

Tanulmányok

Fókusz

Bevezető a Neveléstudomány „Különböző pedagóguscsoportok identitáskonstrukciója” Fókusz rovatához

Rapos Nóra

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

Czető Krisztina, Tókos Katalin, Lénárd Sándor és Rapos Nóra

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

Tókos Katalin és Rapos Nóra

A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során

Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth András és Rapos Nóra

A második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei

Rapos Nóra, Nagy Krisztina, Takácsné Kárász Judit, Péter Petra és Szilvási Csenge

Tanulmányok

Körkép

A közoktatásban és az árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusok néhány szakmai jellemzője

Fehérvári Anikó és Gordon Győri János

Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi államosítás körüli küzdelmek kapcsán I. – Félresikerült diákcsinnyből koncepciók eljárás

Donáth Péter

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Szótár Freinet pedagógiájáról

Kéri Katalin

Szerzőink

Authors

2024 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
A lapszám szerkesztője:	Czető Krisztina
A fókusz rovat szerkesztője:	Rapos Nóra
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Seresné Busi Etelka Tókos Katalin
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Szabó Lilla
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Bevezető a Neveléstudomány „Különböző pedagóguscsoportok identitáskonstrukciója” Fókusz rovatához	5
<i>Rapos Nóra</i>	
A nem egyetemi (iskolai) tanárképzők képzővé válásának elméleti kérdései: egy szakirodalmi áttekintés eredményei	6
<i>Czető Krisztina, Tókos Katalin, Lénárd Sándor és Rapos Nóra</i>	
Pedagógusból tanárképzővé válni – az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége	30
<i>Tókos Katalin és Rapos Nóra</i>	
A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során	49
<i>Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth András és Rapos Nóra</i>	
A második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei	73
<i>Rapos Nóra, Nagy Krisztina, Takácsné Kárász Judit, Péter Petra és Szilvási Csenge</i>	
Tanulmányok	95
<i>Körkép</i>	95
A közoktatásban és az árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusok néhány szakmai jellemzője	96
<i>Fehérvári Anikó és Gordon Győri János</i>	
Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi államosítás körüli küzdelmek kapcsán I. – Félresikerült diákcsínyből koncepciós eljárás	110
<i>Donáth Péter</i>	
Szemle	136
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	136
Szótár Freinet pedagógiájáról	137
<i>Kéri Katalin</i>	
Szerzőink	140
Authors	142

Különböző pedagóguscsoportok identitáskonstrukciója

Bevezető a Neveléstudomány „Különböző pedagóguscsoportok identitáskonstrukciója” Fókusz rovatához

Rapos Nóra

Az alább bemutatásra kerülő négy tanulmány a *Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoport*¹ első jelentkezése a témában. *Induló kutatásunkban három különböző csoport szakmai identitáskonstrukciós folyamatait elemezzük.* A tanári szakma társadalmi, szakmapolitikai megítélése, a hazai tanárképzés szabályozásának folytonos változása, s az erősödő tanárhiány egyrészt bizonyos kérdéseket felerősít, másrészt új kérdéseket vet fel a tanárképzés minden szereplőcsoportjának szakmai identitáskonstrukciója kapcsán. A probléma tudományos igényű elemzése azonban még várat magára a hazai kontextusban. A változást okozó közvetlen tényezők között azonosíthatók: 1) A 2022-ben bevezetett gyakorlati rendszer (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet), amely az iskolában dolgozó tanárok új csoportját vonta be a képzésbe, miközben kevésbé merült fel a képzővé válásuk értelmezése és szakmai támogatása. 2) A rövid ciklusú képzések bevezetése, megerősödése sok más szakmai területről érkező felnőtt számára tette lehetővé a tanárrá válást. Írásaink fókuszában a fent vázolt jelentős kontextuális változáshoz kapcsolódóan elemezzük a három szereplőcsoport (az iskolai tanárképzők, az új gyakorlati rendszer szerint tanuló tanárszakos hallgatók és a második karriert kezdő tanárok) identitáskonstrukciós kihívásait. Továbbá (a MoTeL-re mint előzménykutatásra építve) értelmezzük a szakmai tanulás és az identitásalakulás fogalmi kapcsolatát.

A Fókusz rovatban négy tanulmány kapott helyet. Az első két tanulmány a nem egyetemi tanárképzők képzővé válását vizsgálja. 1) Az írás narratív elemzés, amelynek célja az iskolában dolgozó, tanárképzésbe bekapcsolódó pedagógusok képzőként történő azonosítása, az iskolai tanárképzők képzővé válásának folyamatát, szakmai/képzői identitásuk alakulását vizsgáló empirikus kutatások feltáró elemzése. (*Czető Krisztina, Tókos Katalin, Lénárd Sándor, Rapos Nóra: A nem egyetemi (iskolai) tanárképzők képzővé válásának elméleti kérdései: egy szakirodalmi áttekintés eredményei*) 2) Az előzőhöz szorosan kapcsolódó tanulmány a partneriskolai tanárok új csoportjának mint képzőknek tanulási és identitáskonstrukciós folyamatának vizsgálataihoz ad elméleti és kutatási keretet. (*Tókos Katalin, Rapos Nóra: Pedagógusból tanárképzővé válni – az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége*) 3) A harmadik tanulmány a pályaszocializációs gyakorlatok hatását vizsgálja a tanárszakos hallgatók pályaidentitásának alakulására. A kutatási kérdések arra irányulnak, hogy milyen tényezők vannak hatással a hallgatók tanári identitáskonstrukciós folyamataira a pályaszocializációs gyakorlatok ideje alatt. (*Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth András, Rapos Nóra: A tanárszakos hallgatók pályaidentitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során*) 4) Végül a második karriert kezdő pedagógusok szakmai identitáskonstrukciós problémáinak elméleti kérdéseit és képzési implikációit foglaljuk össze a negyedik, szintén elméleti írásunkban. (*Rapos Nóra, Nagy Krisztina, Takácsné Kárász Judit, Péter Petra és Szilvási Csenge: A második karriert kezdő pedagógusok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei*).

A négy tanulmány segítségével arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy a tanárképzés szereplői és az ő tanulásuk, identitásváltozásuk komoly innovációs potenciálként is értelmezhető lenne a képzésfejlesztésben. Valamint rá kívánunk mutatni arra is, hogy a tanárképzői hivatás professzió, tanárképzővé válni pedig egy új professzió el-sajátítását és egy új identitás elfogadását jelenti.

1. A kutatócsoport az alábbi honlapon keresztül érhető el: <https://ppk.elte.hu/szervezetek/399/pedagogusok-pedagogus-szakmai-kozossegek-pedagoguskepzes-kutato-csoport>

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, éhhatékony-ság-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 mélyfúrás-szerűen 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

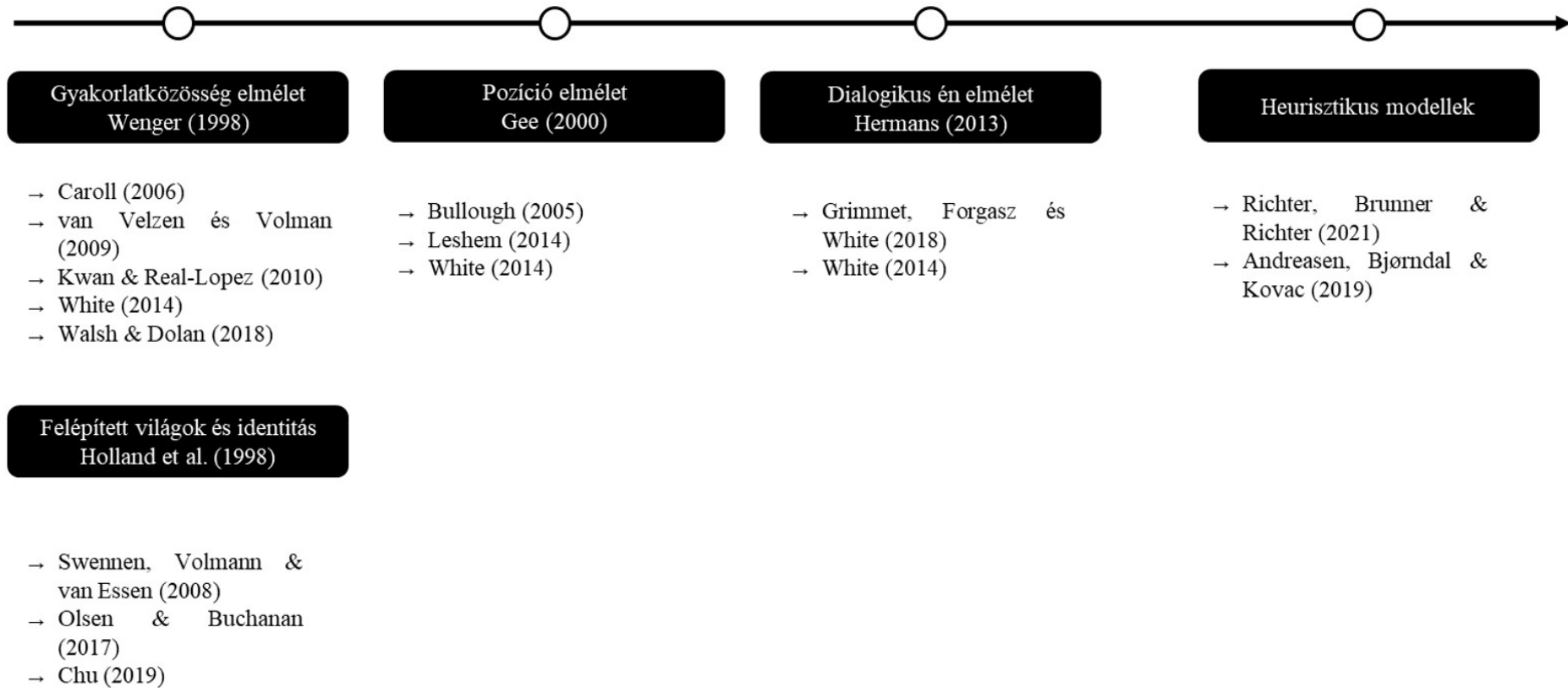
Az elemzett kutatások képzői identitás-megközelítései

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) *szorosán 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 szelektei 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 *összhangolás* (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) interjúkban 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 mentortanárral 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 elmélethez 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 énhatékonyság, 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 megnyilvánulásaiaként is értelmezhetők. Ezek a következők: 1) *személyes percepció az adott feladatról* (azaz az egyén nézetei, vélekedése azokról a feladatokról, melyekért felelősnek érzi magát). A második komponens 2) az *énhatékonyság 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 énhatékonyság 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 fókuszra 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 kérdezték 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 folyamatalapú megközelítéséhez, de már a kutatásmódszertani 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 hatást feltárását esetlegesen elfedik.

Kutatás	Itemek száma	Alskálák	Példa itemek
Andreasen, Bjørndal & Kovac (2019)	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.
Richter, Brunner & Richter (2021)	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.
Tsukawaki et al. (2023)	27	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."
		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.f
Tsukawaki et al. (2023)	27	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.
Tsukawaki et al. (2023)	27	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 & Buchannan, 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 dönté- sen alapultak. Emiatt kutatásunk a problémakör egy szeletét mélyfúrászerűen tárta fel, illetve a keresési folya- mat során a nagy mennyiségű irodalomfeldolgozás következtében maradhettek ki a jelen kutatás számára is re- leváns elemek. Végezetül szintén a korlátok közt említendő, 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
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
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
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

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*

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, megszorodtak 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–pályakezdetés–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 szülehetnek (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 széttartó 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:

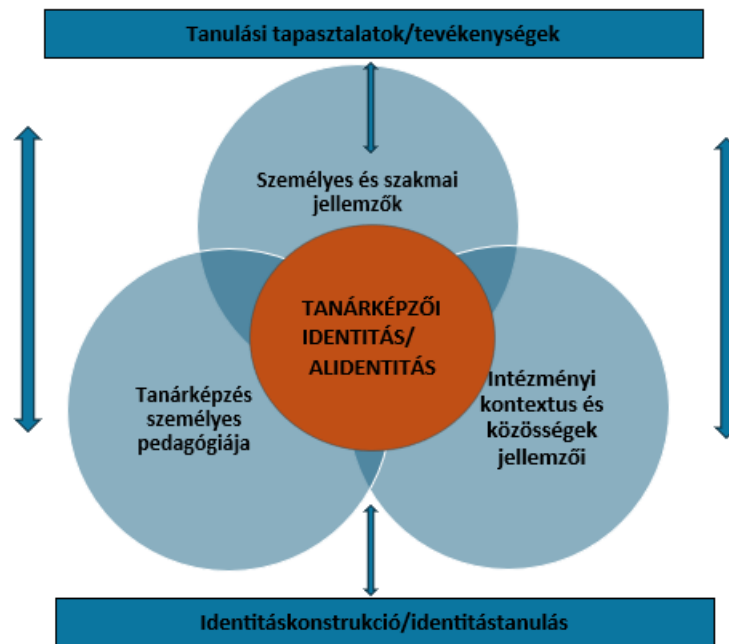
1. az *iskolai klíma* mutatói (azaz az iskolavezetés támogatása, a közös perspektíva, a tanárjelöltek értékelésével kapcsolatos együttműködés és a munkával való elégedettség);
2. a *mentortanárok személyes diszpozíciói és meggyőződései* (a mentori énhatékonyság, a mentori szerep egyértelműsége, a tanárképzési 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, meggyőződésekhez, 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 részvételtől 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 rendszerlemek 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 reasearch 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 videotréning 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

A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során

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

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.3

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

Kulcsszavak: tanárszakos hallgatók, énkép, identitás, pályaszocializációs gyakorlatok

A tanári identitásalakulás értelmezése a tanárképzésben és kutatásunkban

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A tanári identításalakulás és a szakmai tanulás kapcsolata

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

A kutatás körülményei, folyamata és módszerei

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

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

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

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

A kutatás kevert kutatási stratégiára épül (Clark & Creswell, 2011), ebben a tanulmányban csak a kvantitatív adatok bemutatásra kerül sor. A kutatás kvalitatív vizsgálati változórendszerének (1. táblázat) kialakításához elfogadtuk a Hanna (2020) által azonosított identitáselemeket (pályamotiváció, énkép, feladatértelmezés, énhatékonyság). Az egyes identitáselemek vizsgálatában a következő kutatási eszközöket integráltuk: pályaválasztási motiváció – Fit-Choice Scale 2007 alapján Paksi és munkatársai által alkalmazott rövidített skála (2023) –; énkép – Hanna és munkatársai (2020); feladatértelmezés – Hanna és munkatársai (2020); énhatékonyság – Schwarzer-féle énhatékonyság kérdőív (General Self-Efficacy Scale) magyar változata (Kopp et al., 1993). A pályamotiváció és az énhatékonyság-skálák esetén hazai vizsgálatban már alkalmazott eszközöket alkalmaztunk. A nézetek megismerésére a TALIS (2018) kutatás, és a de Vries-féle vizsgálat skáláit (2013) vettük alapul. A tanulási környezet (szűkebben a pályaszocializációs kurzusok és gyakorlatok) értelmezéséhez a Canrinus és munkatársai (2017) képzési koherencia adaptált változatát (Rapos et al., 2022), a tanulási tevékenységek felméréséhez a Rapos és munkatársai által kidolgozott (Rapos, et al., 2020, 2022) kérdéssort használtuk.

