkal, kompetenciáikkal kapcsolatban. Egyes kutatók szerint sokkal inkább egyfajta szereptámogató, a tanárképzők mint közösség kiépülését elősegítő, az egymástól tanulást, a személyes szakmai fejlődést és identitásfejlődést támogató keretek kialakítására van szükség (Dengerink et al., 2015). Olyan tanárképzőkre, akik képesek alakítani ezt az együttműködési folyamatot, akik ágensszerepet vállalnak és megosztják a felelősséget egymás között. Egy ilyen közösség sikertényezői lehetnek (Dengerink et al., 2015): a hosszú távú partnerség kialakítása egy biztonságos struktúrában; megegyezés az elvekben és a célokban; a résztvevők igényeinek kielégítése, a különböző irányultságok figyelembevétele; a résztvevők, valamint az idő és az erőforrások rendelkezésre állása.

Egyes kutatások szerint a tanításorientált tanári identitás jobban leírja az iskolai tanárképzőket, mint az egyetemi tanárképzőket (Dengerink et al., 2015), más kutatók (például (Kaasila et al., 2023) pedig azt találták, hogy tanulási preferenciájuk tekintetében is különböznek egymástól. Míg az iskolai tanárképzők az egyetemmel való együttműködést keresik, az egyetemi tanárképzőknek kevesebb igényük van az iskolai tanárképzőktől való tanulásra. Az iskolai tanárképzők elsősorban a saját régiójukban, iskoláikban élő kollégákkal szeretnének együtt tanulni, akik részt vesznek az iskolák és az egyetemek közötti partnerségben, míg az egyetemi tanárképzők egyénileg vagy saját intézményükön belüli kollégákkal, valamint más egyetemek munkatársaival akartak tanulni elsősorban (Dengerink et al., 2015).

A tanárképzők különböző csoportjai tanulási preferenciáinak leírása, figyelembevétele segítheti az olyan programok kialakítását, amelyeknek célja az iskolai és az egyetemi tanárképzők együttműködésen alapuló tanulása, hiszen érzékenynek kell lenni a különbségekre, például a tanulással kapcsolatos eltérő orientációkra, valamint az egymástól tanulható ismeretekkel, készségekkel kapcsolatos elvárások különbözőségére (Dengerink et al., 2015). Kutatásunk tervezésénél ezt kiemelt szempontként kívánjuk kezelni.

Mindezek, valamint a narratív feltáró irodalmi elemzésünk alapján *a tanárképzővé válás, a tanárképzői identitás alakulásának értelmezésében* az alábbi jellemzőket tartjuk tehát meghatározónak: 1) a szakmai identitás egyfajta önértelmezési/konstruálási, önmeghatározási folyamat, melyben a személy maga aktívan részt vesz érzelmeivel, motivációival (Swennen et al., 2010); 2) a személyes, szakmai és kontextuális tényezők kölcsönhatásaként formálódik (Andreasen et al., 2023); 3) alidentitások dinamikus rendszereiből áll (Swennen et al., 2010); 4) egyéni és társas helyzetekben, tanulási tapasztalatokban, tevékenységekben való részvétel által formálódik, azaz szorosan kapcsolódik a tanulási folyamatokhoz (Ping et al., 2018; Wenger, 1998, 2002); 5) s a tanárképzésről vallott személyes pedagógiai elképzelés formálja. Úgy véljük, ez a megközelítés lehetőséget ad egy olyan 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 tanárképzői identitáskonstrukció vizsgálati lehetőségei

Egy lehetséges elméleti keret, modell

Nemzetközi kontextusban kevés (például Richter et al., 2021), hazai viszonylatban nincs előzménye az iskolai tanárképzők identitásának átfogó vizsgálatának. Célunk egy olyan komplex modell kialakítása, amely 1) a *képzői identitásalakulás* folyamatában értelmezi a személyes és a kontextuális tényezők kölcsönösségét, s 2) a *szakmai tanulás és az identitásváltozás folyamatát* is annak kölcsönösségében ragadja meg.

Munkánkban feltáró irodalomelemzésünk alapján (Czető, et al., 2024) 18 empirikus tanulmány bevonásával tártuk fel, hogy a nemzetközi kutatások miként definiálják, milyen modellekhez kötik a tanárképzővé válás, a *tanárképzői identitás értelmezését*, s hogy milyen módszerekkel vizsgálják, milyen főbb megállapításokra jutnak ezzel kapcsolatban. Ebből az összegzésből itt csak arra utalunk vissza, hogy a tanárképzői identitás és a tanárképzővé válás alternatív fogalomhasználatával amellett köteleződünk el, hogy a tanárképzői identitásra mint az önértelmezés kialakítására, szakmai fejlődési és tanulási folyamatra (Kelchtermans, 1993), identitástanulási munkára (Beijaard et al., 2023) tekintsünk, mely az identitásértelmezések folyamatjellegű megközelítéseivel kapcsolódik. Ugyanakkor tervezett kutatásunkban azokra a heurisztikus modellekre is építeni kívánunk (például Andreasen et al., 2019; Richter et al., 2021; bemutatásukat lásd részletesen az előző tanulmányban), melyek az identitásalakulás folyamatában a kiemelt személyes és kontextuális elemek kölcsönösségére, egymásra hatásának vizsgálatára fókuszálnak, s annak lehetséges változóit is azonosítják. Hiszen nem titkolt célunk a *szakmai identitás és a szakmai tanulás* folyamatainak formális modellben történő fogalmi összekapcsolására, szintetizálására tett kísérlet is.