<p>Tanári identitás személyes tényezői (az elemek Hanna, 2020 szerint)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pályamotiváció (Fit – Choice, 2007 alapján Paksi 2023) - tanári énkép (Hanna, 2020) - énhatékonyság (Schwarzer–Jerusalem alapján Kopp, 1993) - szerep-, feladatértelmezés (Hanna, 2020) - nézetek a SZT kulcs jellemzőiről (TALIS, 2018) - nézetek a későbbi tanításról (de Vries et al., 2013)
<p>Kontextus értelmezése (Canrinus et al., 2017; Rapos et al., 2022)</p>	<p>Tanulási környezet – kurzushoz kapcsolódó jellemzők</p> <ul style="list-style-type: none"> - képzésbe illeszkedés és elmélet – gyakorlat koherencia - a hallgatói célok megismerésének és a kurzus célokhoz kapcsolásának folyamata - egyéni tanulási utak lehetősége és működése - a kurzus tartalmi sajátosságai¹ - folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről a képzési célokhoz kötötten - a tanulás támogatás minősége
<p>Tanulási tevékenységek (Rapos et al., 2022)</p> <p>Háttér adatok</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tanulási tevékenységek - szakmai tudás – kompetenciák hazai - szakmai tapasztalat - szakmai hálózatai, szakmai közösséghez tartozás - nem - kor - intézmény

1. táblázat: A kutatás változókészlete

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

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

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

A változók bemutatása

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

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

2. táblázat: A változók bemutatása

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

A minta

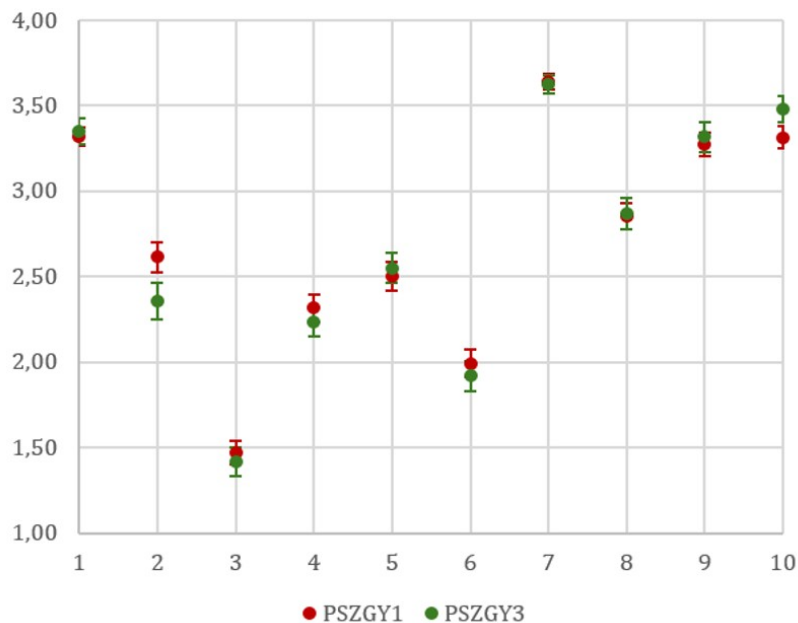
A kutatás sokaságát az ELTE tanárképzéseiben tanuló, a *Pályaszocializációs gyakorlat* 1. és 3. kurzusokat a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében teljesítő hallgatók alkották. A mintavételezést két tárgy kurzusain végeztük. Előbbi mintában 141, az utóbbi mintában pedig 98 hallgató töltötte ki a kérdőívet.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

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

3. táblázat: A hallgatói összetétel

A motiváló faktorok szempontjából lényegében a teljes minta homogén, mint az az alábbi táblázatban bemutatott összehasonlításból látható (1. ábra), az egyes motivációs tényezők szerepe a kurzusok teljesítése alatt nemigen változik – kivéve a tanári pálya mint vágyott ideál státusza, amely szignifikáns növekedést mutat („...mindig is tanár akartam lenni.” [Q9_2]), és kis mértékben csökkent a gyermekekkel való munka jelentette motiváció („...szeretek gyerekekkel/fiatallokkal dolgozni.” [Q9_10]).

Motiváló tényezők szerepe (Q9)



1. ábra: A motiváló tényezők változása

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

Elemzés

Szakmai identitásváltozás a pályaszocializációs gyakorlatok ideje alatt

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

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

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

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

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

4. táblázat: Az énkép és az énhatékonyság alváltozói

A tanári énkép fejlődésére már kezdetben is jelentős hatást gyakorol a hallgatók intrinzik motivációja („Igazán szeretnék tanítani.” [Q10_3]) A későbbi három Pályaszocializációs kurzus alatt ez nem is változik szignifikánsan. Ehhez képest a kurzuscsoport kezdetekor és befejezésekor egyaránt kevésbé jelentős a tanári közöség megtartó ereje („A tanárok közössége részének érzem magam.” [Q10_8]). Ennek egyik magyarázata lehet, hogy a hallgatók a tanárképzés elején járnak, messze vannak még a valódi tanítási gyakorlatuktól, tantestületbe való bevonódásuktól.

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

- „Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, elérni, amit akarok.” [Q12_2];
- „Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.” [Q12_5].

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

- „Gyakran beszélgetek társaimmal a tanításról.” (Q10_5);
- „Úgy gondolom, hogy értékes, amikor az oktatásról tudok beszélgetni.” (Q10_7);
- „Élvezem, amikor gondolataimat elmondhatom a tanításról.” (Q10_8).

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

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

- „Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.” (Q12_6);
- „Meg tudom őrizni a nyugalمامat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességre.” (Q12_7);
- „Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.” (Q12_8);
- „Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, mitévő legyek.” (Q12_9).

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

- „Úgy gondolom, hogy ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.” (Q13_8);
- „Úgy gondolom, hogy a tanulóknak sokat kell tanulniuk az iskolában annak érdekében, hogy a társadalomban érvényesüljenek.” (Q13_9).

Vagy a tanári autoritás és a tanulói engedelmesség jelenségkörével kapcsolatosak:

- „Az osztályban a tanulóknak engedelmeskedniük kell nekem.” (Q13_14);
- „Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.” (Q13_15).

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

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

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

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

5. táblázat: Változások a feladatértelmezésben

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

- „A tanításon túl a nevelés is a feladatom.” (Q13_5);
- „Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy megtanítsam a tanulóknak hogyan vegyék figyelembe mások érdekeit.” (Q13_6);
- „A tanulóimtól elköteleződést várok el.” (Q13_15);
- „Fontos, hogy az osztályomban a tanulóknak beleszólhassanak a dolgokba.” (Q13_17).

Szignifikáns csökkenés figyelhető meg az alábbi állítások esetében:

- „Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.” (Q13_12);
- „Az osztályban a tanulóknak engedelmessé válniuk kell nekem.” (Q13_13).

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

A hallgatók identitáskonstrukciója és annak összefüggései

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

A tanári identitás felépítése

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

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

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

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

A szakmai identitás kapcsolata a tanulási tevékenységekkel és a tanulási környezettel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. táblázat: A tanulási tevékenységek és az identitásfaktorok kapcsolata

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

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

9. táblázat: A munkatapasztalat és az identitásfaktorok kapcsolata

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

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

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

Összegzés

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

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

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

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

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

Irodalom

1. Andreassen, J. K., Bjørndal, C. R. & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281–291.
2. Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197–216.
3. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148.
4. Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
5. Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 763–785). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
6. Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825–829. <https://dx0x0oi.org/10.1016/j.paid.2006.09.024>
7. Buitink, J., & Beijaard, D. (2007). Learning in school-based teacher education. In Munthe, M. & Zellermayer, E. (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp.127-137). Sense Publishers.
8. Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorising practice. In Loughran, J. & Russell, T. (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). Falmer Press.
9. Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333.
10. Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

11. Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
12. Cross, B. (2017). Teacher education as a creative space for the making of teacher identity. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 2, 210–227.
13. Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In Schutz, P. A. & Zembylas, M. (Ed.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 273–296). Springer.
14. de Vries, S., Jansen, E. P. & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and teacher education*, 33, 78–89.
15. de Vries, S., Jansen, E. P., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. J. (2015). Student teachers' participation in learning activities and effective teaching behaviours. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 460–483.
16. Dudás, M. (2006). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In Bárdossy, I., Forray R., K. & Kéri, K. (Eds.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (pp. 150–170). PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
17. Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
18. Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
19. Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D. & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organisational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406–427.
20. Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479–507.
21. Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
22. Hammerness, K. M., Darling-Hammond, L., Bransford, J. et al. (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358–389). Jossey-Bass.
23. Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27.
24. Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
25. Hasinoff, S. & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3).

26. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
27. Hong, J. I., Greene, B. & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for teaching*, 43(1), 84–98.
28. Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialisation and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162–178.
29. Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
30. Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
31. Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Kubler LaBoskey, V. & Russell, T. (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Springer Netherlands.
32. Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In Williams, M. (Ed.). *Handbook of methodological innovation*. Sage.
33. Kopp M., Schwarzer, R. & Jerusalem M. (1993). Hungarian questionnaire in psychometricscales for cross-cultural self-efficacy research. Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
34. Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In Kompf, M. & Denicolo, P. (Eds.), *Connecting Policy and Practice – Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (pp. 206–215). Routledge.
35. Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford.
36. Marušić, I., Jugović, I. & Lončarić, D. (2017). Approaches to learning of first-year and fifth-year student teachers: are there any differences? *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 62–75.
37. Meijer, P. C., de Graaf, G. & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 115–129.
38. Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, 17(5), 517–528.
39. Moore, M. & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher education*, 17(1), 69–79.
40. Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
41. Olsen, B., Buchanan, R. & Hewko, C. (2023). Recent trends in teacher identity research and pedagogy. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 867–890). Palgrave Macmillan.
42. Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
43. Pekrun, R. & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313-331). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50019-8>

44. Pillen, M. T., Den Brok, P. J. & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97.
45. Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 8(1), 28–45 <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
46. Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 7–36. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.1>
47. Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
48. Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. & Demers, K. E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–755). Routledge.
49. Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629.
50. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British educational research journal*, 33(5), 681–701.
51. Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148.
52. Terenzini, P. T. & Reason, R. D. (2005). Parsing the first year of college: Rethinking the effects of college on students. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA.
53. Timoštuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
54. Tókos K. & Rapos N. (2024). Pedagógusból tanárképzővé válni – az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 12(3), 30–48. <https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.2>
55. Tsukawaki, R., Maki, T., Hirata, Y., Okahana, K., Shimoda, A., Tsushima, A. & Omori, M. (2023). Multidimensional Psychometrics of Teacher Educators' Professional Identity: An Initial Validation with Teacher Educators in Southeast Asia. *Education Sciences*, 13(9), 943.
56. van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F. & van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 282–300.
57. Volkmann, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
58. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.

Teacher identity development of student teachers during career socialisation practices

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

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

A második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei

Rapos Nóra,* Nagy Krisztina,** Takácsné Kárász Judit,*** Péter Petra**** és Szilvási Csenge*****

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.4

A tanárhiány nemcsak hazánkban, hanem Európa számos országában komoly problémát jelent, amelyre az egyes régiók eltérő megoldási utakat dolgoztak ki. Ilyen alternatív út a más szakmában munkatapasztalattal rendelkező, felnőtt tanulók tanári pályára állásának támogatása. Kritikai, feltáró, narratív irodalmi áttekintésű (N=97) tanulmányunkban értelmezzük és elemezzük a második karriert kezdő tanárok (second career teacher (SCT)) szakmai tanulását és identitáskonstrukcióját és az azokat meghatározó személyes tényezőket, annak érdekében, hogy azonosíthassuk a tipikus feszültségeket ebben a komplex, dinamikus folyamatban. A feszültségek – melyek támogatják vagy gátolják az identitásalakulást – Kaplan és Garner (2017) szerepidentitás modellje alapján kerülnek elemzésre. Ezek az önértékelés és az önmeghatározás, az ontológiai és az episztemológiai elképzelések, a tervek és az elképzelések, valamint az észlelt cselekvési lehetőségek. Megállapítottuk többek között azt, hogy a tanításról vallott tanárfókuszú gondolkodás gyakorta okozhat feszültséget az SCT-k esetében, illetve hogy az erős belső elkötelezettség, valamint a tanítás valós világával való szembesülés gyakran válik feszültség forrásává. A SCT-k lemorzsolódásának megelőzése indokoltá teszi a képzés, valamint a tanulási környezet optimális jellemzőinek azonosítását. Az elemzett írások alapján ezek a következők: a hallgatói sajátosságok értelmezésére épülő tervezés, a rugalmasság és a felnőttkori szakmatanulás sajátosságainak tudatos kezelése.

Kulcsszavak: második karriert kezdő tanárok, identitáskonstrukció, szakmai tanulás

A probléma jelentősége és okai

A 21. század fejlett, tudásalapú társadalmában kiemelt szerephez jut az oktatás mint a társadalom és az egyén fejlődésének, boldogulásának letéteményese, melynek a tanárok kulcsfontosságú ágensei. A tanárhiány ugyanakkor, az UNESCO 2023-as jelentése szerint világjelenség, mely az európai térséget, így hazánkat is érinti (lásd például Eurydice Report, 2021; De Witte, De Cort & Gambi, 2023). Míg a fejlődő országokban elsősorban az új pedagógus álláshelyek létesítése jelent nehézséget, addig az előregedő társadalmakban a pedagógusok pótlá-

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

** Egyetemi adjunktus, Evangélikus Hittudományi Egyetem, Valláspedagógia Tanszék, krisztina.honthegeyi.nagy@lutheran.hu

*** Egyetemi tanársegéd, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pszichológiai Intézet, takacsne.karasz.judit@kre.hu

**** Doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, peter.petra@ppk.elte.hu

***** Doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, szilvasi.csenge@ppk.elte.hu

sa. A probléma jelentőségét érzékelteti, hogy csak az európai és az észak-amerikai régióban 2030-ra 4,8 millió tanárt kellene felvenni, nagyrészt a jelenlegi tanári munkaerő pótlására, miközben az oktatáspolitikai fontos célja az oktatás színvonalának fenntartása, sőt emelése.

A tanárhiány okai sokfélék, a szakirodalom mindenekelőtt a pedagóguspálya vonzerejének csökkenését, ezzel összefüggésben a tanári szakok választásától való ódzkodást, a – különösen a munkába állást követő években – nagyarányú pályaelhagyást, valamint a pedagóguskar előregedését jelöli meg okként. További problémát jelent, hogy a tanárhiány egyes területeket (természettudományok, idegennyelv, IKT) különösen sújt, és ugyanaz igaz a valamilyen okból hátrányos helyzetben lévő/hátrányos helyzetű tanulókat fogadó intézményekre. Így az esélyegyenlőség és az oktatási lehetőségekhez való hozzáférés biztosítása mind nehezebbé válik (Eurydice Report, 2021; De Witte, De Cort & Gambi, 2023).

Ahogy az okok, úgy a megoldási kísérletek is sokfélék (NEA, 2022). Az *átfogó elemzések a pedagógusok mint egyének (mikro-) és az oktatási rendszer (makro-) – időnként ezen felül az intézmény (mezo-) – szintjére lebontva foglalják rendszerbe a problémákat és a lehetséges megoldásokat*. Ezekkel kapcsolatban az EENEE-NESET¹ elemzés szerzői felhívják a figyelmet arra, hogy a lehetséges megoldásokat és jó példákat is kritikával kell kezelni, mert beválásuk a kontextus számos elemétől függ, továbbá, hogy szinte minden területen további kutatásokra van szükség (De Witte, De Cort & Gambi, 2023).

Meg kell jegyezni, hogy a pedagógushiányt már a 2000-es évek elején tapasztalták és jelezték, habár hazánkban csak a 2010-es években kezdték elemezni. Eddig számos megoldási javaslat ellenére sem sikerült a problémát orvosolni, sőt, általában elmondható, hogy egyre több tanár hiányzik az egyes oktatási rendszerekből. Így a *politikai döntéshozók* az utóbbi egy-két évtizedben a tanári pályára lépéshez alternatív utakat, ezen belül alternatív tanárképzési utakat (*alternative teacher certification programs (ATCPs)*) keresnek.² A *folyamat részeként mind nagyobb figyelmet szentelnek azoknak a felnőtt tanulóknak, diplomás szakembereknek, akik korábban más területen szereztek munkatapasztalatot, és tanárként kezdenének új, második karriert*. Ez a kezdeményezés tállalkozik számos munkavállaló abbéli személyes döntésével, hogy további tanulmányokat folytasson, és új területen, az iskola világában próbálhassa ki magát.³ Annak érdekében, hogy az új karriert kezdő pedagógusok eredményesen végezhessek munkájukat többféle alternatív képzési modellt hoztak létre. De Witte, De Cort és Gambi (2023) szerint *jelenleg az európai oktatási rendszerekben két fő megközelítést lehet azonosítani: 1) a rövid, szakmai orientációjú programokat (professional oriented education programmes) és 2) a foglalkoztatás alapú képzéseket (employment-based training)*.

A sokféle tanulási út és képzés biztosítása ellenére egyre több adat mutat arra, hogy a második karriert kezdő tanárok (*second career teacher (SCT)*) között is nő a pályaelhagyók száma (Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Huang, 2021). A *második karriert kezdők pályaelhagyásának okait egy szisztematikus áttekintés három kategóriába sorolja: szakmai, intézményi és személyes* (Hogg, Elvira & Yates, 2023). A szakmai okok olyan tényezőkre mutatnak rá, amelyek szerint a pályát módosítók csak később, munkavállalóként értik meg, tapasztalják meg a tanári munka valóságát, társadalmi elismertségét, munkakörülményeit és javadalmazását (Chambers et al., 2010; Coppe et al., 2021; Haim & Amdur, 2013; Laming & Horne, 2013; Priyadharshini & Robinson-Pant,

1. European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training (NESET) (De Witte, De Cort & Gambi, 2023).
2. Az Education and Training Monitor 2023 című kiadvány szerint alternatív belépési és pedagógusképzési utakat (*alternative pathways into the teaching profession*) eddig az európai oktatási rendszerek kétharmadában vezettek be.
3. Kolde és Meristo (2020) az identitás és az én viszonyának elemzésekor – Baumeister (1987) tanulmányára hivatkozva – megállapítja, hogy a modern identitás a problematikus és instabil öndefiníciótól függ. Lawal (2011) szerint az identitás nem független a személy környezetét alkotó mikro- és makrotársadalomtól. Így az egyén újradefiniálhatja önmagát.

2003). Az intézményi okok arra utalnak, hogy az iskola világában több olyan tényező jellemző e csoport szerint – például az iskolai vezetés hozzá nem értése (Laming & Horne, 2013), szakmai közösség hiánya (Watters & Diezmann, 2015; Hunter-Johnson, 2015), karrier lehetőség hiánya (Hunter-Johnson, 2015) – amelyek nem egyeznek a pályamódosítók elképzeléseivel. A személyes okok közt a személyes alkalmasságba vetett hit megkérdőjelezése a leggyakrabban előforduló ok (Hunter-Johnson, 2015; Laming & Horne, 2013; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003; Troesch & Bauer, 2017) a saját életkörülményekkel való összeegyeztethetlenség mellett (Chambers et al., 2010; Troesch & Bauer, 2020).

Mindhárom tényező arra utal, hogy a szakmai tanulás nem adott elég teret az új pálya megismerésére, megértésére, az azzal való azonosulásra, ezzel megkérdőjelezve azokat a tanulási utakat, amelyeket eddig alternatívának véltek. A témával foglalkozó kutatók egyre inkább képviselik azt az álláspontot, hogy a szakmai tanulás összefonódik a pályaidentitás alakulásával, így azok a szakmai tanulási folyamatok lehetnek eredményesek – ebben az esetben akár pályán megtartóak –, amelyek lehetőséget biztosítanak az identitáskonstrukcióra, azt kiemelten kezelik (Southerland et al., 2011, Garner & Kaplan, 2018). Különös jelentőségű ez a kérdés a második karriert kezdő pedagógusok esetében, akik, gyakran életkoruk vagy a korábbi szakmájukban megélt tapasztalataik miatt is más elvárásokkal, identitással érkeznek a képzésbe, majd lépnek be a munka világába. S épp életkoruk, szakmai tapasztalatuk miatt a képzők is máshogy, adott esetben kevesebb odafigyeléssel kezelik őket (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

A tanulmány célja és módszertana

Mivel mind az identitást (Kaplan & Garner, 2017; Garner & Kaplan, 2018), mind a szakmai tanulást komplex, dinamikus rendszerként értelmezzük (Rapos et al., 2022), tanulmányunkban célunk 1) rámutatni annak jelentőségére, hogy a szakmai tanulás és identitáskonstrukció együttes rendszerszerű értelmezése miért kiemelt jelentőségű a képzés és a későbbi munkahelyi tanulás szempontjából; 2) áttekinteni a második karriert kezdő tanárok szakmai identitáskonstrukcióját meghatározó személyes tényezőket; 3) annak érdekében, hogy azonosíthassunk tipikus feszültségeket ebben a komplex, dinamikus folyamatban. 4) Mindezek segítségével lehetőség nyílik arra, hogy a második karriert kezdő tanárok tanulási környezetét – legyen az képzés vagy munkahelyi tanulás – is a komplex, dinamikus rendszer részeként értelmezzük.

Tanulmányunk *feltáró, narratív irodalmi áttekintés. Kritikai* is abban az értelemben, hogy a második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós folyamatához kapcsolódó szakirodalmak összegzésén túl elemzésünk, elterve a korábbi értelmezésektől, összekapcsolja az identitásváltozás és a szakmai tanulás fogalmát, valamint új szempontok, Kaplan & Garner (2018) identitásmodellje alapján értelmezi a második karriert kezdők számára optimális tanulási környezet alakítását (Sutton et al., 2019). A szakirodalomgyűjtést 2024 májusában végeztük az EBSCO, Education Research Complete és a Web of Science keresőfelületeken, valamint kézi keresést (hólabda stratégia) is folytattunk. Hogg és munkatársai tanulmánya alapján a keresett időszakot 2000 és 2024 közt határoztuk meg (Hogg, Elvira & Yates, 2023). Keresőkifejezéseink:

- (teacher identity OR professional identity)
- (career change OR change of career OR midlife career change OR midcareer change OR second career OR career switching OR changing jobs)

A 97 leszűrt tanulmány közül azon írásokat zártuk ki, amelyek 1) nem kapcsolódtak az identitás, identitáskonstrukció témaköréhez; 2) nem tanárok identitáskonstrukcióját vizsgálták; 3) nem angol vagy magyar nyelvű írások voltak. Kutatásunk jelen fázisában 39 tanulmány alapján adunk képet a második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós folyamatainak sajátosságairól.

Második karriert kezdő tanárok

Karrierváltásnak azt a folyamatot nevezzük, amikor olyan új állásba kerül vagy foglalkozásba kezd valaki, ami nem része a hagyományos szakmai előmenetelnek (Rhodes & Doering, 1983). Tipikus jellemzője a karrierváltás folyamatának, hogy a korábbi foglalkozásban vagy hivatásban szerzett konkrét tudás vagy specifikus készségek kisebb jelentőséggel bírnak, valamint a karrierváltó számára jelentős költséggel jár, tekintve a kiesett munkaidőt és keresetet, és a képzéshez szükséges anyagi és idő ráfordítást (Carless & Arnup, 2011). Rhodes és Doering (1983) integratív modelljükben 17 részre bontják a karrierváltást a szervezeti tényezőktől a karrierváltás lépéséig, szervezeti, személyes és a foglalkozással kapcsolatos összetevőket azonosítva. A karrierváltásban kulcsfontosságú helye van a munkahelyi tényezőknek, főleg a munkahelyi elégedettségnek és a karrier előrehaladásának. Később a modellt olyan elemekkel gazdagították, mint a munkahelyi stressz, a munka-magánélet egyensúlya és a szakmai identitás, azonban a vizsgálatok jellemzően a karrierváltási szándék vizsgálatáig jutnak, mely gyakran független a valódi karrierváltástól (McGinley et al., 2014). Egy valódi karrierváltás létrejöttét vizsgáló kutatás szerzői a személyes jellemzők mellett a munkahelyi tényezők közül csak az állás biztonságát találták relevánsnak (Carless & Arnup, 2011), míg McGinley és munkatársai (2014) négy tényező együtthalásával jellemzik a karrierváltást, ezek a *push*-faktorok: a munka-magánélet konfliktus, a karrierrel való elégedetlenség; az érzékelt jövő (mint a kedvezőtlen karrierkilátások); a marasztaló faktorok hiánya (mint a támogató családi vagy kollegiális légkör és a szilárd szakmai identitás); végül a kínáló lehetőségek, mint *pull*-faktorok.

A tanárok döntő többsége hagyományos képzési utat jár be, és középiskolai tanulmányai után a felsőoktatásban szerzi meg bachelor- vagy mesterdiplomáját, tehát a tanári hivatás az első karrierjük (*first career teachers* (FCT)). Egy másik, egyre növekvő számú csoport valamilyen professzió(k) gyakorlása után, karrierváltással választja a tanári hivatást, őket második karriert kezdő tanároknak (*second-career teachers* (SCT)) nevezzük (Hogg, Elvira & Yates, 2023). A témával foglalkozó írásokban előfordulnak még a nem hagyományos tanár (*non-traditional teachers*) és a karrierváltó tanár (*career-changers, career switchers* vagy *career-change teachers*) kifejezések is (Rowston et al., 2022). Az ATCP-k elterjedése miatt egyre több SCT végez valamilyen a hagyományostól eltérő képzési formában, ezért az így végzett tanárokat jelölik alternatív végzettségű (*alternatively certified teachers* (ACT)) elnevezéssel is (Richter et al., 2022). Sajátos, de ebben az írásban nem vizsgált csoport, az újrakezdők (*re-beginner, re-entering to teach, returning to teach*) csoportja (Fodor, 2022). Ők jellemzően hosszabb kihagyás után folytatják a munkájukat. Az újrakezdők és a második karriert kezdők közös jellemzője a kezdő szerep (újra)átélése.

A karrierváltó tanárok tehát érkehetnek bármely hivatásból, lehet eltérő az életkoruk, a családi állapotuk, azonban közös bennük, hogy életük egy pontján elhagyva korábbi hivatásukat beléptek a tanárképzésbe, hogy ezt a hivatást folytassák. Motivációjuk kiemelt jelentőségű szakmai identitásuk és tanulásuk nézőpontjából. Cope és munkatársai (2021) a korábbi munkahelyhez való viszony, a motiváció és a képességekbe vetett hit szerint három fő profilba sorolja az SCT-eket. A legnagyobb csoport, az elhivatottak régóta foglalkoznak a tanári pálya lehetőségével, alkalmasnak érzik magukat a pályaváltásra, azonban a korábbi munkahelyükön is elégedettek, így általában valamilyen hirtelen, erős *push*-faktor miatt váltanak. A frissen eltökéltek csoportja régebb óta tervezi elhagyni a munkahelyét, azonban csak a váltás előtt terelődik a tanári hivatás irányába, éppen ezért kevésbé biztosak a képességeikben. A maladaptív profil estén a *push*-faktorhoz valamilyen *pull*-faktor is társul, például a rövidebb munkaidő vagy a kedvezőbb időbeosztás lehetősége, ez azonban nem társul a tanári hivatás iránti motivációval. Ez a csoport később általában elégedetlenebb a tanári pályával, körükben a pályaelhagyás is gyakoribb.

A szakmai identitás és a szakmai tanulás mint komplex dinamikus rendszer

A komplex dinamikus rendszerelmélet olyan tudományos paradigma, amely szerint a természet és társadalom összetett jelenségei – például az agy, a család, a nyelv, a szervezetek, a fenntarthatóság, az ökoszisztéma stb. – egymásra épülő elemek hálózatából állnak, amelyek folyamatos, iteratív interakciója a rendszer komplex viselkedését idézi elő (Bar-Yam, 1992; de Bot, 2007, 2008; Guastello & Leibovitch, 2009; Larsen-Freeman, 1997). Az ilyen rendszerek elemei általában nem lineárisan és determinisztikusan kapcsolódnak egymáshoz, jellemzőbb, hogy kölcsönös függésben vannak egymással, s bármely kisebb változás a rendszer egészének változáshoz vezet, ezért nem stabilak, hanem állandóan változók. Sajátosságuk, hogy „dinamikusak, összetettek, nemlineárisak, kaotikusak, kiszámíthatatlanok, fogékonyak a kezdeti körülményekre, nyitottak, önszerveződők, visszacsatolásra érzékenyek és adaptívak” (Larsen-Freeman, 2007, p. 142).⁴

A komplex dinamikus rendszer, és változásának megértéséhez nem elég egy-egy részlem vizsgálata, az csak összefüggéseiben értelmezhető. Larsen-Freeman szerint (1997) ezáltal nem egy tudományterület nézőpontja, struktúrája határozza meg a megismerést, hanem az adott rendszer valódi természetében, dinamikus rendszerként vizsgálható. Ahogy Kaplan és Garner (2017) rámutat, az ún. *relációs fejlődési rendszer-megközelítések* azok (*Relational-Developmental Systems paradigm*, vö. Lerner, 2012; Overton, 2013), amelyeknek ismeretelméleti alapelve, hogy a részek meghatározzák az egészet, s az egész a részeket.

A komplexitás megragadásának igénye számos társadalomtudományi területen is jelen van, de ezek lokálisak, s egyediek, ezért gyakran igényelnek *transzdiszciplináris megközelítést és újfajta módszertani design*t. Olyat, amely lehetővé teszi egy nyílt végű, nem lineáris folyamatokkal bíró, komplex és dinamikus rendszer egyediségének a tudományos megértését (Granic & Hollenstein, 2003; Tyers & Sillito, 2018). Érvelésük szerint azért fontos a részek azonosítása, mert ez konceptualizálhatóvá teszi kapcsoltuk egyediségét, az egész kialakulásának természetét és jellemzését. Ezek a kapcsolatok több irányúak, kölcsönösek, egyediek és kontextualizáltak.

Mind az identitás (Garner & Kaplan, 2018; Kaplan & Garner, 2017), mind a szakmai fejlődés és tanulás (Pilcher, 2023; Rapos et al., 2022) fogalmához kapcsolódóan az utóbbi évek szakirodalmában megjelent azok komplex, dinamikus rendszerként való értelmezése. Az identitás tudományos definíciója ma is csak formálódik, de a legtöbb modellalkotó egyértékesen abban, hogy a szakmai identitás „1) a tapasztalatok, jelentések értelmezésének és újraértelmezésének szüntelenül változó folyamata, azaz változó, dinamikus, nem stabil; 2) magában foglalja mind a személyt, mind a kontextust, azaz másokkal való kapcsolatban alakul, érzelmekkel átszőtt; 3) a tanári szakmai identitás alidentitásokból áll; 4) s az ágencia (cselekvőképesség) fontos eleme” (Beijaard et al., 2004 idézi Tókos, 2024). A közös jegyek szintetizálásából egy komplex dinamikus rendszerként azonosítható fogalom körvonalazódik.

Kaplan és Garner (2017) modellalkotási célja éppen az, hogy olyan értelmezési keretet alkossanak, amely reagál „az identitásjelenségek sokféleségére, hierarchiájára és kulturális-kontextuális jellegére [...], figyelembe veszi a különböző identitástartalmakat, az identitás szerkezet és -kialakulás folyamatának különbségeit és variabilitását, s egyben alkalmazható az identitásjelenségek megértésére, vizsgálatára [...] társadalmi-kulturális kontextusban.” (pp. 12-13). Modelljüket (Dynamic Systems Model of Role Identity (DSMRI)) komplex, dinamikus rendszermodellként értelmezik, amelynek célja a cselekvő személy (tanár) kontextualizált társadalmi szerep-identitásának értelmezése. A rendszer középpontjában a cselekvés (*action*) áll, amelyhez négy rendszerösszete-

4. Larsen-Freeman (1997) characterised dynamic systems as “dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, selforganizing, feedback sensitive, and adaptive” (p. 142).

vő kapcsolódik: 1) az *önészlelés és az önmeghatározás*; 2) az *ontológiai és episztemológiai elképzelések*; 3) a *tervek és a célok*; 4) az *észlelt cselekvési lehetőségek*.⁵

A szakmai tanulás kapcsán korábbi kutatásunkban úgy érveltünk, hogy a szakmai tanulás kutatása számos kihívás előtt áll, választ kell adjon a komplexitás és a multidimenzionalitás, dinamizmus kérdéseire. Értelmezésünk szerint a szakmai tanulás 1) „*komplex*, hiszen az egymásba ágyazott, egymástól kölcsönösen függő, továbbá folyamatosan tanuló alrendszereket tartalmazó rendszer (Opfer & Pedder, 2011), ezért a pedagógusra is mint komplex, személyes rendszerre kell tekinteni, akinek szakmai tanulása személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg (Clarke & Hollingsworth, 2002; Evans 2008, 2014; Guskey, 2002). 2) *Multidimenzionális*, mert különböző tanári és tanulói kimenetei lehetségesek. Bár a szakmai tanulás végső célja feltehetően a pedagógus számára a tanulói tanulás hatékony támogatása, a tanulók eredményességének javulása, értelmezhető ezektől függetlenül, személyes kognitív, affektív és motivációs tényezők változásaként is (Thoonen et al., 2011), ami nem feltétlenül jelenti közvetlenül a gyakorlat megváltozását. 3) *Dinamikus*, mert a szakmai fejlődés és tanulás sokféle utat feltételező rendszer (Opfer & Pedder, 2011), a tanári életút egészében értelmezhető (Korthagen, 2017), azaz nem lineáris, egyenes vonalú változás. Egyedi ütemét, ritmusát, intenzitását a komplex rendszerek elemeinek egymásra ható erői határozzák meg a tanulás személyes és komplex terében” (Rapos et al., 2023 – kézirat).

A két fogalom (identitásváltozás és tanulás) szükségszerű kapcsolatát nemcsak a fent bemutatott fogalmi koherencia teremti meg, hanem az, ahogy azok folyamata egymást kiegészítve, egymásba ágyazottan jelenik meg. Kevés olyan modell ismert, amely a két fogalmat egy modellben képes értelmezni (Beijaard et al., 2023; Kaplan & Garner, 2017), holott ennek jelentős szerepe lenne a formális tanulási helyzetek újraértelmezésében és a képzésfejlesztésben, mert segítene eltávolodni mind a tartalomorientált, mind az uniformizáló eredmény-alapú képzésfejlesztés gyakorlatától. Úgy véljük, a második karriert kezdő tanárok számára megfelelő képzési és tanulási környezet megteremtéséhez ennek az identitásfókuszú nézőpontnak az átgondolása új perspektívát adhat. Ezért a továbbiakban Kaplan és Garner modellje (2017) alapján összegezzük a szerepidentitásmodell személyes elemihez kapcsolható kutatási eredményeket, hogy azok alapján azonosíthassuk azokat a várható feszültségeket, amelyek befolyásolhatják a második karriert kezdők identitásváltozását, valamint a képzők tudatos képzésfejlesztésről való gondolkodását (vö. szakmai tanulás támogatása).