Egyrészt Andreasen és munkatársainak vizsgálatára támaszkodunk (2019), melyben a szakmai identitás alakulásában kiemelt szerepet játszó tényezők:

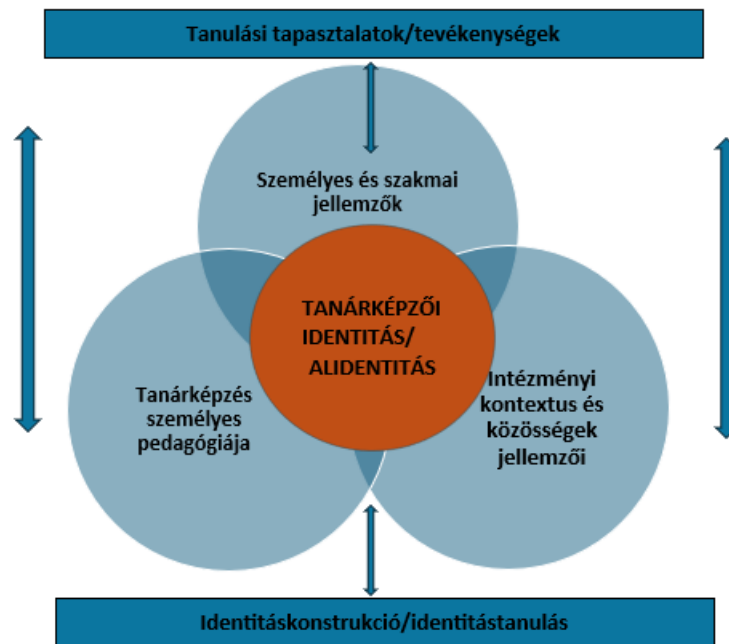
1. az *iskolai klíma* mutatói (azaz az iskolavezetés támogatása, a közös perspektíva, a tanárjelöltek értékelésével kapcsolatos együttműködés és a munkával való elégedettség);
2. a *mentortanárok személyes diszpozíciói és meggyőződései* (a mentori énhatékonyság, a mentori szerep egyértelműsége, a tanárképzési gyakorlatok értékelése, az iskolán belüli képzői identitás);
3. az *egyetemi együttműködés megítélése*.

Másrészt Richter és munkatársainak vizsgálatára (2021), amely tovább árnyalja a személyes diszpozíciók tartalmát, s ráirányítja a figyelmet a személyes nézetek, meggyőződések szerepére (1. és 4. pont), amelyet egyfajta személyes pedagógiaként értelmezhetünk:

1. a *személyes percepció az adott feladatról* (az egyén nézetei, vélekedése azokról a feladatokról, melyekért felelősnek érzi magát);
2. az *énhatékonyság érzése*;
3. a *munkával való elégedettség* (a munkában megélt sikerélmény, kudarcélmény);
4. a *kapcsolatos személyes meggyőződések rendszere*.

Bár a személyes pedagógia is egyfajta személyes tényező, jelentősége miatt azt kiemeltük a személyes szakmai dimenzióból. Az alábbi ábra (1. ábra) összefoglalóan jeleníti meg a fenti jellemzőket. A következőkben a modell elemeinek részletes bemutatására teszünk kísérletet.

Ahogy fentebb már jeleztük, modellünk a komplex, dinamikus rendszermodellekhez illeszkedik (lásd Garner & Kaplan, 2018, 2019; Rapos et al., 2020, 2022), és vállalt célja a *szakmai identitás és a szakmai tanulás* folyamatainak formális modellben történő fogalmi összekapcsolására tett kísérlet is.



1. ábra: A tanárképzői identitást/identitáskonstrukciót alakító tényezők

Lehetséges kutatási kérdések és bevonható változócsoporthok

A tanárképzővé válás, a tanárképzői identitást alakító legfőbb jellemzőket a szakirodalom feldolgozása alapján 3 fő terület köré tudtuk rendezni (lásd 2. ábra). Szerepükre és kapcsolatukra irányulnak lehetséges kutatási kérdéseink:

1. Hogyan *alakul* az iskolai tanárképzők *identitása* a tanárképzésbe való belépés/részvétel során? (bemenet és változás – vagyis az átmenet megismerése)
 - Milyen *alidentitások* (szerepek) azonosíthatók az iskolai tanárképzők esetében a tanárképzésbe való bekapcsolódás során?
 - *Hogyan kapcsolódnak* össze a személyes és a kontextuális tényezők az iskolai tanárképzők identitáskonstrukciós folyamatában?
 - Milyen *kulcsfontosságú (kritikus) események, tanulási helyzetek, tevékenységek* válnak fontossá a szakmai fejlődés, identitásformálódás szempontjából?
 - Milyen tanulási tevékenységek jellemzik az iskolai tanárképzőket? Milyen ezek *koherenciája*?
2. Hogyan alakítják a *személyes-szakmai jellemzők* az iskolai képzők képzői identitását a tanárképzésbe lépéskor és az együttműködés után?
 - a) képzői énhatékonyság, b) képzői szerep egyértelműsége, c) csoportazonosulás
 - Milyen énhatékonyság jellemző az iskolai tanárképzőkre? Mi befolyásolja annak alakulását?
 - Hogyan értelmezik képzői szerepüket az iskolai tanárképzők? Mennyire egyértelmű a szerep tartalma, folyamata?
 - Milyen szakmai közösségek és hogyan befolyásolják a képzői identitás alakulását?
 3. Milyen módon alakítja a *tanárképzés személyes pedagógiája* az iskolai képzők képzői identitását a tanárképzésbe lépéskor és az együttműködés után?

a) személyes percepció az adott feladatról és az ahhoz kapcsolódó személyes tanári(képzői) tudásról, kompetenciáról; b) nézetek a tanárszakos hallgatók tanításáról, ezen belül a tanítással kapcsolatos személyes meggyőződések rendszere, c) nézetek a képzővé válás tanulásáról

- Hogyan értelmezik a szerephez kapcsolódó feladatukat az iskolai tanárképzők?
- Hogyan észlelik tanárképzői kompetenciáikat az iskolai tanárképzők? Milyen tudást hoznak magukkal a tanárképzésbe?
- Hogyan gondolkodnak a tanárszakos hallgatók tanításáról, tanulásuk támogatásáról?
- Hogyan gondolkodnak a saját szakmai (képzői) fejlődésükről, tanulásukról?

4) Mely *kontextuális* tényezők, és hogyan alakítják az iskolai tanárképzők identitáskonstrukcióját?

a) iskolai vezetői támogatás, b) közös oktatói nézőpont kialakítása, együttműködés a tanulók tanári értékelésében és a d) munkával való elégedettség)

- Milyen szervezeti jellemzők meghatározóak a képzővé válás során? Hogyan befolyásolják az iskolai légkör egyes mutatói az iskolai tanárképzők identitáskonstrukcióját?
- Hogyan befolyásolja a szakmapolitikai kontextus értelmezése az iskolai képzők szakmai identitáskonstrukcióját?

Ahhoz azonban, hogy vizsgálhatóvá lehessen tenni az egyes tényezők egymásra hatását, kölcsönösségét, értelmezni kell, le kell írni azok belső mechanizmusait is. Az általunk talált, a tanárképzői identitást kvantitatív módon megközelítő vizsgálatok, modellek, melyek a tanárképzői identitás dimenzióit kísérik meg megragadni (Andreasen et al., 2019; Richter et al., 2021), ehhez kiindulópontot jelenthetnek.

Személyes és szakmai jellemzők az életpályán

Más szakmai identitásokhoz hasonlóan a tanárképzők identitása is különböző aspektusokból álló konstrukció, amelyet inkább alidentitásnak nevezhetünk (Swennen et al., 2010), mely további alidentitásokból állhat. Az, hogy a tanárképző hogyan vélekedik saját tanárképzői szerepéről, szerepeiről, feladatairól, alidentitásairól, összefügg a tanárképzői identitás egyéb összetevőivel is, mint például a tanítással kapcsolatos meggyőződésekkel, saját önhatékonyságáról alkotott nézeteivel stb. – közvetve pedig a gyakorlatával (Richter et al., 2021). A kapcsolódó irodalmak hangsúlyozzák, hogy a tanárképzőknek át kell alakítaniuk tanári identitásukat, hogy a felsőoktatásban tanító, a tanárok tanáraivá és egyre inkább a tanítás és a tanárképzés kutatóivá váljanak. A tanárképzők saját szakmai identitásukat az oktatási kontextusukban rendelkezésre álló részidentitások alapján alakítják ki. A tanárképző egy vagy több részidentitás mellett dönt, vagy egy adott részidentitás dominanciája személyes preferenciákon alapulhat, de nagy valószínűséggel az is befolyásolja, hogy egy adott kontextusban milyen részidentitás áll rendelkezésre. Swennen és munkatársai (2010) szisztematikus irodalomáttekintésük alapján négy alidentitást találtak, amelyek a tanárképzők számára rendelkezésre állnak: a tanárképző

- mint iskolai tanár,
- mint a felsőoktatásban dolgozó tanár,
- mint a tanárok tanára (vagy másodrendű tanár)
- és mint kutató.

Ezeknek a részidentitásoknak a kialakulása a tanárképzés különböző nemzeti és intézményi kontextusától és a tanárképzők időbeli szakmai fejlődésétől függ.

A vizsgálatok szerint a tanárképzők azonosulnak korábbi, iskolai tanári identitásukkal, mivel a korábbi pályafutásuk során kifejlesztett tudásuk és készségeik képezik a tanárképzőként szerzett tudásuk és készségeik alapját. Az iskolai tanárok alidentitása olyan identitás, amely szakmai múltjukhoz tartozik (Kelchtermans, 1993).

Ahhoz, hogy másodrendű szakemberekké váljanak, a kezdő tanárképzőknek nemcsak új ismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk, hanem szakmai identitásukat is újra kell definiálniuk. Murray és Male (2005) kételkedik abban, hogy minden tanár, aki a tanárképzésben kezd dolgozni, képes lesz-e erre a változásra. Azt állítják, hogy 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 a kutatáshoz, és inkább az iskolával és a tanulókkal, mint a tanárképzőkkel azonosulnak.

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). A tanárképzők identitásának különböző értelmezéseit, alidentitásait vizsgálva jobban megérthetjük, hogyan határozható meg szerepük, és hogyan támogatható legjobban szakmai fejlődésük.

Egyes szerzők azzal érvelnek, hogy a „tanárnak lenni”/„tanárképzőnek lenni” tanulása ugyanolyan fontos, mint a „hogyan tanítsunk” tanulása (Chong, 2011; Hamilton, 2004). Ez az identitásra összpontosító megközelítés tulajdonképpen a tanár szerepével kapcsolatos elképzelések változásából ered (Chong, 2011; Korthagen, 2004). Egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanárra mint a saját szakmai fejlődésében ágensszerepet betöltő személyre (Korthagen, 2004; Olsen, 2008), a szakmai és a személyes szelf interakciójára (Chong, 2011; Flores & Day, 2006).

Számos kutató kiemeli az identitás kölcsönös jellegét (például Sachs, 2005; Olsen, 2008), mint a tapasztalatok és azok értelmezése közti kapcsolatot. Day és munkatársai (2007) szerint az identitás a személyes, a szakmai és a kontextuális tényezők közötti állandó kölcsönhatásokból épül fel. Kialakítandó modellünkben is ezt a kölcsönösséget hangsúlyozzuk, az iskolai tanárból tanárképzővé válás mint tanulási folyamat, a tanárképzés személyes pedagógiájának jelentősége, a „tanárképzőnek lenni” tanulása miatt azonban a tanárképzés személyes (szakmai) nézetrendszerét külön is kiemeljük (lásd 1. ábra).

Ahogy fentebb már jeleztük, támaszkodni kívánunk Andreasen és munkatársai (2019) heurisztikus modelljére is. Kutatásukban a tanárképzői identitást alakító tényezők egyik nagy területként azonosították a *személyes diszpozíciókat, (a mentorok mint) tanárképzők személyes beállítottságát és meggyőződéseit, személyes nézeteiket a szerepről*. A vizsgálatba bevont egyik egyéni diszpozíció (1. változó) az *énhatékonyság* volt. Az *énhatékonyság* eredetileg úgy határozható meg, mint egy személy megítélése arról, hogy mennyire tudja végrehajtani a várható helyzetek kezeléséhez szükséges cselekvéseket (Bandura, 1982). Ez a diszpozíció befolyásolja, hogy a szakemberek hogyan határozzák meg szerepüket (Jones, 1986; Rhodes & Fletcher, 2013, idézi Andreasen et al., 2019). Az a személy, akinek magasak az önhatékonysági elvárásai, több erőfeszítést tesz egy feladat elvégzésére (ami legtöbbször javítja a teljesítményét), míg az alacsony önhatékonysági elvárásokkal rendelkező személy gyakran idő előtt feladja, és elbukik a feladatban. A fent említett kutatásban (Andreasen et al., 2019) azt találták, hogy a mentortanári szerepkörrel szembeni magas önhatékonysági elvárások hozzájárultak egy fejlettebb tanárképzői identitás kialakulásához.

A vizsgálatba bevont 2. változó a *mentori szerep egyértelműsége (mentoring role clarity)*. A szereptisztaság az emberek hiedelmeire utal a munkájukkal kapcsolatos elvárásaikról és viselkedésükről. Andreasen és munkatársai (2019) Smith és Bullough (2008) kutatásait idézik, akik kiemelték, hogy az egyetemek és az iskolák gyakran eltérő elképzelésekkel rendelkeznek a mentori szerepről, mivel az egyetemek nem kommunikálják egyértelműen elvárásaikat. A mentortanárok tanárjelöltekkel végzett munkáját a szereptisztaság két aspektusához kapcsolják. Először is, a cél egyértelműsége arra vonatkozik, hogy milyen mértékben értik szerepük kimenetelét és céljait; másodsor, a folyamatok egyértelműsége az, hogy mennyire biztosak abban, hogyan kell elvégezni a

munkájukat a célok elérése érdekében Korábbi tanulmányokban a szerepek egyértelműségét az emberek munkával való elégedettségével, szervezeti elkötelezettségével és jobb teljesítményével is összefüggésbe hozták (De Ruyter et al., 2001).

A 3. változó Andreasen és munkatársai (2019) kutatásában a *csoportazonosulás* (*group identification*). Az előző tanulmány (Czető et al., 2024) irodalomfeltárása nyomán is láthattuk, hogy a szakmai fejlődés és az identitásépítés nem elszigetelten, hanem a gyakorlatközösséghez való tartozás élményén keresztül történik (Lave & Wenger, 1991; Swennen et al., 2010), ahol a tanárok kölcsönösen elkötelezettek, közös céljaik vannak, és elfogadják őket egy csoport részeként. Az iskolán belüli tanárképzők közösségéhez való tartozás aktiválja az identitástudatot (Andreasen et al., 2019).