A második karriert kezdő tanárok szakmai identitásának egyes jellemzői és az ezekből következő lehetséges feszültségek

A második karriert kezdő tanárokhoz kötődő főbb kutatási irányok a legutóbbi szisztematikus irodalomfeltárás alapján (Hogg, Elvira & Yates, 2023) a) a pályamotivációhoz, b) az előzetes személyes és a korábbi karrierből hozott szakmai tudás és a tanítás összefüggéseire, c) tanítási gyakorlatuk feltárásához, valamint d) az utóbbi években tapasztalható pályaelhagyás témájához kapcsolódnak. Szakmai identitáskonstrukciós folyamatuk vizsgálata nem tekinthető kurrensnek, bár jelentőségét, rendszerű értelmezését egyre élesebben hangsúlyozzák (Smetana & Kushki, 2020). A második karriert kezdő tanárok szakmai tanulásához kötődő kutatások főként a formális képzés átalakításához kívánnak adalékkal szolgálni, hiszen a legtöbb országban erre nincs speciális képzési tartalom. A témában készült szisztematikus irodalmi áttekintés is a formális tanulási keretek logikájából építkezik (Baeten & Meeus, 2016). Ezért a fejezet további részében először Kaplan és Garner (2017) szerepidentitás modellje alapján négy tényező mentén összegezzük a második karriert kezdő pedagógusok identitás-

5. A modell részletes bemutatását magyar nyelven lásd Tókos, K. (2024).

jellemzőit,⁶ hogy azok segítségével azonosítsuk a tanulásukat befolyásoló feszültségeket. Ilyen feszültség több úton keletkezhet, mivel minden egyes tényező több elemet tartalmazhat. Feszültségforrás lehet például egymással összhangban (koherensen illeszkedő célok), vagy feszültségben egymással (ütköző célok). Ezen túl az egyes tényezőkhöz belüli elemek hierarchizálódhatnak, ami az identitásrendszer egészében újabb feszültségekhez vezethet. Természetesen a rendszer belső elemeit a kontextuális tényezők (társadalmi kontextus, kultúra, tudományterület, személyes diszpozíciók) hálójában újabb kihívások érik. Mindezek a feszültségek állandó változást, újraértelmezést indukálnak, miközben az egyén tanulási folyamatot is végez.

Önészlelés és önmeghatározás

Ez a tényező az egyén saját személyes és csoporttagságára vonatkozó önészlelés, jelentésadás, és az azokról való személyes tudás, amely mindig érzelmekkel átszőtt. Központi eleme a szerepbeli képességekről alkotott önkép, az énhatékonyság megítélése. Itt értelmezendő a személy világnézetére, ideológiai meggyőződésére és a kontextusban, a szerep szempontjából relevánsnak ítélt értékekre, érdekekre, személyiségjegyekre vagy fizikai tulajdonságokra vonatkozó önértelmezés, valamint az ezekhez kapcsolódó érzelmek. Összességében az önészlelés és az önmeghatározás a tanár saját önértelmezése tanárként, tanári szerepéhez tartozó csoporttagságai, s az ehhez szükséges képességeiről való tudása és érzelmei függvényében.

A témához kapcsolódó talán legmeghatározóbb kérdés, hogy *a korábbi pályáról szakértőként érkező egyén önmeghatározása alapján hogyan értelmezi saját csoporthoz tartozását, hogyan definiálja saját szerepét a tanári közösségben* Kolde és Meristo (2020) úgy találták az ehhez kapcsolódó érzelmek vizsgálatkor (Reflection of Identity at Work), hogy egyfajta többszörös identitás jellemző, amely negatív érzésekkel (túlterheltség: egyszerre tanár-hallgatónak és kezdő tanárnak lenni, munkateher, aggodalmak, fáradtság) társul. A vizsgálatban részt vevő SCT-k úgy érezték, hogy a gyakorló helyeken dolgozó kollégák nem értik ezt a kettőséget. Ez gátolta az SCT-k közösségbe való integrálódást. A szerepazonosulás másik példája a régi szakmából, vagy az új szakmából építkező szerepértelmezés ütközése. Például: Ki vagyok én? Valaki, aki biológiát tanít, vagy pályakezdő tanár, akinek kihívást jelent megfelelni a diszciplináris tudásán túlmutató tanári feladatoknak (Smetana & Kushki, 2021). *Egyértelmű tapasztalat, hogy a tanári szereppel való azonosulás komoly kihívás számukra (vö. többszörös identitás, Kolde & Meristo, 2020). A szerepazonosulással kapcsolatos érzésekre jellemzőnek találták, hogy kezdetben várakozással teliek, majd a negatív érzések jellemzőbbek.*

A szerepek összeegyeztetésnek dilemmái (tanuló – érett felnőtt), valamint a tanári szerep belső struktúrájának speciális, erre a csoportra jellemző sajátosságai, feszültségei azonosíthatók. Varadharajan, Buchanan és Schuck (2018) kutatása szerint például: 1) a tapasztalt újonc (*experienced-neophyte*), aki képzetebbnek gondolja magát a már őt tanítóknál, támogatóknál. Gyakran vezetői pozícióból érkeznek, idősebbek, nyíltan kritikusak az intézményi működéssel, új kreatív szempontokkal kívánják támogatni az intézményi működést, a tanári munkát, de tartanak attól, hogy nem kapnak ehhez támogatást. 2) A számos dolgozó tanuló (*earner-learner*) a családfenntartás gondjainak megélését hangsúlyozza, gyakran kevesebbet keresnek, mint más családos kollégáik. 3) Az autonóm függők (*autonomous-dependent*), akik egyszerre kívánják, hogy szakértőként és kezdőként kezeljék őket, gyakran gyengeségként élik meg korábbi erősségeiket.

A második pályakezdők egy speciális, de a tanárihiány okozta érintettség miatt, igen markáns csoportja *azoké a szaktanároké, akik valamilyen hiányszakhoz kapcsolódnak, s gyakran a tanítástól nagyon távoli területekről érkeznek. Az ő szerepkonfliktusaiban meghatározó elem a szakma és az iskola világának összeegyeztetése* (Miči-

6. A modell a négy rendszertényezőt személyes identitástényezőként értelmezi. Tanulmányunkban a második karriert kezdő tanárokhöz kötődő elemzési szempontrendszerként alkalmazzuk őket.

uliené & Kovalčikienė, 2023). Ehhez hasonló *a szaktanárok diszciplináris csoporthoz tartozók* speciális szerepjel-lemezőinek kutatási iránya, amelyben a szűken vett szaktanári és a komplexebb tanári szerepértelmezés közti értelmezés adja a feszültség fő forrását (Navy, Jurkiewicz & Kaya, 2021; Smetana & Kushki, 2020).

A kutatások megerősítik, hogy a második karriert kezdők személyes tulajdonságaik közül az érettséget, a tapasztalatot, a türelmet, a professzionalizmust és az autonómiát vélik a legmeghatározóbbaknak (Rowston et al., 2021; Troesch & Bauer, 2017), miközben az új szakma tanulása közben *pályakezdővé válnak. A tanári szereppel kapcsolatos énhatékonyság megélése feszültségek forrása lehet. A korábbi szakértelemre alapozott, különösen a diszciplináris tudás terén magas énhatékonyságot megélt második karriert kezdő tanárok ugyanakkor az osztálytermi helyzetben számos kudarcot szenvednek el* (Rowston et al., 2021; Tal, Herscovitz & Dori, 2021). Trent (2018) szerint *tanári énhatékonyságuk megerősödésének fontos feltétele a mindennapi siker elérése. A magukat szakértőnek vélt pályakezdők egyik komoly dilemmája tehát, hogy tudják-e magukat tanulói szerepben értelmezni, miközben sokkal jobban önirányítóak a tanulásban.*

Az új pálya kezdése egyértelműen tanulói szerepbe is sodorja őket. Általában úgy találják, hogy a második karriert kezdők nyitottak a tanulásra (Bar-Tal et al., 2020), saját tanulói státuszukat sokkal önállóan határozzák meg, igényeik pontosabbak. Különösen nyitottak az azonos helyzetben lévők támogatására (Jorissen, 2003), képesek akár pozitívan hozzájárulni az iskolai kultúra megváltoztatásához (Richardson & Watt, 2005). *A tanulói szerep megélése, valamint a saját tanulásukról való gondolkodás explicit megfogalmazása mind az identitásrendszeren belül, mind a kontextussal szemben számos feszültség oka.*

Ugyancsak több kutatás foglalkozik azzal, hogy a második karriert kezdő tanárok olyan személyes készségek, képességek birtokosának látják magukat, amelyek átvihetők a tanítás világába. A leggyakrabban felmerülő képességterületek a kommunikációs és a problémamegoldó-készség, az időgazdálkodás, a kritikai képesség, a szervezői, vezetői és az interperszonális képességek, valamint a kreativitás (vö. Hogg, Elvira & Yates, 2023; Robb, 2024). Egy kutatás továbbá a problémamegoldás pályán tartó erejét is igazolta (van Heijst, Volman & Cornelissen, 2024). Ezek az egyébként valóban fontos képességterületek tanári szerepben történő érvényesítésükhöz, azonban újraértelmezésre szorulnak: Mit jelent tanárként jó vezetőnek lenni? Mennyire igényli a tanári munka a problémamegoldást az adott iskolában, vagy egy centrális szabályozási környezetben? *Mennyire jelent a hozott képességek birtoklása a tanári szereppel összeegyeztethetetlen rögzült gyakorlatokat?*

Ontológiai és episztemológiai elképzelések

Az ontológiai meggyőződések a szerep szempontjából igaznak vélt meggyőződések, s az ezekhez kapcsolódó érzelmek. Itt értelmeződnek az okokkal és a következményekkel kapcsolatos feltételezések, az ehhez kötődő személyes attribúciók. Az episztemológiai elképzelések az egyén szerephez kapcsolódó tudásának és érzelmeinek összességét jelentik. Szűkebben, a tanári szerepre értelmezve itt jelenik meg mindaz a tudás, amiben a tanár a tanítás világát és annak kontextusát látja, értelmezi.

A pedagógussá válás egyik meghatározó elemének tartja a szakirodalom a belépő nézeteket, s az előzetes tudást (Richardson, 1996; van Rossum & Hamer, 2010; Falus, 2006). Mindez a második karriert kezdő pedagógusok esetében új szempontokat vet fel, másképp értelmezendő, mint a pályakezdők esetén. A második karriert kezdők már más szakmából érkezve, munkahelyi tapasztalattal bírva, gyakran akár vezetőként is dolgozva komoly (más területre vonatkozó) szakmai/diszciplináris tudással, kialakultabb nézettrendszerrel érkeznek egy új szakmai területre, és *ezen átszűrve gondolkodnak a tanítás világról.* Egyes kutatások szerint a tanítás az elmélet és a valóság összekapcsolását jelenti számukra (Chambers, 2002), az oktatás értelme a munkára, az életre való felkészítésében ragadható meg (Tigchelaar et al., 2008). Preferálják az alkalmazásra építő és a probléma

alapú tanulást (Antink-Meyer & Brown, 2017), amit gyakran építenek magas szintű diszciplináris tudásukra. *Mindez azonban feszültségbe kerülhet a tantervi elvárásokkal* (Antink-Meyer & Brown, 2017; Diezmann & Watters, 2015), *az iskolai kontextusban elvárt szabályrendszerrel* (Hunter-Johnson, 2015) és *a pályán lévő tanárok tanulási felfogásával* (Diezmann & Watters, 2015). A második karriert kezdő tanárok objektívebben, több távolságtartással viszonyulnak a tanári hivatáshoz, ugyanakkor jellemzőbb lehet rájuk a közös fejlődés és az együttműködés iránti elköteleződés (Nielsen, 2016).

Azt a nézetet, hogy a magas szintű diszciplináris tudás birtoklása „megegyezik” a tanári pályára való felkészültséggel sok második karriert kezdő tanár osztja (Antink-Meyer & Brown, 2017; Diezmann & Watters, 2015). Általában kevesebb felkészítést is igényelnek a diszciplináris területen (Unruh & Holt, 2012). Számos kutatás mutat viszont rá arra, hogy a módszertani, a pedagógiai és a pszichológiai tudás (az óratervezés, a tanterv ismerete (Casey et al., 2013), a tanulók aktivizálása, motiválása (Lee & Lampert, 2011), a differenciálás megvalósítása (Casey et al., 2013), szülőkkal való kapcsolattartás (Brindley & Parker, 2010; Lee & Lampert, 2011)) hiánya, azok el nem ismerése válik később a feszültségek és/vagy a pályaelhagyás forrásává. *A feszültség forrása tehát az azzal való szembesülés, hogy a szaktárgyi tartalmak ismerete önmagában nem elegendő a tanításhoz* (Grier & Johnston, 2012).

Más tanulmányok jellemzőnek látják, hogy a második pályát kezdő tanárok a tanítás hagyományos, formális módjait vélik hatékonyak (Uusimaki, 2011) és a tanárt tudásközvetítőnek tekintik (Tigchelaar et al., 2008; Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Uusimaki, 2011). Tigchelaar és munkatársai (2012) szerint a fiatalabb, 28 és 40 év közötti második pályakezdő tanárok többsége túlnyomórészt tartalomorientált/tanárközpontú elképzeléseket vallott a tanításról. Az idősebbek (40 és 58 év közöttiek) inkább a végletek felé hajlottak: vagy szélsőségesen tartalom-/tanárközpontú, vagy tanulás-/tanulóközpontú elképzelést vallottak. *A tanításról vallott tanárfókuszú gondolkodás gyakorta okozhat feszültséget mind a saját pályamotivációs tényezőkkel (vö. altruista, vagy személyes indokok), mind a munka világára való felkészítés céljával.*

Általában is elmondható, hogy a *tanítás világával való találkozás* – például a valós tanári munka, a munkaterhek (Coppe et al., 2021), az iskolai szervezet (Gordon & Parham, 2019) és az intézményvezetői gyakorlat (Laming & Horne, 2013) – *gyakran ütközik azzal az idealizált képpel, amely a második karriert kezdőknél tapasztalható.*

Tervek és célok

A tervek és a célok jelentik a szerephez kapcsolódó általános és konkrét célok ismeretét és az azokhoz kötődő érzelmeket. A célok sokféle dimenzióban értelmezhetők: intrinzik-extrinzik, egyéni-társadalmi, távoli-közeli, specifikus-globális valamint önorientált-mások által orientált (vö. Kaplan & Garner, 2017). A tanári szerephez kapcsolódóan a célok a tanári tevékenységgel kapcsolatos terveket, elképzeléseket jelentik.