A fenti kutatásra támaszkodva vizsgálatunkba az alábbi változókat vonhatjuk tehát be: *a) képzői énhatékonyság, b) képzői szerep egyértelműsége, c) csoportazonosulás.*

A tanárképzés személyes pedagógiája

Elméleti szempontból annak a módnak, ahogy a tanárképzők értelmezik szerepüket, feladataikat, kapcsolódnia kell a tanítással, tanulással kapcsolatos hiedelmeikhez, meggyőződéseikhez, nézeteikhez (tanulmányunkban ezt nevezzük személyes pedagógiának). Ezek a nézetek szűrőként funkcionálnak, befolyásolják a tanítási gyakorlatot (Falus, 2006), valamint a képzők ezen keresztül észlelik és értékelik a tanulási-tanítási tapasztalataikat is (például Kálmán, 2021). Empirikusan még kevés tanulmány tárta fel ezt a kapcsolatot a tanárképzők, különösen a kutatásunk fókuszában lévő iskolai (nem egyetemi) tanárképzők vonatkozásában, s még kevesebb olyan kutatás van, amely a szakmai identitás elméleti keretein belül teszi ezt. A tanári nézetek feltárása jobban kutattott terület, ebben pedig kulcstényező, hogy azok mennyiben kapcsolódnak a tanuló- vagy tanulásközpontú és a tanár- vagy tanításközpontú megközelítésekhez (Boulton-Lewis et al., 2001; Falus, 2006; Tókos et al., 2021).

Az előző tanulmányban (Czető et al., 2024) bemutatott kvantitatív kutatás (Richter et al., 2021) a fenti összefüggés vizsgálatára helyezte a hangsúlyt a tanárképzők vonatkozásában, és azt találta, hogy a tanárképzők tanítási gyakorlata különbözik abban, ahogy önmagukról, feladataikról gondolkodnak tanárképzőként. Az eredmények szignifikáns pozitív összefüggést mutattak a „facilitátori” és a konstruktivista nézeteket valló, valamint a „tudásközvetítő” és a transzmissziós hiedelmekkel rendelkező tanárképzői gyakorlat között (Richter et al., 2021). A kutatás a szakmai identitás egyéb dimenzióival is összefüggést mutatott: azok a tanárképzők, akik feladatukat a tanárok fejlődésének, tanulásának támogatásaként értelmezték, magasabb önhatékonyságot és elégedettséget mutattak tanárképzői munkájukkal kapcsolatban is, szemben azokkal a tanárképzőkkel, akik feladatukat tudásátadásnak tekintették, és inkább transzmissziós irányultságú hiedelmeket vallottak.

A kutatásokra nem jellemző, hogy a tanárképzői nézeteket a saját tanárképzői szakmai fejlődésről vagy a saját tanárképzői (szakmai) tudásról, kompetenciákról alkotott nézetekkel, tapasztalatokkal összefüggésben vizsgálják (lásd kivételként például Kálmán, 2019, 2021). Elsősorban a tanárok körében végzett vizsgálatokból lehet látni, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallókra jellemzőbb a szakmai fejlődésben, tanulásban való aktívabb részvétel (de Vries et al., 2014), bár ezek a kutatások is elsősorban a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeire, nem pedig az oktatók ezzel kapcsolatos elképzeléseire vonatkoznak (Kálmán, 2021). Ez utóbbi kapcsán, amennyiben kutatásunkban a tanárképzői identitás alakulásának, az identitás (újra)konstruálásának fontosságára tesszük a hangsúlyt, lényegessé válik az is, hogy időben, a résztvevők kronologikus eseményeinek, kulcsfontosságú tanulási szituációkban való részvételének eredményeképpen, milyen fordulópontok hatására következik be értelmezésük szerint identitásváltozás, ami nem pusztán a fontos, tanárképzői lét szempontjából kiemelt tanulási tevékenységekben való részvétel vizsgálatához/megítéléséhez kapcsolódik, hanem

arra is lehetőséget ad, hogy olyan események, tanulási helyzetek (azaz egy tágabb szociális kontextus is, szereplőkkel együtt) kerüljenek elő a szakmai identitás, fejlődés és tanulás kapcsán, amelyeket a tanárképzők maguk tartanak fontosnak (vö. Kálmán, 2019, 2021). A képzővé válás tanulásáról alkotott nézetek vizsgálata (vö. Kálmán, 2019, 2021) vagy a kritikus események-technika (Schluter et al., 2008) erre jó lehetőséget ad.

Az előzőekben említett kutatásokra is támaszkodva (Kálmán, 2019, 2021; Richter et al., 2021) ezen a változócsoponton belül az alábbi változókat azonosíthatjuk tehát: 1) *nézetek a személyes tanári(képzői) tudásról, kompetenciákról*, 2) *nézetek a tanárszakos hallgatók tanításáról*, 3) *nézetek a képzővé válás tanulásáról*.

Az intézményi kontextusok és közösségek jellemzői

Az iskolai tanárképzők munkájának elsődleges színtere továbbra is az iskola. Éppen ezért fontos megértenünk, hogy a partneriskolák hogyan működnek a tanárképzés kollektív színtereiként, s ezáltal hogyan támogatják az iskolai tanárképzők munkáját. Ugyanakkor az egyetemmel való együttműködés és annak megítélése is jelentősen befolyásolja, hogy az iskolai tanárképző (mentor) hogyan köteleződik el képzői feladatai mellett (Andreasen et al., 2019). Kutatásukban az iskolai képzői (mentori) identitást alakító másik nagy területként az *iskolai klímát* azonosították, melyhez elsősorban az *iskolai vezetői támogatást, a közös oktatói nézőpont kialakítását, az együttműködést a tanulók tanári értékelésében és a munkával való elégedettséget* sorolták.

Az *iskolai klíma* fogalma értelmezésükben azon interakciók és támogató folyamatok minőségére vonatkozik, amelyekről általában elvárják, hogy elősegítsék a tanárképző identitás kialakulását. Korai kutatások már elismerték, hogy a vezetés jelentős szerepet játszik az iskola fejlesztésében és az oktatás változásában (például Bredeson, 2000; Harris et al., 2013, idézi Andreasen et al., 2019). Egyre több kutatás köti össze a vezetői támogatást és a bizalmat a szervezeti állampolgárság magasabb szintjével és azzal a hajlandósággal, hogy önkéntesen túllépjenek a minimális munkahelyi kötelezettségeken. Kutatásunk szempontjából fontos kérdés lehet, hogy itthon az intézményvezetők milyen mértékben felelősek a tanárképzésben való részvételért, aktívan részt vesznek-e benne, mit jelent valójában az ő támogatói szerepük.

Andreasen és munkatársai (2019) kiemelik néhány olyan kutatási eredményt, melyek azt bizonyítják, hogy a tanárképzési gyakorlatok sikeresebbek voltak azokban az iskolákban, amelyeket a szakmai tanulást elősegítő kollegiális kultúra jellemezett (például Edwards, 1998; Lee & Feng, 2007). Az ilyen kultúrákban a tanárjelöltek és a mentorok további támogatást kaptak más tanároktól, az iskolavezetéstől vagy külső hálózatoktól (például Hobson et al., 2008). Az iskolai tanárok közös álláspontjának megértése, kialakítása a tanárképzésben való részvételről tehát kiemelt fontosságú. Ezt a változót nevezték Andreasen és munkatársai (2019) *közös oktatói perspektívának*.

Az *együttműködés a tanárjelöltek értékelésével kapcsolatban* szintén kiemelt tényező, hiszen egy szakmai tanulói közösség részévé válásának élményét, meg tapasztalását is jelenti egyben, melyben a tanárok megosztják gyakorlataikat, ösztönzik egymást, támogatják és megvitatják munkájukat (Wenger, 1986).

Az iskolai klíma 4. változója Andreasen és munkatársai (2019) modelljében a *munkával való elégedettség*, amit általában úgy határoznak meg, mint a munkavállalónak a munkára adott érzelmi reakcióit, amelyek a kívánt eredmények és a tényleges eredmények összehasonlításán alapulnak (Cranny et al., 1992). A preferenciák és a kívánt eredmények tartománya és fontossága egyénenként változik, de ha az emberek felhalmozzák a kielégítetlen elvárásokat, kevésbé érzik magukat elégedettnek munkájukkal. Abrams és munkatársai (2001) például hangsúlyozzák, hogy a tanárok munkával való elégedettsége és motivációja szignifikánsan összefügg, a munkával való elégedettség pedig a szervezeti azonosulás előzménye.

Ezen a változócsoponton belül a fenti kutatás alapján az alábbi változókat vonhatjuk be tervezett vizsgáltunkba: a) iskolai vezetői támogatás, b) a közös oktatói nézőpont kialakítása, együttműködés a tanulók tanári értékelésében és a c) munkával való elégedettség.

A 2. táblázatban a kutatási kérdések mentén foglaljuk össze a kapcsolódó a lehetséges változórendszerét.