A tervek és célok dimenzióhoz kötődő kutatások egyik iránya a pályaválasztási motiváció, amely a második karriert kezdő tanárok esetében különös jelentőséggel bír, gyakran személyes vagy szakmai krízis áll a háttérben. Az okok ennek ellenére többnyire nem egy tényezőhöz kapcsolódnak (Watters & Diezmann, 2015), hanem komplexek. Laming és Horne (2013) szerint a pályaválasztást a pragmatikus, az altruista és a személyes okok határozzák meg. Ezt Hogg és munkatársai (2023) szisztematikus áttekintése is megerősítette. A pragmatikus okok közül a legfontosabbak: a családi vagy a személyes igényekhez kapcsolódó munkavégzés lehetősége és a foglalkoztatási biztonság. A személyes és altruista okok kapcsolata szervezesebb. A személyes okok között a tárgy/tudományterület iránti elkötelezettség, egy korábbi pedagógusminta vagy a vállalati/profitorientált világtól való elfordulás motívumait találjuk. Az altruista okok legfontosabb tényezője a közösségért a fiatalokért, fiatalokkal való munkavégzés. A pályamotivációval foglalkozó irodalmak kiemelik, hogy a második karriert kezdő tanárok motivációja nagyon erős (különösen az altruista, vagy a belső motivációval rendelkezők esetén), hiszen

az életút egy későbbi szakaszán komoly változást vállalva hozzák meg döntésüket (Coppe, et al., 2021). Általában belső motívumok a meghatározóak, ritkán vezérli döntésüket egy vélt társadalmi státusz elérése (Richardson & Watt, 2005). A külső motivációval (pénz, kedvezőbb munkaidő) érkezők kevésbé motiváltak, kevésbé elégedettek a tanári pályán és nagyobb a pályaelhagyás (Coppe, et al., 2021). *Ez az erős belső elkötelezettség, a tanítás valós világával szembesülés gyakran válik a feszültség forrásává. Az altruista pályamotivációs indokok hozadéka az is, hogy a második karriert kezdők nagyobb rugalmasságot és elkötelezettséget mutatnak az alacsony társadalmi-gazdasági, kihívásokkal teli iskolákban (Hogg, Elvira & Yates, 2023), bár az ehhez szükséges módszertani tudás épp az ő felkészültségükből hiányzik leginkább.*

Az *egyéni tanári célok meghatározásának* különbözőségeit találta Etherington (2011), aki kvalitatív vizsgálatában összekapcsolja a tanári pályáról való általánosabb gondolkodást (worldview), célmeghatározást, s a közvetlen, személyes célokat. A modern nézetet vallók a tanári pálya előnyeit gyakorlatiasabban értelmezik, tanítást nem hivatásnak, személyes identitáshoz kötődőnek tekintik, sokkal inkább a kiszámíthatóságot, az életbiztonságot, az egyéni önmegvalósítást keresik benne, a társadalmi státusz forrásának vélik. A tanítás az ő szemükben e célok eléréseinek eszköze. A hagyományörzőket vezérlő gondolat, hogy a tanár a közösség eszméjét hivatott továbbvinni, amiért együtt kell dolgozni a közjó érdekében, továbbá hogy a tanítás nem tudomány, hanem a szeretet és az odaadás mestersége. Céljuk a tanulókat megtanítani arra, hogy legjobb tudásuk szerint dolgozzanak, valamint a tanulói közösségek kialakítása. Az úgynevezett sikeresek úgy látják, hogy a jövőbeli tanári munkájuk a célok kitűzését jelenti akár tanulóik, akár kollégáik számára. Ennek személyes útját az elkötelezettségben, a teljesítmény növelésében, a csapatvezetésben, az elemzésben, az innovációban látják. Vonzó és releváns oktatást kívánnak nyújtani, amely karriertapasztalaton, tanulmányi teljesítményen, célmeghatározáson, irányításon alapul.

Észlelt cselekvési lehetőségek

Az észlelt cselekvési lehetőség a személy által a szerepben elérhető viselkedési formákról alkotott elképzelés és hozzá kapcsolódó érzelem, ezek a célok előmozdításához, eléréséhez kapcsolódnak. Ez magában foglalja a deklaratív viselkedési szándékot és a cselekvési lehetőségekre vonatkozó procedurális tudást. Az észlelt cselekvési lehetőségek kizárják azokat a viselkedésformákat, amelyeket a személy nem vél megfelelőnek, hatékonyak, vagy lehetetlennek tart (vö. Kaplan & Garner, 2017). Mindez összefügg az egyén ismeretelméleti elgondolásaival, önészlelésével, önmeghatározásával. Az észlelt tanári cselekvés tehát azt jelenti, amit a tanár a szerepében megvalósítható tanári tevékenységnek, magatartásnak lát.

Általában az SCT-k jól érzékelik és kezelik a szakmai elvárásokat, a pálya későbbi szakaszában akár vezetői szerepet is betöltenek (Nielsen, 2016). A cselekvési lehetőségek értelmezése azonban témafüggő is. Ennek különböző megjelenéseit mutatta ki Powell (1996), amikor a második karriert kezdő tanárok tantervi elvárásokhoz való viszonyát, abból következő viselkedését kategorizálta. Kategóriái a következők voltak: kritikátlan elfogadás és végrehajtás, vonakodó megfelelés és stratégiai megfelelés. *A tantervtől való eltávolodás dilemmája feszültség forrássá vált a személyes gyakorlatban.*

A második karriert kezdő pedagógusok szociológiai jellemzőik szerint általában idősebbek, gyakran családos nők. Ezek a sajátosságok *mind a formális, mind a későbbi munkahelyi tanulás, és tanári feladatok elvégzése tekintében is előre nem várt kihívásokat jelentenek számukra* (Lee & Lamport, 2011), miközben a második karriert kezdők komoly munkahelyi tapasztalatokkal rendelkeznek, gyakran részei voltak együttműködő szakmai közösségeknek. Vágyanak a szakmai fejlődés lehetőségére, s ezzel együtt nehézségeik megbeszélésére. Új szakmájuk tanulása közben ezeket a korábbi "rutinokat" kívánják folytatni. Jellemző, hogy tudatosan építik kapcsolati há-

lójukat az iskolában, hogy a szakmai problémáikhoz, kérdéseikhez megfelelő segítséget és erőforrásokat találjanak (Heijst et al., 2024). *Ez utóbbi nem csak a képzés formális kereteivel való kritikák forrása, hanem a munkahelyi tanulás kapcsán az általuk megfogalmazott egyik legfontosabb konfliktusé is. Miszerint úgy látják, hogy az iskolai szakmai közösségek nem elég nyitottak a szakmai kérdések megbeszélésére, a horizontális tanulás megszokott, korábbi munkahelyen megélt formáit elutasítják, s nem tudják értelmezni „pályakezdő szakértelmüket”.*

A második karriert kezdő tanárok számára optimális tanulási környezet

A második karriert kezdő tanárok szakmai identitásalakulásnak folyamata, az azt kísérő feszültségek természetesen egyediek, ahogy ez Kaplan és Garner (2017) modelljéből következik. A feszültség mint energiaforrás segítheti vagy gátolhatja az identitásalakulás és a tanulás folyamatát. Ezért az előző fejezetben tárgyalt, második karriert kezdők esetén gyakran megjelenő feszültségforrásokat egyfajta lehetőségként is értelmezhetjük a tanulási környezet optimális sajátosságainak megfogalmazásához.

A szakmai identitás alakulása értelmezésünk szerint összefonódik a szakmai tanulás folyamatával és komplex kontextuális hatások rendszerében alakul. Tehát úgy véljük, hogy a környezet mind a tanulás, mind az identitásalakulás folyamatára komoly hatással van. A kontextus értelmezése, modellezése nagyon összetett, ezért írásunkban azt leszűkítjük egy önmagában sem könnyen definiálható keretre, a tanulási környezetre, mivel azt elsődlegesen a képzésre és az indukciós szakaszra nézve kívánjuk értelmezni. Tanulási környezetnek tekintjük tág értelemben azt a *támogató környezetet*, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban *tanuljanak* (*Partnership for 21st Century Skills*, 2017). A korábban más szakmában nem dolgozó, kezdő tanárhallgatók és a második karriert kezdő tanárok tanulási környezetének is egyik legfontosabb szervező kerete a képzési program (tágabb értelemben a képzőintézmény), ez adja az elsődleges tanulási teret. Szűkebb értelemben a képzésre tehát mint mezoszintű tanulási környezetre tekintünk (vö. szakmai tanulás humánökológiai nézőpontú megközelítése, Rapos et al., 2022). Ez a *mezoszintű tanulási környezet értelmezésünkben magában foglalja a tanulás képzés által kínált formális és azon túli nem formális színtereit, emellett az azon túlnyúló spontán vagy projektszerűen szerveződő szakmai és tanulóközösségeket, valamint a munka világának képzéshez kapcsolódó tereit* (Rapos et al., 2022). Látszólag egy második karriert kezdő tanár tanulási környezete a tényezőket tekintve megegyezik a hagyományos tanárképzésben tanuló tanárszakos hallgatóéval, fontos különbségek jelennek azonban a hallgató és a környezeti hatások során kialakuló feszültségekben. Ezen túl más hangsúlyú a formális és a nemformális tanulás szerepe, valamint a tanulási tér minden helyszínének jelentősége másképp értelmeződik a tanuló (második karriert kezdő felnőtt) sajátosságai miatt.

A fenti értelemben vett képzési programot mint tanulási környezetet, Gephart és Marsick felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként vizsgáló munkája alapján értelmeztük, s a modell alapján tranzakciós rendszerként jellemeztük (Rapos et al., 2022). A képzési programok tanulási környezetként történő elemzéséhez így két nagy szempontot azonosítottunk: a strukturális-szabályozási és a tartalmi-kulturális jellemzőket.

Képzési program mint tanulási környezet változórendszere

Strukturális-szabályozási jellemzők	szervezeti struktúra és vezetés szabályozó rendszer
Tartalmi-kulturális jellemzők	értékek, képzési célok a képzési program tartalmi sajátosságai tanulóközösségek

1. táblázat: A képzési program mint tanulási tér vizsgálatának rendszere (Rapos et al., 2022, p. 61)

Elemzésünkben a fenti szempontrendszer mentén értelmezzük a második karriert kezdő tanárok tanulási környezetében felismerhető lehetőségeket.

Strukturális-szabályozási jellemzők

A szervezeti struktúra „tisztán” strukturális kérdésként is elemezhető lenne, de a képzési program tanulási környezetként való értelmezése felerősíti a tanulást támogató szempontok kiemelését. Ezeket az alábbiakban a) a szervezeti struktúra és vezetés, valamint b) a szabályozórendszerhez kapcsolódó szempontok mentén mutatjuk be.

Szervezeti struktúra és vezetés

A szakmai csoporthoz (tanárokhoz, tanárok közösségéhez) tartozás és az abból következő szerepértelmezés személyes folyamatait megalapozhatja, vagy nehezítheti a tanárképzés azon sajátossága, amely szerint a képzés a szereplők kapcsolódására – a diszciplináris, a pedagógia és pszichológia oktatókon kívül a gyakorlati hely tanárképzőire – épít, kiszélesítve a képzési program tanulási terét, szereplőit az egyetemi alrendszeren kívülre is (vö. Horváth, 2019; Rapos et al., 2022). Ez a kihívás gyakorta széttördeli a közös célrendszert, oktatási és tanulás támogatási koncepciót a képzésen belül. Ha a tanári szerepről, annak működéséről, feladatairól nagyon különböző alapvetések, szempontok fogalmazódnak meg, annak lenyomata lesz a képzés működésében, koherenciájában. Gondoljunk például a bevont gyakorlóiskolák körére vagy azok szerepének értelmezésére, s az ebből következő szervezeti struktúra, hatáskörök kialakítására. Egyértelműen könnyebb a szerepazonosulás folyamata egy olyan szervezetben, ahol a többszereplős képzésen belül *megteremtik az együttműködés szervezeti struktúrákon átívelő, legitim szervezeti kereteit, formáit*, s ezt transzparens módon képviselik. Továbbá ahol lehetséges bekapcsolódást kínálnak a gyakran rövidebb képzésben részesülő, így a megismerésre rövidebb idővel rendelkező második karriert kezdőknek. Ennek egyik eszköze lehet egy olyan, speciálisan a tanárképzésben, s ezen belül *a második karriert kezdő tanárok tanulási folyamatainak támogatásra létrejövő, az együttműködést szervezeti szinten is képviselő szervezeti egység és szakmai vezetés (leadership for learning)* (Kálmán, 2014), amelynek feladata a tanítási-tanulási folyamatok stratégiai irányítása, vezetése, rendszeres információgyűjtés a tanulási folyamatról, a különböző szereplők bevonása a tervezésbe, a fejlesztésbe és az értékelésbe/újraértékelésbe (Rapos et al., 2022; Schratz, 2014).

Szabályozó rendszer

A szerepek összeegyeztethetőségének dilemmáján belül a tanuló – érett felnőtt szerep kettőssége speciálisan a második karriert kezdők kihívása (Varadharajan, Buchanan & Schuck, 2018). A felsőoktatás szabályozási keretei általában nehezen reagálnak bármilyen hallgatói igényre, finanszírozási okok miatt pedig többnyire nem megoldható a különböző hallgatói csoportok képzésnek specializálása. (Példa erre az első pályát tanulókkal azonos krediteket kínáló képzési gyakorlat.) A rugalmas képzési környezet általában hétfélig (pénteki vagy szombati) képzési napokat vagy esti órák megtartását jelenti világszerte (Casey et al., 2013), mindezt kombinálva az on-

line kurzus lehetőségeivel. Ezek a megoldások formálisan választ jelentenek egy *rugalmasabb képzési környezet megteremtésre*, de a szerepek összeegyeztethetőségének dilemmájára csak részben adnak választ. A rugalmasabb tanulási környezetnek az *egyéni tanulási utak* tudatosabb és támogatott *választásának lehetőségét* kell kínálnia, mind a szabályozást, mind a tartalmi elemeket tekintve. A második karriert kezdő tanárok esetén az egyéni tanulási utak kialakításának szüksége és igénye összefügg *a tanulói szerep sajátos megélésével, valamint a saját tanulásról való tudatosabb gondolkodással*.

Az *énhatékonyság, szűkebben a szakmai, tanári énéhatékonyság* erősítése egyáltalán nem indokolatlan a második pályakezdők esetén. Feltételezhető lenne, hogy az élet- és a korábbi munkatapasztalat, az általában stabil szakterületi tudás és az érett személyiség elég stabilitást nyújt számukra. Anthony és Ord (2008, p. 369) azonban kétélű fegyvernek nevezi ezeket a diszpozíciókat, amelyek támogató és gátló tényezők egyaránt lehetnek. A kutatások egyaránt beszámolnak arról, hogy az énéhatékonyságot megalapozza a korábbi (munka)tapasztalat (Varadharajan, 2014; Watters & Diezmann, 2015), de arról is, hogy gyakran túlzott önbizalomhoz vezet (Justina, 2012a, 2012b; Hobson et al., 2009, p. 252). Ebből következően magasabb elvárást fogalmazhatnak magukkal szemben az SCT-k, és alacsonyabb énéhatékonyságot tapasztalnak. Bármely irányból is okoz feszültséget a szakmai énéhatékonyság megítélése, a *folyamatba ágyazott pályaalkalmasság vizsgálatának lehetőségét és az arról való konzultációt, valamint a rá épülő tanulótervezés fokozottabb támogatását* a második karriert kezdők esetén érdemes lenne a rendszer részévé tenni.

Tartalmi – kulturális jellemzők

Értékek, képzési célok

A második karriert kezdők pályamotivációja gyakran erősebb, tudatosabb mint az első karriert kezdőké, ugyanakkor differenciáltabb is (Etherington, 2011). Az *egyéni tanári célok különbözőségei* pedig igen eltérő tanulási célok és szerepértelmezés megfogalmazásához is vezethetnek. A *képzési célok* ehhez képest olyan *külső szabályozó faktorok* (például képzési és kimeneti követelmények), amelyek általánosságban fogalmazzák meg a tanárképzés célját. Az ezekre az elvárásokra való felkészülést igyekszik támogatni az intézményi szinten eltérő képzés. Az *általános képzési célok és a személyek pályamotiváció inkoherenciája* gyakran csak a képzés során derül ki (például hagyományörző egyéni pályamotivációjú hallgató feszültsége egy kutatótanári értelmezéssel, vö. Etherington, 2011). A *képzés egészét meghatározó, transzparens képzési célok átgondolása* segíthet a hallgatóknak megfelelő intézményt választani, vagy tudatos reflexió készítenni.

Képzési program tartalmi sajátosságai

A *tanári szereppel való azonosulás* kulcskérdés a pályaváltás folyamatában, amit a második karriert kezdők esetén speciálisan alakít a korábbi munkavállalói szerep, az pálya(újra)kezdői lét, s természetesen az új szerep többi szereppel való újraértelmezésének a feladata. Ez komoly feszültséget jelenthet, nagy lehet a tét egy érett ember számára egy új karrier megkezdésében, ezért a folyamatot kísérő érzelmek is erősek lehetnek. Sokat tehet(ne) a képzés azért, hogy a tanári szereppel való azonosulás elinduljon. Egyrészt a *képzés elejére beépített* (például pályaszocializációs) *orientáción* a hallgatók megismerhetnék a tanári lét sajátos követelményeit, valós körülményeit, mivel a második karriert kezdő tanárok gyakran idealista képet alkotnak a tanári szakmáról (Tigchelaar et al., 2010; Baeten & Meeus, 2016). Egy ilyen orientációs blokk során lehetőséget kaphatnak a hallgatók arra, hogy megfogalmazzák a különbséget az elképzelt és a valós tanári munka közt, annak érdekében, hogy elkezdjék formálni saját szerepértelmezésüket, s *személyes tanulási célokat, konkrét tanulási tervet készítenek* ahhoz, hogy tanárrá váljanak (Tigchelaar et al., 2008, 2010; Bolhuis, 2002). Egy ilyen orientációnak elméle-

ti, és reflektív elemek, valamint terepen szerzett tapasztalatok tudatosan összeépített kombinációját kellene tartalmaznia. A szerepazonosulás a képzés időszakán nyilvánvalóan túlnyúlik, de segítenie kell annak eldöntésében, hogy a pályaváltás valóban reális alternatíva-e az adott hallgatónak. Ezért képzésükből a képzési idő rövidítése ellenére sem elhagyhatók ezek az elemek.