Kutatási kérdés	Lehetséges változók
<p>1) Hogyan alakul az iskolai tanárképzők identitása a tanárképzésbe való belépés/részvétel során? (bemenet és változás – vagyis az átmenet megismerése)</p> <ol style="list-style-type: none"> Milyen alidentitások (szerepek) azonosíthatók az iskolai tanárképzők esetében a tanárképzésbe való bekapcsolódás során? Hogyan kapcsolódnak össze a személyes és kontextuális tényezők az iskolai tanárképzők identitáskonstrukciós folyamatában? Milyen kulcsfontosságú (kritikus) események, tanulási helyzetek, tevékenységek válnak fontossá a szakmai fejlődés, identitásformálódás szempontjából? <p>Milyen tanulási tevékenységek jellemzik az iskolai tanárképzőket? Milyen ezek koherenciája?</p>	<p>alidentitások</p> <p>kulcsesemények/kritikus események</p> <p>szakmai tanulás célja, tartalma és tevékenységei</p>
<p>2) Hogyan alakítják a személyes-szakmai jellemzők az iskolai képzők képzői identitását a tanárképzésbe lépéskor és az együttműködés után?</p> <ol style="list-style-type: none"> Milyen énhatékony jellemző az iskolai tanárképzőkre? S mi befolyásolja annak alakulását? Hogyan értelmezik képzői szerepüket az iskolai tanárképzők? Mennyire egyértelmű a szerep tartalma, folyamata? <p>Milyen szakmai közösségek és hogyan befolyásolják a képzői identitás alakulását?</p>	<p>képzői énhatékonyság, képzői szerep egyértelműsége, csoportazonosulás</p>
<p>3) Hogyan alakítja a tanárképzés személyes pedagógiája (szakmai jellemzők) az iskolai képzők képzői identitását a tanárképzésbe lépéskor és az együttműködés után?</p> <ol style="list-style-type: none"> Hogyan értelmezik a szerephez kapcsolódó feladatukat az iskolai tanárképzők? Hogyan gondolkodnak a tanár szakos hallgatók tanításáról, tanulásuk támogatásáról? Hogyan gondolkodnak a saját szakmai (képzői) fejlődésükről, tanulásukról? <p>Hogyan észlelik tanárképzői kompetenciáikat az iskolai tanárképzők? Milyen tudást hoznak magukkal a tanárképzésbe?</p>	<p>személyes percepció az adott feladatról és az ahhoz kapcsolódó személyes tanári(képzői) tudásról, kompetenciáról; nézetek a tanár szakos hallgatók tanításáról, ezen belül a tanítással kapcsolatos személyes meggyőződések rendszere, nézetek a képzővé válás tanulásáról</p> <p>nézetek a személyes tudásról, kompetenciáról</p>
<p>4) Mely kontextuális tényezők és hogyan alakítják az iskolai tanárképzők identitáskonstrukcióját?</p> <ol style="list-style-type: none"> Milyen szervezeti jellemzők meghatározóak a képzővé válás során? Hogyan befolyásolják az iskolai légkör egyes mutatói az iskolai tanárképzők identitáskonstrukcióját? <p>A szakmapolitikai kontextus értelmezi-e hogyan befolyásolja az iskolai képzők szakmai identitáskonstrukcióját?</p>	<p>iskolai vezetői támogatást, közös oktatói nézőpont kialakítása, együttműködés a tanulók tanári értékelésében, munkával való elégedettség</p> <p>szakmapolitikai kontextus</p>

2. táblázat: A tervezett kutatás kutatási kérdéseinek, lehetséges változórendszerének bemutatása

Összegzés

Az itt felvázolt elméleti keretrendszer megalapozásával a témával kapcsolatos vizsgálatok hiányterületére, hazai környezetben a tanárképzés egy aktuális változásához kötődő, komplex gyakorlati problémára kívántunk reagálni. Célunk volt az iskolai tanárképzőket láthatóvá, a szakmai diskurzus részévé tenni. Az új szerep, amelyet a tanárképzés bővülő gyakorlati rendszere, s a gyakorlatba ágyazott képzés megerősödése miatt a tanároknak el kell látni, a meglévő szerepeikkel is aktív kölcsönhatásba lép, s ez szakmai identitásuk újraértelmezéséhez vezethet. Eközben számos új tudás megszerzése válik fontossá számukra, s új ismeretek, képességek birtoκάba is juthatnak, ami új értelmezési folyamatok generálója lesz. Amíg azonban maguk a tanárok, s a környezetükben levő szereplők, szabályozók sem látják e változásnak a jelentőségét, kérdéses annak hatékony szakmai támogatása is.

A fentiek okán fontosnak véltük, hogy az identitásváltozás és a szakmai tanulás kapcsolata is értelmezésre kerüljön e problémakörben. Mindkét fogalmat mint komplex, dinamikus rendszert értelmeztük, amelynek jellemzője az egyediség, a rendszerelemek hálózatos szerveződése, s azok folyamatos, iteratív interakciójából következő komplex, s személyes viselkedés. A személyes szinten zajló identitásváltozási és tanulási folyamat minden esetben kontextusba ágyazott. Mindez megerősíti a munkahelyi tanulásba ágyazott, szervezeti kontextusban értelmezett szakmai tanulás jelentőségét is. Ezen túl rámutat arra a kihívásra, hogy az egyetemi képzőintézményeknek is tudatosabban kell értelmezniük az iskolaalapú modellben játszott saját szerepüket, megerősíteniük az egyéni és a kollektív identitás összehangolásának folyamatát. Kutatási nézőpontból is lényeges a két fogalom összekapcsolása, mert kevés a nemzetközi vizsgálat (például Richter et al., 2021), s szinte példa nélküli a hazai előzmény az iskolai tanárképzők identitásának átfogó vizsgálata terén. Célunk volt ezért egy olyan komplex modell kialakítása, amely 1) a *képzői identitásalakulás* folyamatában értelmezi a személyes és a kontextuális tényezők kölcsönösségét, s 2) a *szakmai tanulás és az identitásváltozás folyamatát* annak kölcsönösségében ragadja meg. Kialakított elméleti keretrendszerünkben három identitásalakító tényezőt határoztunk meg: a személyes és a szakmai jellemzők, a tanárképzés személyes pedagógiája, az intézményi kontextus és a közösségek jellemzői. Az elméleti modellre épített kutatási kérdések és változórendszer megalapozhatja a hazai kontextusban eddig kevésbé feltárt iskolai képzők identitásváltozási folyamatát.