A SCT téma szakértői minden esetben hangsúlyozzák a pályát módosítók szakmai tudását, kompetenciáit, amit leginkább többletforrásként azonosítanak (Bauer et al., 2017; Tigchelaar et al., 2010). Ma azonban úgy látjuk, hogy a *SCT-k kumulatív tapasztalatai és tudása* nem csökkenti a szakmai kihívásokat, nem segíti a tanári szakmára való felkészülést, mert azokat a képzés merevsége, ismeretközpontúsága, és a rögzült partnerintézményi gyakorlatok miatt csak marginálisan tudják beépíteni (Troesch, & Bauer, 2017). Az *előzetes tudás* ilyen szembeszökő figyelmen kívül hagyása paradox éppen a tanárképzés során, ahol a felkészítés egyik célja, hogy a diákjaik előzetes tudásának *feltárására építsenek tudatosan tervezett tanulási folyamatot*.

Mivel a második pályakezdő tanároknak *nagyobb az igénye arra, hogy alakítsák, a tanulásukat*, érdemes biztosítani számukra az aktív részvételt tanulásuk irányításában (Tigchelaar et al., 2010). Ennek feltétele, hogy a képzés része legyen az *önszabályozott tanulásról való gondolkodás, a személyes tanulási célok megfogalmazása és tanulási terv készítése, a reflexió tanulásban játszott szerepének megismerése*, s ezzel együtt akár a képzői szerep esetleges átértelmezésre is. Mindezt erősíti az a tény, hogy a SCT-k a *gyakorlati alkalmazásból építkező tanulást* értékelik az elméleti alapozással szemben (Lee & Lamport, 2011; O'Connor et al., 2011). Ebből következően a *képzési program elején fontos a gyakorlati tapasztalat, és annak tudatos, támogatott, szakértő reflexiója*.

Egy legutóbbi kvantitatív vizsgálat az SCT-k *szakterületi többletudását nem* azonosította védőfaktoroként (Troesch & Bauer, 2020). Az énhatékonyság területén végzett több kutatási eredmény is utal arra, hogy a szakterületi tudás mellett olyan tudáselemek *alapoztatják meg* a második karriert kezdők napi sikereit, és hosszabb távon pályán maradását, amelyek egyrészt *a szakterületi tudást, vagy annak alkalmazott formáját* (vö. a munka világában szerzett tapasztalatokkal) *segítik tantervi és tantermi helyzetben értelmezni (módszertani tudás)*. Másrészt hozzájárulnak olyan *pszichológiai és pedagógiai tudás bővítéséhez*, amely valóban segíthet tudatosan értelmezni, s egyéni megoldásokat találni az SCT-k leggyakoribb kihívásaira: az óratervezésre, a tanterv ismeretére (Casey et al., 2013), a tanulók aktivizálására és motiválására (Lee & Lamport, 2011), a differenciálás megvalósítása (Casey et al., 2013), szülőkkal való kapcsolattartás nehézségeire (Brindley & Parker, 2010; Lee & Lamport, 2011). Ugyanakkor, ennek a komoly *előzetes tudás kiaknázatlansága* nemcsak pazarlás, de roppant demotiváló is a hallgatók számára, *validálásának kérdése* régóta fennálló probléma a képzésben.

Minden pályakezdő – így a második karriert kezdő tanárok – sajátossága, hogy saját tanításban játszott szerepét nagyra értékeli, gyakran a *tanárközpontú tanításban* hisz. Jelentős *feszültség forrás ez*, különösen azokban az iskolákban, ahol *több tanulási nehézséggel küzdő tanulót fogadnak*. Ezekben az intézményekben a SCT-k szívesebben vállalnak tanári munkát. Flores és munkatársainak (2004) vizsgálata szerint az alternatív, *döntően rövidített képzési utat bejáró tanárok hagyományosanabban közelítik meg a tanítást*, mint a teljes képzést végzők. Ennek okát abban látták, hogy kevesebb pszichológia, pedagógiai kurzusuk, és támogatott gyakorlatuk volt, következésképpen kevésbé bíznak az oktatási kockázatvállalásban. Maloy és munkatársai (2006) szerint a gyorsított alternatív képzési utat járók *nehezen tudtak olyan tanulóközpontú tanítási módszereket megvalósítani, amelyek a tanulók felelősségét hangsúlyozták*.

A második pályakezdő pedagógusok diszciplináris tudása tehát gyakran stabil, és *erősen kötődnek a szaktanári alidentitáshoz*.⁷ Ugyanakkor a tanári munka összetettségének a szaktanári szerepen túlmutató értelmezése

7. Ez a kötődés az első szakmát tanulók esetében is megfigyelhető, okai azonban gyakran eltérőek (kedvelt tanár, jó eredmények stb.).

speciális kihívást, gyakran *szerepkonfliktust* jelent számukra. Bár koruk, élettapasztalatuk miatt annak megértése, hogy a munkavállaló egy szervezet tagja, s hogy a munkafolyamatok szervezeti szinten is összekapcsolódnak, ideális esetben erősítik egymást, vagyis a szakmák összetett szerepértelmezést, feladatvállalást kívánnak, nem jelent újdonságot számukra. Szülői tapasztalatuk alapján is találkozhattak a tanári munka komplexitásával. Diszciplináris kötődésük mégis erősen köti őket, így a *képzésben fontos támogatni az új szakma összetettségének megértését, valamint megismerést engedő és értelmező gyakorlatokat* (vö. pályaszocializációs gyakorlatok).

Tanulóközösségek

Az *énhatékonyság* okozta feszültség egyik fő forrása, hogy jellemzően magas elvárásokat fogalmaznak meg magukkal szemben a második karriert kezdő tanárok (Rowston et al., 2021; Tal, Herscovitz & Dori, 2021). Ugyanakkor iskolai gyakorlatuk, pályakezdésük kudarcai gyakran elbizonytalanítják őket (Trent, 2018). Ezt a feszültséget erősítheti, ha a fogadó intézmények, gyakorlóléhelyek „egyszerűen” pályakezdőnek tekintik őket, ezzel meg erősítve alárendeltségüket, tanulásukban kiemelve hibáikat. Az iskolai képzőknek (gyakorlatvezetőknak, mentoroknak, tutoroknak stb.) érzékeny egyensúlyt kell találni a partneri, kollegiális együttműködés és tanítás között, felhasználva a második karriert képzők ezirányú korábbi munkahelyi tapasztalatait is. A SCT-k *iskolai képzőinek kiválasztása és speciális felkészítése* tehát kulcselem ebben a folyamatban. Ehhez a *képző- és partnerintézmények sokkal szorosabb együttműködése* szükséges, amely során olyan tanulási helyzeteket tudnak kialakítani, ahol a hallgatók speciális szakmai tudása érték, és felhasználása, beépítése minden fél számára cél.

A *szakmai csoporthoz tartozás és az abból következő szerepértelmezés* egyik kihívása, hogy a gyakran többszörös identitással rendelkező újakezdő (vö. állatorvos az iskolában, vagy biológia tanár, aki korábban állatorvosként dolgozott) az új szakmai csoportok működését, folyamatait nehezen tudja összeegyeztetni korábbi működéseivel. Jellemző hiányként azonosítják például a képzés és az iskolák világában is – főleg a piacorientált területekről érkezők – a teammunkát, a projektszerű működést, a horizontális tanulást (Coppe et al., 2022). A *képzés hallgatói tudáskonstrukcióra épülő értelmezése* olyan tanulási folyamatokat kíván, ahol épp a rövidített képzések gyakran használt előadásközpontú megvalósítását kell újragondolni. Hatással van mindez a partnerintézményekre is, ahol a SCT-k szerint nincsenek igazi tanulást támogató szakmai közösségek. A *képzéshez kapcsolódó, együttműködésen alapuló, tanuló szakmai közösségek, harmadik terek formális megalakítása* lehetne az első lépés e területen.

Mivel a *horizontális tanulás iránti igény* markáns a második karriert kezdő tanárok esetén (Jorissen, 2003), a tanárképzési programoknak ki kell használniuk a kortárs kapcsolatokat, szakmai közösségek szerepét, amelyeken keresztül megoszthatják egymással tapasztalataikat, csalódásaikat és sikereiket. Ennek egyik módja, ha az SCT-k *önálló, stabil tanulmányi csoportokat képeznek*. Másrészt *az intézmény teret ad, facilitálja a második karriert kezdők szakmai közösségek alakulását, gyakorlatok során pedig a szervezet minden tagjaival történő kapcsolatteremtést*.

Konklúzió

A tanárhiány mérséklése világméretű kihívás. Az Eurydice (2018) európai áttekintése szerint 38 országból 26 jelezte ezt a problémát. Válaszként a más pályákról történő munkavállalók toborzása egyfajta „csodaszerként” jelent meg számos országban, s mára hazánkban is az egyik fontos stratégiai céllá vált ez az út. Képzésük széles körben úgynevezett alternatív képzési programokon (alternative certification programmes (ACPs)) történik, amelyek sajátossága a rövidített képzési idő, miközben struktúrájuk, tartalmuk szinte alig tér el a hagyományos képzésétől. Tekinthesünk ezekre a képzési utakra a költség-haszon megtérülésének nézőpontjából is, és vitathatatlan, hogy az idő- és pénzügyi befektetések kimutathatóan alacsonyabbak ezeknél a képzéseknél, mind az egyén, mind a rendszer szempontjából (Weinmann-Lutz, 2007). Shaw azt is igazolta (2008), hogy az ACP-k ha-

tékony toborzási stratégiát jelentenek, a második karriert kezdők szívesen választják ezeket az intenzív képzéseket. Ugyanakkor a lemorzsolódás, pályaelhagyás növekedése mégis megkérdőjelezi ezeknek a képzési utaknak a hatékonyságát. Egyes vizsgálatok arra is utalnak, hogy a hagyományos tanárképzési programban résztvevők magasabb személyes és tanítási énhatékonyságot élnek meg a pályán, mint az ACP-ben résztvevők (Steinmetz, 2004); miközben az énhatékonyság alacsony szintjét az egyik vezető pályaelhagyási okként detektálják. Miközben tény, hogy az alternatív képzést végzők nagyobb valószínűséggel hagyják el újra a szakmát (Chambers Mack et al., 2019), aközben azt is látni kell, hogy a lemorzsolódási szándéokra gyakorolt hatás nemcsak a képzés hosszából fakad, hanem az adott tanterv tartalmi strukturális sajátosságiból is (Kocher et al., 2019). Úgy tűnik, hogy a tanárok pályaszocializációs folyamatának – amely lehetőséget kínál a tanári identitás stabilabb kialakulására – hossza, mértéke, minősége komoly szerepet játszik a megtartásban és a lemorzsolódásban. Időszerű tehát feltenni a kérdést, hogy milyen képzési-, tanulási környezet az, amely a második karriert kezdő tanárok szakmai felkészülését érdemben segíti. Bár a szakmai tanulást semmiképp sem kötjük kizárólag a képzéshez, írásunkban a kezdő szakaszra nézve összegeztük egy optimálisabb tanulási környezet sajátosságait. Ennek legfőbb sajátosságai: a hallgatói sajátosságok értelmezésére épülő tervezés, a rugalmasság, s a felnőttkori szakmatanulás sajátosságainak tudatos kezelése.

A téma hazai láthatósága és feldolgozottsága igen csekély. Fodor (2022) doktori értekezése irányítja csupán a figyelmet egy a második karriert kezdőktől eltérő csoportra, az újrakezdő pedagógusok problémáira. Tanulmányunk hatására talán a hazai tanárképzésben hangosabbá válik a második karriert kezdők hangja, s talán maguk az érintettek is képessé válnak arra, hogy jobban artikulálják saját igényeiket.

Irodalom

1. Antink-Meyer, A. & Brown, R. A. (2017). Second-career science teachers' classroom conceptions of science and engineering practices examined through the lens of their professional histories. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1511–1528. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1338787>
2. Bar-Yam, Y. (1997). *Dynamics of complex systems*. Perseus Press.
3. Baeten, M. & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
4. Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z. & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660–675. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895>
5. Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*, (pp. 763–785). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
6. Brindley, R. & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 577–594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507967>

7. Carless, S. A., & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.002>
8. Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M. & Starrett, T. M. (2013). Sink or swim? Throw us a life jacket! Novice alternatively certified bilingual and special education teachers deserve options. *Education and Urban Society*, 45(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0013124511408075>
9. Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212–217. <https://doi.org/10.1080/00098650209604935>
10. Chambers, G. N., Hobson, A. J. & Tracey L. (2010). 'Teaching could be a fantastic job but ... ': Three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. *Teachers and Teaching*, 16(1), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13540600903475652>
11. Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
12. Coppe, T., März, V., Coertjens, L. & Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
13. Diezmann, C. M. & Watters, J. J. (2015). The knowledge base of subject matter experts in teaching: A case study of a professional scientist as a beginning teacher. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 1517–1537. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9561-x>
14. de Bot, K. (2008). Introduction: Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166–178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
15. de Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10, 7–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
16. De Witte, K., De Cort, W. & Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*. NESET report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/475647>.
17. den Hertog, G., Louws, M., van Rijswijk, M. & van Tartwijk, J. (2023). Utilising previous professional expertise by second-career teachers: Analysing case studies using the lens of transfer and adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104290>
18. Etherington, M. B. (2011). A study of the perceptions and worldviews of mature age pre-service teachers aged between 31 and 53. *Journal of Adult Development*, 18, 37–49. <https://doi.org/10.1007/s10804-010-9104-9>
19. Eurydice Report – Teachers in Europe (2021). https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/eurydice-report-teachers-europe-2021-03-24_en
20. Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>

21. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
22. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
23. Fodor, Z. M. (2022). *Az újrakezdő pedagógusok problémái és problémamegoldásai*. Doktori értekezés. Kézirat. <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/115/>
24. Garner, J. K. & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
25. Gordon, S. P. & Newby Parham, J. (2019, April). Transitioning from the military to teaching: Two veterans' journeys through the entry year. *The Educational Forum*, 83(2), 140–159. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965>
26. Grier, J. M. & Johnston, C. C. (2012). STEM professionals entering teaching: Navigating multiple identities. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 19–44. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9260-1>
27. Guastello, S. J. & Liebovitch, L. S. (2009). Introduction to nonlinear dynamics and complexity. In Guastello, S. J., Koopmans, M. & Pincus, D. (Eds.), *Chaos and complexity in psychology*. (pp. 1–40). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139058544.002>
28. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
29. Haim, O. & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343–370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
30. Hogg, L., Elvira, Q. & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104208. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208>
31. Huang, J. (2021). Sustainability of professional development: a longitudinal case study of an early career ESL teacher's agency and identity. *Sustainability*, 13(16), 9025.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/16/9025>
32. Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20(8), 1359–1370. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2267>
33. Jorissen, K. T. (2003). Successful career transitions: Lessons from urban alternate route teachers who stayed. *The High School Journal*, 86(3), 41–51.
34. Kaplan, A. & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental psychology*, 53(11), 2036.
<https://doi.org/10.1037/dev0000339>
35. Kolde, K. & Meristo, M. (2020). A Second Career Teacher's Identity Formation: An Autoethnographic Study. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 27(2), 29.
<https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v27i02/29-44>

36. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
37. Laming, M. M. & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching*, 19(3), 326–343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163>
38. Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18, 141–165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
39. Larsen-Freeman, D. I. A. N. E. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 773–787.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x>
40. Lee, D. & Lampert, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1–39.
41. Lerner, R. M. (2012). Developmental science: Past, present and future. *International Journal of Developmental Science*, 6, 29–36. <https://doi.org/10.3233/DEV-2012-12102>
42. McGinley, S., O'Neill, J., Damaske, S. & Mattila, A. S. (2014). A grounded theory approach to developing a career change model in hospitality. *International Journal of Hospitality Management*, 38, 89–98. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2014.01.003>
43. Mičiulienė, R. & Kovalčikienė, K. (2023). Motivation to become a vocational teacher as a second career: a mixed method study. *Vocations and Learning*, 16(3), 395–419.
<https://doi.org/10.1007/s12186-023-09321-2>
44. National Education Association (NEA) (2022). *Elevating the Education Professions: Solving Educator Shortages by Making Public Education an Attractive and Competitive Career Path*.
<https://www.nea.org/sites/default/files/2022-10/29302-solving-educator-shortage-report-final-oct-11-2022.pdf>
45. Navy, S. L., Jurkiewicz, M. A. & Kaya, F. (2021). Developmental Journeys from Teaching Experiences to the Teaching Profession: Cases of New Secondary Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 33(6), 664–682. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1978138>
46. Opfer, V. D. & Pedder, D. G. (2011). Conceptualising teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
47. Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2013.77871>
48. Pilcher, E. (2023). “Moving in more closely”: Using Q methodology to explore preservice teacher identity formation as a complex dynamic system. *International Journal of Educational Research Open*, 5.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100265>
49. Powell, R. R. (1996). Constructing a personal practical philosophy for classroom curriculum: Case studies of second-career beginning teachers. *Curriculum Inquiry*, 26(2), 147–173.

50. Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95–112.
<https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
51. 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>
52. Rhodes, S. R. & Doering, M. (1983). An Integrated Model of Career Change. *The Academy of Management Review*, 8(4), 631–639. <https://doi.org/10.2307/258264>
53. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Simon & Schuster.
54. Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and teacher education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
55. Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
56. Robb, A. (2024). An exploration of the role of creative industries experience in the pedagogical practice of second-career teachers. *Creative Industries Journal*, 0(0), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2348231>
57. Rowston, K., Bower, M. & Woodcock, S. (2021). Reciprocal causation and the effect of environmental determinants upon the technology beliefs and practice of career-change pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(2), 323–344.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1879925>
58. Rowston, K., Bower, M. & Woodcock, S. (2022). Career-changers' technology integration beliefs and practice in initial teacher education: A summative cross-case analysis. *International Journal of Educational Research*, 116, 102079. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102079>
59. Ruitenburg, S. K. & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
60. Smetana, L. K. T. & Kushki, A. (2020). Exploring Career Change Transitions through a Dialogic Conceptualization of Science Teacher Identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167–187.
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>
61. Southerland, S. A., Sowell, S. & Enderle, P. (2011). Science teachers' pedagogical discontentment: Its sources and potential for change. *Journal of Science Teacher Education*, 22(5), 437–457.
<https://doi.org/10.1007/s10972-011-9242-3>
62. Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202–222.
63. Tal, M., Herscovitz, O. & Dori, Y. J. (2021). Assessing teachers' knowledge: Incorporating context-based learning in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(4), 1003–1019.
<https://doi.org/10.1515/cti-2022-0037>

64. Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijssel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organisational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
65. Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
66. Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1163–1174.
67. Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása-a videotrénings lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 23(1), 5–33. <https://doi.org/10.372005/TEL-hun.20204.1.01>
68. Trent, J. (2018). "It's like starting all over again". The struggles of second-career teachers to construct professional identities in Hong Kong schools. *Teachers and Teaching*, 24(8), 931–950. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1477752>
69. Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
70. Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 3067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>
71. UNESCO, (2023). *International Task Force on Teachers for Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001/PDF/387001eng.pdf.multi>
72. Unruh, L. & Holt, J. (2012). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, 32(3), 3–14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463555>
73. Uusimäki, L. (2011). In favour of mature-aged graduates (MAGs) – tapping the potential for real educational change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 327–338. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614687>
74. van Heijst, I., Volman, M. & Cornelissen, F. (2024). Coping strategies used by second-career student teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 387–406. <https://doi.org/10.1111/bjep.12652>
75. van Rossum, E. J. & Hamer R. (2010). *The meaning of learning and knowing*. Sense Publishers.
76. Varadharajan, M., Buchanan, J. & Schuck, S. (2018). Changing course: the paradox of the career change student-teacher. *Professional Development in Education*, 44(5), 738–749. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1423369>
77. Watters, J. J. & Diezmann, C. M. (2015). Challenges confronting career-changing beginning teachers: A qualitative study of professional scientists becoming science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 163–192. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9413-0>

Identity Construction Dilemmas and Support for Second Career Teachers

The shortage of teachers is a serious problem not only in Hungary but also in many countries across Europe, and different regions have developed different solutions. One alternative is supporting adult learners with work experience in other professions to enter teaching. In this critical, exploratory, narrative literature review (N=97), we interpret and analyse second-career teachers' professional learning and identity construction (SCT) and the personal factors determining them to identify typical tensions in this complex, dynamic process. These tensions, which support or hinder identity formation, will be analysed based on Kaplan and Garner's (2017) Dynamic Systems Model of Role Identity. These are Self-Propositions and Definitions, Perceived Action Possibilities, Purposes & Goals, Ontological and Epistemological Beliefs. Among other things, we find that teacher-focused thinking about teaching can often be a source of tension for SCTs, and that strong internal commitment and confrontation with the real world of teaching often become a source of tension. Preventing attrition of SCTs justifies identifying the optimal characteristics of training and the learning environment. According to the literature analysed, these are planning based on an understanding of the specificities of the student, flexibility, and a conscious approach to the specificities of adult learning.

Keywords: *second career teachers, identity construction, professional learning*

Tanulmányok

Körkép

A közoktatásban és az árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusok néhány szakmai jellemzője

Fehérvári Anikó* és Gordon Győri János**

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.5

A tanulmány elméleti hátterét az árnyékoktatás nemzetközi irodalma adja. A magyar neveléstudományban kevés az erre a területre vonatkozó kutatás, és a fogalomhasználat sem elterjedt. Írásunk ahhoz járul hozzá, hogy elméletileg megalapozzuk a jövőbeni hazai kutatásokat, hogy elterjesszük az e témához kapcsolódó fogalmakat. Elemzésünk egy országos nagymintás (n=5063) pedagóguskutatás adataira épül, melynek célja a tanárok tanulásának feltárása volt. Így e tanulmány igazodik ehhez a célhoz, és azt vizsgálja meg, hogy mi jellemzi a csak a közoktatásban, illetve a közoktatásban és az árnyékoktatásban is dolgozó pedagógusokat, és van-e különbség a két csoport között. Eredményeink a pedagógusok tanulásában, motivációjában és énhatékonyságában is mutatott eltéréseket a priváttanárként is dolgozók körében. A cikk hozzájárul ahhoz, hogy feltárjuk a hazai árnyékoktatás jellegzetességeit, valamint az abban tanítók identitás összetevőire is rávilágítsunk.

Kulcsszavak: árnyékoktatás, priváttanár, pedagógusok identitása és tanulása

Viszonylag gazdag azoknak a kutatásoknak az irodalma, amelyek az árnyékoktatás, a különórák keresleti, tanulói oldaláról szólnak, főként hogy kik és mit vesznek igénybe (Szemerszki, 2020), viszont jóval kevesebbet tudunk arról, hogy kik is tanítanak ebben. Tanulmányunk ezen szegmensre fókuszál. Az elemzés feltárási jellegű, indokoltságát az adja, hogy ez idáig kevés olyan országos kutatás zajlott, amely a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok körében vizsgálta volna a magánoktatásban való részvételt is, valamint azt, hogy mi is jellemzi ezeket a pedagógusokat.

Mi az árnyékoktatás?

Az árnyékoktatásnak (shadow education) nincs a magyar oktatástudományi terminológiában elterjedt és konszenzuálisan elfogadott megnevezése. Az angol nyelvű szakirodalomban széleskörűen alkalmazott megnevezés – private supplementary tutoring vagy private supplementary education (Bray, 1999; Park-Lim, 2020; Zhang-Bray, 2020) – nyomán magyar nyelven kiegészítő privátoktatásnak nevezhető az extrakurrikuláris tanítási/tanulási tevékenységeknek ez a szegmense. E megnevezés azt fejezi ki, hogy az árnyékoktatás

- a közoktatás hivatalos rendszereit kiegészítő, e rendszereken kívül zajló extrakurrikuláris tevékenység,
- amely az elméleti iskolai tantárgyak körét fedi le, különös tekintettel a diákok legszélesebb rétegeire vonatkozó, szelektív iskolai vizsgatantárgyak körét, mint például a matematika, az idegennyelv, az

* Intézetigazgató egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, fehevari.aniko@ppk.elte.hu

** Egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, gyori.janos@ppk.elte.hu

anyanyelvi kultúra tantárgyai vagy az olyan elméleti tantárgyak, mint a biológia, a kémia, a fizika és az informatika,

- és amely szegmens fizetős, piaci, tehát nyereségorientált oktatási szolgáltatásként működik.

Nem sorolhatók ide az iskolai szakkörök, mert bár ezek az extrakurrikuláris tevékenységek körébe tartoznak, nem piaci alapon működnek. Nem sorolható az árnyékoltatás körébe például az iskolán kívüli sporttevékenység sem, mert az nem elméleti tantárgyi terület az oktatásban. És ugyancsak nem sorolható az árnyékoltatás körébe az, ha egy gyermek a közösségi munka keretében vagy egyéb önkéntes tevékenységként egy iskolatársát korrepetálja rendszeresen történelemből, vagy ha valaki szívességi alapon egy családtagját oktatja például matematikából, mert bár ezek is extrakurrikuláris – méghozzá iskolai elméleti vizsgatantárgyat lefedő, az iskolai oktatást kiegészítő – tanítási/tanulási tevékenységek, nem piaci alapon zajlanak, hanem önkéntesen és/vagy szívességi alapon. Nem tartoznak ide a tanodák szolgáltatásai vagy az NGO-k társadalmi támogató kiegészítő oktatási szolgáltatásai sem, mert ezek sem piaci tevékenységként működnek. Ugyanakkor az árnyékoltatás körébe sorolható például az, amikor egy tanuló a biológia érettségire való készülése során különtanárhoz jár fizetős képzésbe, vagy idegen nyelvet tanul egy fizetős nyelviskolában. Az árnyékoltatásról képet alkotni szándékozó számos oktatáskutatás kudarcra itthon és nemzetközileg is éppen abból fakadt a múltban, hogy a kutatók az adatfelvétel során az árnyékoltatásba tartozó tevékenységek körét sem elméleti, sem adatgyűjtési gyakorlati szempontokból nem hasították le minden egyéb extrakurrikuláris tanulási/tanítási tevékenységről, és így sem a diákokra, sem a tanárookra vonatkozóan nem sikerült olyan adatokat nyerniük, amelyek az árnyékoltatás szegmensét, ennek kiterjedtségét, pedagógiai, szociológiai és egyéb jellemzőit önmagában tudták volna feltárni és értelmezni. Ennek következtében relatíve kevés ismerettel rendelkezünk közvetlenül az árnyékoltatásra vonatkozóan. Ez különösen igaz hazai kontextusban, minthogy a szisztematikus árnyékoltatás-kutatások itthoni környezetben – néhány korábbi szórványos kísérlettől eltekintve (Bankó, 2009; Ceglédi & Szabó, 2014; Gordon Győri, 1998, 2008) – csak a legutóbbi években indultak meg, cikkünk második szerzőjének kezdeményezésével.

Az árnyékoltatásnak fontos jellemzője, hogy bár nem nyújt államilag elfogadott bizonyítványt a tanulónak, hiszen az árnyékoltatás nem az állami oktatásügy által jogilag szabályozott iskolai, önkormányzati, egyházi vagy magániskolák rendszerébe tartozik, lényegi céljait tekintve legelsősorban éppen ahhoz járul hozzá akár korrepetálási, akár tehetséggondozási formákban, hogy a tanulók minél eredményesebben tevékenykedjenek a formális oktatásügy által szabályozott keretek között, és minél sikeresebben érik el a számukra fontos tudásokat és certifikációs szinteket. Ezért az árnyékoltatás-kutatások szinte kizárólag a közoktatás életkori és iskolafokozati szintjeit fedik le, vagyis az általános és középiskolai tanulói populációk életkori és iskolai szintjeit, noha tudjuk, hogy a korai iskolai sikeresség elérésére, illetve a korai oktatási szelekciókra előkészítő árnyékoltatási tevékenységek az óvodás korosztály körében is jelen vannak (Liu & Bray, 2022) éppúgy, mint ahogy a felsőoktatási hallgatók közül is sokan vesznek igénybe árnyékoltatási szolgáltatásokat (lásd például Ceglédi & Szabó, 2014).

A kiegészítő privátoktatást „különórának” vagy „magánórának”, az e szegmensben oktatási tevékenységet folytató személyeket pedig „különtanárnak” vagy „magántanárnak” szokták nevezni a magyarországi köznyelvben. Nemzetközileg és Magyarországon is számtalan formában zajlanak a kiegészítő privátoktatási tevékenységek, az egy-az-egy alapú – egy tanár, egy diák – tanítási/tanulási formáktól kezdve a nagyvállalati vállalkozások keretében zajló, franchise rendszerű csoportos vagy akár tömeges oktatásig bezárólag (Byun & Baker, 2015; Suante & Bray, 2024). Nemzetközileg és Magyarországon is jellemző, hogy az e szegmensben oktatási tevékenységet végzők szakmai felkészültsége igen változatos: vannak közöttük diplomás tanárok, akik a saját szaktárgyaikat oktatják árnyékoltatásban, de vannak olyan szakképzett tanárok is, akik más tárgyat tanítanak árnyékoltatásban, mint amilyen tantárgyból valójában diplomával rendelkeznek. Tanítási tevékenységet azonban

végeznek ebben a szegmensben tanárjelöltek, egyéb felsőoktatási képzésben részt vevő hallgatók, iskolai diákok, nyugdíjasok, háztartásbeliek és más olyan személyek is, akik nem rendelkeznek tanári képzettséggel, diplomával (Zhang, 2023). A kiegészítő privátoktatási szegmensben tanítási tevékenységet folytatók között sokan vannak, akik csak az árnyékoktatásban dolgoznak, akár tanári végzettséggel rendelkeznek, akár nem, mint ahogy különböző élet- és pályaszakaszokban sokan hol a közoktatási szegmensben, hol pedig az árnyékoktatásban dolgoznak felváltva, míg megint mások párhuzamosan tevékenykednek a közoktatásban (vagy a felsőoktatásban) és az árnyékoktatási szegmensben is (Gordon Győri, 2018).

A kiegészítő privátoktatás-kutatás terén az elmúlt évtizedek során sokkal több információt gyűjtöttek a szakemberek a diákokat és a családokat – vagyis a fogyasztókat – jellemző tényezőkről, mint a szolgáltatói oldal, vagyis a privátoktatásban tevékenykedő tanárok jellemzőiről. Ám az árnyékoktatási szegmensben tanítási tevékenységet folytatókra fókuszáló közlemények között is csak elvétve lelhetők fel olyan munkák, amelyek többes szakmai kötődésű tanárokról szólnak, olyanokról, akik mind a hivatalos oktatási rendszerben, mind pedig az árnyékoktatási szegmensben aktívan tevékenykednek vagy tevékenykedtek korábban (mindamellett lásd például Győri & Csereklye, 2022; Kobakidze, 2018; Popa & Acedo, 2006; Štastný, Chvál & Walterová, 2021).

Tanárkutatások az árnyékoktatásról

A téma összetettségét és érzékenységét, a szóba jöhető kutatások jelentős módszertani kihívásait tekintve nem véletlen, hogy jelenleg nem állnak rendelkezésünkre megbízható, nagyobb mintára kiterjedő kutatási adatok a hazai árnyékoktatási szegmensre – ezen belül a tanárookra – vonatkozóan. A pedagógusok munkaterheit vizsgáló kutatásokból rendszerint kimarad ez a kérdés, adat, hiszen a pedagógusoknak vagy éppen a pedagógus szakmai szervezeteknek nem érdeke ennek felmérése, ha pedig a fenntartó vizsgálná mindezt, akkor a válaszadás lenne nagyon is kérdéses. A TÁRKI-Tudok 2008-as reprezentatív vizsgálata szerint a pedagógusok 70%-a legalább alkalmanként végez iskolán kívüli munkát, ami jellemzően a szakmájukkal kapcsolatos óraadás, korrepetálás (Lannert & Sinka, 2009, 3. ábra). Megjegyezzük, hogy a rendszeres óraadást ennél jóval kevesebben jelölték, a pedagógusok 20%-a, illetve a kutatók összevontan kérdeztek rá az önkéntes és a fizetett tevékenységre. E vizsgálat arra is rámutatott, hogy ebben az időszakban a közoktatásban dolgozó pedagógusok 15%-a rendelkezett másodállással, ennek fele nem iskola, iskolai munkahely volt (Lannert & Sinka, 2009, 1. ábra).

Internetes adatbázisok (hirdetések) elemzésével Biró (2020) a privátoktatás szegmensében dolgozó angol nyelv és matematika oktatókat vizsgálta. A vizsgálatból kiderült, hogy a kiegészítő privátoktatási szegmensben oktatók fele rendelkezik csak pedagógusi szakmai végzettséggel, de arra nem tudott a kutatás választ adni, hogy mekkora az átfedés a privátoktatók és a közoktatásban is oktatók között (hiszen ezt nem jelenítették meg magukról a hirdetésekben).