Irodalom

1. Abrams, D. & de Moura, R. (2001). Organisational identification: Psychological anchorage and turnover. In Hogg, M. A. & Terry, D. J. (Eds.), *Social identity processes in organisational contexts* (pp. 131–148). Psychology Press.
2. Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122.
3. Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. 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
4. Beijaard, D., Meijer, C.P. & Verloop (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
5. Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35–51.
6. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B. & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44 (1), 120–139.
7. 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.
8. Chang, A., Neugebauer, S. R., Ellis, A., Ensminger, D., 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.
9. Chong, S., Low, E. L. & Goh, K. Ch. (2011). Developing student teachers' professional identities – An exploratory study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38.
10. Chu, Y. (2022). Mentor teacher professional identity development in a year-long teacher residency. *Mentoring and Tutoring*, 27(14), 1–21
11. Cranny, C. J., Smith, P. C. & Stone, E. F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. Lexington Books.
12. Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition. Sage Publications.
13. Czerniawski, G., Guberman, A. & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140.
14. Czető, K., Tókos, K., Lénárd, S. & Rapos, N. (2024). A nem egyetemi (iskolai) 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>
15. Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. State University of New York Press.

16. 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.
17. Edwards, A. (1998). Mentoring Student Teachers in Primary Schools: assisting student teachers to become learners. Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47–62.
18. Edwards, A. & Mutton, T. (2007). Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 33(4), 503–519.
19. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
20. 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.
21. Halász, G. (2020). Forward. *School-university Partnership Insights From an International Doctorate Program On Teacher Education*. Budapest, Eötvös Loránd University (ELTE) – University of Szeged, Hungarian-Netherlands School of Educational Management (SZTE, KÖVI).
22. Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough, L. V., (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328–345.
23. Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G. & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407–433.
24. Kaasila, R., Lutovac, S. & Uitto, M. (2023). Research on teacher educators' teacher identities: critical interpretative synthesis and future directions. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181077>.
25. 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>
26. Kálmán, O. (2021). *Tanulásközpontú felsőoktatás*. ELTE PPK – L'Harmattan.
27. 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.
28. Kelly, A. E. (2008). When is Design Research Appropriate? Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research*, (pp. 73–88). SLO Netherlands institute for curriculum development.
29. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
30. Lee, J. C.-K. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3), 243–262.
31. Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education: a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563.

32. Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers.
33. van Manen, M. (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135–170.
34. Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
35. Olsen, B. (2008) How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35, 23–40.
36. Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualising teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.
37. Ping, C., Schellings, G. & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104.
38. Rapos, N. & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
39. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása: Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
40. Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F. & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 53–81. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
41. 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>
42. De Ruyter, K., Wetzels, M. & Feinberg, R. (2001). Role stress in call centers: Its effects on employee performance and satisfaction. *Journal of Interactive Marketing*, 15(2), 23–35
43. 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>
44. Schluter, J., Seaton, P. & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: a user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 107–144.
45. Smith, K. & Flores, M. A. (2019). The Janus faced teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 433–446.
46. 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.
47. Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotrénings lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 23(1), 5–33 <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.01>
48. Tókos, K., Rapos, N., Szivák, J., Lénárd, S. & T. Kárász, J. (2020). Osztálytermi tanulási környezet vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(8), 41–61. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.41>

49. Torrez, C. F., Snow, J. & Martin, S. D. (2011). Befuddled, bewildered, and even bemused: A Self-study of teacher educators in school-university partnerships. Nath, J. (Ed.), *Professional Development Schools Research*, 4 (pp. 249–268). Information Age Publications.
50. 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. *Educational Sciences*, 13(9), 943.
51. De Vries, S., van de Grift, W. J. C. M. & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 338–357.
52. Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
53. 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.
54. White, S. & Berry, A. (2022). School-Based Teacher Educators: Understanding Their Identity, Role, and Professional Learning Needs as Dual Professionals. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 257–276). Palgrave Macmillan.
55. Williams, J. & Ritter, J. K. (2010). Constructing new professional identities through self-study: From teacher to teacher educator. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 77–92.

From Teacher to Teacher Educator- a Possible Framework for Interpreting and Investigating Identity Construction

The global changes affecting teacher education, policy reforms, and the continuous change in the regulation of the Hungarian teacher education programme, on the one hand, strengthen and, on the other hand, raise new questions regarding the professional identity construction of teacher education actors. However, a scientific analysis of the problem is yet to be done in the Hungarian context. One of the essential factors altering teacher education programmes is the newly introduced practices named Career knowledge and career socialisation (see EMMI decree 8/2013 (I. 30)). As a result, a new group of teachers working at schools were required to be teacher educators. At the same time, little attention was paid to the interpretation of their role and professional support of them as teacher educators. This study establishes the theoretical framework of our planned research on this topic. On the one hand, we deal with becoming a teacher educator, which can be interpreted as learning or identity construction, in which we mainly focus on the relationship between the two concepts. On the other hand, our study attempts to describe the theoretical framework and formal model underlying our research.

Keywords: school-based teacher educators, professional identity, identity construction, professional learning