Felismerve a tanárok kulcsfontosságú szerepét a tanulói tudás és teljesítmény alakulásában, az utóbbi évtizedek során számos nemzetközi és hazai kutatás vizsgálta a tanárok szakmai fejlődésének folyamatait, jellemzőit (OECD, 2019). Világossá vált, hogy a tanári tudás alakulásának, fejlődésének fontos tényezője a tanári tanulás, amely jellemzően nagyon gazdag, szerteágazó formákban történik, a tanulás formális változataiban éppúgy, mint félig formalizált és informális módokon (Bükki, 2022; Halász, 2023). Azonban ezek a kutatások meglepő módon sem itthon, sem a nemzetközi kutatási térben nem fordítottak figyelmet arra, hogy a közoktatás terén dolgozó tanárok egy jelentős része – kettős szakmai jelenléte, kötődése miatt – a kiegészítő privátoktatási tevékenysége során is a tanítás tanulását befolyásoló ismereteket és tapasztalatokat szerez vagy szerzett a pályája egy vagy több szakaszában; vagyis informális, félig formalizált vagy akár formális kontextusokban és módokon ott is tanul(t) tanítani. Mindezen belül sem hazai, sem külföldi adatokat nem ismerünk például arra vonatkozóan, hogy tanításta-

nulási folyamataiknak is köszönhetően vajon ezek a kettős szakmai kötődésű tanárok innovatívabbak-e, mint a privátotatásba nem involvált tanártársaik, noha a szakirodalom a kiegészítő privátotatás egyik fontos értékeként említi e szegmens – piaci mivoltából fakadó – innovatív jellegét (Kim, Jo & Jung, 2020).

A MoTeL-kutatás (Models of Teacher Learning – A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata) részeként hazai környezetben elsőként tettünk kísérletet arra, hogy nagyobb tanári mintán megvizsgáljuk az árnyékotatási tapasztalatok jelentését, ezek összefüggését a tanárok egyes személyes és szakmai jellemzőivel, tanítástanulási folyamataikkal és pedagógiai innovativitásukkal.

Kutatási kérdéseink

1. Milyen egyéni és demográfiai jellemzőkkel bírnak a magyarországi közoktatásban és árnyékotatásban is dolgozó pedagógusok?
2. Milyen tanulási tevékenységek jellemzik a magyarországi közoktatásban és árnyékotatásban is dolgozó pedagógusokat?

Módszer

Minta és adatfelvétel

Az elemzés a MoTeL-kutatás (Models of Teacher Learning – A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata) adatbázisán készült. A kutatás célcsoportját a magyarországi közoktatási (általános iskolai, gimnáziumi, szakgimnáziumi/technikumi és szakképző) intézményekben dolgozó pedagógusok képezték. A mintavétel a KIR-STAT 2019/20-as tanévére vonatkozó, 2019 októberében készült adatszolgáltatás adatai alapján készült, amelybe 4645 feladatellátási hely (FEH) tartozott. A mintavételi eljárásban a következő szűrőfeltételeket alkalmaztuk: 1) a FEH tanulólétszáma (ellátott feladatonként) meghaladja a 10 főt; 2) a FEH pedagóguslétszáma (képzési szintenként) eléri az 5 főt; 3) ha oktatnak (külön csoportban, sajátos nevelési igényű tanulókat) gyógypedagógiai tanterv szerint, akkor az nem terjed ki a teljes tanulói létszámra.

A mintavétel régió és iskolatípus szerint rétegzett, véletlen mintavételi eljárással készült, a feladatellátási helyek fenntartója és méretkategóriái szerint az alapsokaság eloszlásához igazítva. Az adatfelvétel a kiválasztott feladatellátási helyek pedagógusai körében zajlott, 2020. október és 2021. február között, online (CAWI) adatfelvételi technikával a kutatóhely által kibocsátott kutatásetikai engedély alapján. A tisztított adatbázis nettó mintája 656 feladatellátási hely 5063 pedagógus válaszaiból áll. (A tisztított adatbázisba csak azok a kérdőívek kerültek be, ahol a válaszolók legalább a kérdések felére válaszoltak, valamint csak azok a feladatellátási helyek maradtak bent, ahol a minimum 5 pedagógus vagy a tantestület 20 százaléka kitöltötte a kérdőívet.) Az adatfelvételben a minta rétegekategóriánként (képzéstípus és régió) bekövetkezett torzulásait cellánkénti mátrix-súlyozással egyenlítettük ki.

Mérőeszközök

A MoTeL-kutatás elméleti háttérét és mérőeszközeit korábbi publikációk már részletesen leírták (Rapos et al., 2022; Paksi, 2023). Így ebben az elemzésben csak azokat mutatjuk be, amelyek ennek az írásnak is részét képezik, és ezeket is csak hivatkozás szintjén, hiszen a részletes módszertani jellemzőiket a már hivatkozott irodalmak leírták. A kérdőív a pedagógusok demográfiai és munkahelyi jellemzői mellett (saját kérdések) a szakmai fejlődés és tanulás, a tanulási formák jellemzőit tárta fel de Vries és munkatársai (2013), valamint Sági (2015)

korábbi kutatási alapján. A pályamotiváció és az énhatékonyság mérésére az OECD–TALIS, 2018 felmérésének (OECD, 2018) eszközeit vettük át. Az újítás és eredményesség kérdéskör esetében pedig az Innova-kutatást használtuk (Fazekas & Horváth, 2019). A tanulmányban a leíró statisztikák mellett a csoportok összehasonlításra (kiegészítő privátoktatásban is tanító és nem tanító pedagógusok) keresztábra és Anova-elemzést használtunk.

Eredmények

A pedagógusoktól azt kérdeztük, hogy az elmúlt 12 hónapban végeztek-e főállásuk mellett pedagógiai jellegű kereső tevékenységet privátanárként akár önállóan, akár valamilyen piaci oktatási szervezet munkavállalójaként. Összességében a válaszadók 16,7% (n=845) jelezte, hogy végzett ilyen tevékenységet. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a próbakérdézésnél ez a kérdés erősen aggályosnak bizonyult a válaszadók körében, vagyis a pedagógusok ódzkodtak a valós helyzetük bevallásától, hiába biztosítottuk őket a kérdőív anonimitásáról. Így nagy valószínűséggel erőteljesen alulbecsült ez az adat. Ráadásul az is valószínű, hogy nem ugyanakkora minden csoportnál az eltérés, hiszen a valós adat elfedésének motivációja, a félelem vagy fenyegetettség érzésének mértéke eltérő lehet az iskolavezetés vagy éppen a fenntartó hozzáállásától függően.

A magyarországi iskolákra régiók és képzéstípus szerint reprezentatív mintán, az iskola jellemzői alapján (1. táblázat) jól látható, hogy a nagyvárosokban és a fővárosban, valamint Közép-Magyarországon és a Közép- és a Nyugat-Dunántúlon van a legtöbb privátanár a gyakorló pedagógusok körében, ami nyilvánvalóan azzal is összefügg, hogy ezen régiókban a legnagyobb a kereslet is. Fenntartók szerint az állami szférában alacsonyabb, míg az alapítványi és a magániskolák esetében gyakoribb, hogy a tanárok privátanári praxist is folytatnak.

Árnyékotatás, %	
Régió (n=5061, $\chi^2=36,181$)	16,7
Dél-Alföld	15,4
Dél-Dunántúl	12,5
Észak-Alföld	11,9
Észak-Magyarország	15,1
Közép-Dunántúl	18,5
Közép-Magyarország	20,2
Nyugat-Dunántúl	18,2
Településtípus (n=5064, $\chi^2=110,078$)	16,7
főváros	22,5
község	8,8
megyei jogú város	23,8
megyeszékhely	23,2
nagyközség	10,6
város	15,3
Fenntartó típusa (n=5063 $\chi^2=38,842$)	16,7
állam	14,9
egyház	21,0
egyéb (alapítványi, magán)	25,1

1. táblázat: Priváttanári tapasztalat az iskola néhány jellemzője alapján $p < ,001$

Az árnyékotatásban való részvétel gyakoribb a férfiak körében, mint a nőknél, valamint munkakörük szerint a középiskolai tanárok körében, mint a tanítóknál vagy az általános iskolai tanároknál (2. táblázat). Fontos kiemelni, hogy a szakképzésben, különösen a szakmai tárgyakat tanítók körében magas az arányuk. Ezen jellemzők össze is függenek, hiszen a középiskolai tanárok körében valamelyest magasabb a férfitanárok aránya, illetve a szakképzésben is magasabb ez az arány. Szintén ki kell emelni a priváttanárként is működő gyógypedagógusokat, akik valószínűleg olyan egyedi tudással rendelkeznek, amely jól eladható a piacon, ráadásul a közoktatásban magas az egy gyógypedagógusra jutó tanulólétszám, így alulfinanszírozott a gyógypedagógiai fejlesztés (Bánfalvy, 2012). A kereseti viszonyok is ösztönzik a gyógypedagógusokat a priváttanári munkára, mivel 2010 és 2021 között a pedagógusok között a gyógypedagógusok kereseti lemaradása volt a legnagyobb mértékű a diplomás bérekhez képest (Varga, 2024, B2.15.1. ábra). A munkakör mellett azt is megvizsgáltuk, hogy milyen iskolatípusban dolgoznak az árnyékotatásban is tanítók: az abszolút számokat tekintve a 845 pedagógus 45%-a általános iskolában, 22%-a gimnáziumban, 26%-a technikumban és 8%-a szakképző iskolában tanít.

Ami a mintánkban szereplő pedagógusok végzettségét illeti, a táblázat azt is mutatja, hogy a kiegészítő privátotatási szegmensben is oktató pedagógusok magasabb végzettséggel rendelkeznek a többiekénél, ami persze következik abból is, hogy körükben alacsonyabb a tanítók aránya, de nemcsak az egyetemet végzettek aránya magasabb a körükben, hanem a doktori végzettséggel rendelkezőké is. Emellett nyelvtudásuk is jobb, mint a többi pedagógusé, hiszen körükben szignifikánsan többen szereztek középfokú vagy felsőfokú nyelvvizsgát (a nem nyelvtanárok körében is).

Fontos kiemelni, hogy a privátoktatási szegmensben is részt vevő pedagógusok gyakrabban kötődnek valamilyen szakmai szervezethez, fórumhoz, mint a többi pedagógus. Itt olyan formális és nem formális offline és online közösségekre kell gondolnunk, mint például a különböző tantárgyi tanárokat tömörítő szervezetek, vagy éppen a közösségi média szakmai csoportjai. Jellemzően, az árnyékoktatásban részt vevők szignifikánsan aktívabbak a formális szakmai szervezetekben.

Az árnyékoktatás tipikus tantárgyai a szakirodalom szerint a magyar, a matematika és az idegen nyelv. Válaszadóink körében azonban nem ezek a leggyakoribb oktatott tárgyak. Hangsúlyozni kell, hogy az adatbázisból csak azt tudjuk, hogy milyen tantárgyakat tanít egy válaszadó az iskolában, azt nem tudjuk, hogy priváttanári praxisában mit tanít. Tehát az adatok alapján azt tudjuk megállapítani, hogy míg az idegen nyelvet, a társadalom- és állampolgári ismereteket, az informatikát és a szakmai tárgyakat tanítók gyakrabban végeznek priváttanári tevékenységet, addig a magyar- és matematikatanárok kevésbé vesznek részt az árnyékoktatásban, vagy kevésbé vallották ezt be. Az árnyékoktatás nemzetközi szakirodalma kiemeli, hogy minden országban lehetnek olyan sajátosságok, amelyek árnyalhatják a klasszikus priváttanári tantárgyakat. Eredményeinkben a társadalom- és állampolgári ismeretek jelenléte nyilvánvalóan arra utal, hogy Magyarországon, szinte egyedülként a világban érettségi tantárgy a történelem és a társadalomismeret. Az informatika (digitális írástudás) pedig azon 21. századi kompetenciák közé tartozik, amelyek elengedhetetlenek a tanulásban, a munkavállalásban. A szakmai tárgyak priváttanári oktatása szintén a magyar oktatási rendszer sajátossága, hiszen középfokon szakképzésben tanulnak a legtöbben; mivel számos diák számára ebben az oktatási szegmensben is fontos a remediáló/korrekpetáló kiegészítő privátoktatás az iskolarendszerben való bentmaradás érdekében, illetve a tehetséggondozó árnyékoktatás a hazai vagy akár a nemzetközi felsőfokú továbbtanulás céljából, érthető, hogy a szolgáltatói oldalon is sokan jelennek meg ebből az oktatási szegmensből.

	Árnyékoktatás, %
nem (n=4952, $\chi^2=52,271$)	16,7
férfi	24,1
nő	14,7
Munkakör (n=5035 $\chi^2=168,297$)	16,7
tanító	8,7
általános iskolai tanár	13,8
gimnáziumi tanár	22,9
szakképzés közismereti	24,0
szakképzés szakmai, szakoktató	28,0
gyógypedagógus	27,9
Legmagasabb végzettség (n=5018 $\chi^2=107,074$)	16,8
főiskola	11,3
egyetem	22,0
PhD	31,3
nem pedagógus	17,6
Nyelvvizsga (n=5014 $\chi^2=64,55$)	16,8
nincs	13,0

van, nem nyelvtanár	20,5
Tantárgy	16,8
magyar (n=5014 $\chi^2=50,267$)	11,1
idegen nyelv (n=5015 $\chi^2=27,681$)	23,0
matematika (n=5014 $\chi^2=13,808$)	13,7
társadalomismeret (n=5015 $\chi^2=7,902$)	28,4
állampolgári ismeretek (n=5015 $\chi^2=9,539$)	29,9
számítástechnika, informatika (n=5015 $\chi^2=6,573$)	21,5
szakmai képzés: szakelmélet (n=5016 $\chi^2=39,171$)	27,0
szakmai képzés: szakmai gyakorlat (n=5015 $\chi^2=50,170$)	30,1
Szakmai közösség tagja (n=5002 $\chi^2=26,724$)	16,8
igen	18,9
nem	13,3

2. táblázat: Priváttanári tapasztalat a pedagógusok jellemzői szerint $p < ,005$

A kutatásban a pedagógusoknak saját eredményességükre, újítási gyakorlatukra vonatkozó kérdéseket is feltettünk. Az öt itemből álló kérdéssor arra vonatkozott, hogy mennyire keresik az újítás lehetőségét pedagógiai praxisukban, illetve ezeket mennyire tudatosan kezelik, esetleg mérik is, valamint osztják meg másokkal. A táblázatból (3. táblázat) jól látható, hogy kevés azon pedagógusok aránya, akik képesek tudatosan megújítani gyakorlatukat, és ennél még kevesebb azoké, akik mindezt leírják, elemzik és megosztják másokkal. Ugyanakkor megállapítható, hogy a kiegészítő priváttanítási szegmensben is dolgozó pedagógusok saját bevallásuk szerint szignifikánsan nagyobb arányban teszik meg ezt, mint mások. Körükben minden ötödik pedagógus kísérletezett valamilyen újítással, ami a gyakorlatába is beépült.

Eredményesség (Milyen gyakran fordult elő-nagyon gyakran történik válaszok)	Árnyékoltatás, %	Nem árnyékoltatás, %	n	χ^2
A tanítási gyakorlatom eredményességét szolgáló új megoldásokat adaptáltam vagy fejlesztettem.	22,8	15,9	5013	51,482
Újításom nyomán tanítási gyakorlatom eredményessége érzékelhetően javult.	15,6	9,0	4967	56,937
Újításom tartósan beépült mindennapi tanítási gyakorlatomba.	20,7	14,1	4912	40,415
Leírást készítettem az új gyakorlatomról, újításomról.	5,7	3,6	4885	34,929
Adatokat gyűjtöttem és elemeztem egy újításom hatását.	3,4	2,5	4914	26,644
Valaki más átvette az újításomat.	4,0	2,2	4937	65,244

3. táblázat: A pedagógusok megítélése saját eredményességükről, újításaikról $p < ,001$

A MoTeL-kutatás fókuszában a pedagógusok tanulása állt, a kérdőív 23 egyéni tanulási tevékenységet rögzített, melyből feltárási faktorelemzéssel öt kategória jött létre; ezek a következők: Megosztás interakcióban, Egyéni reflexió, Tanulás másoktól interakció nélkül (szakirodalomolvasás), Tanulás kísérletezés, alkotás útján, Támogatás bevonása. Az egyes kategóriák részletes leírása Rapos és munkatársai (2022) cikkében megtalálható, itt annak érdekében, hogy értelmezhetőek legyenek a kategóriák, csak annyit emelnünk ki, hogy míg a Megosztás interakcióban inkább azokat a tevékenységeket jelenti, amit a pedagógus másoknak ad át, addig a Támogatás bevonása inkább azokat a tanulási tevékenységeket jelöli, ahol a pedagógus keresi a lehetőséget a másoktól való tanulásra. Az öt kategória közül kettőben volt szignifikáns eltérés az árnyékoktatásban is tanítók körében másokhoz képest (4. táblázat). Az újítás, kísérletezés jellemző tanulási forma jellemzőbb a privát szegmensben is tanítók körében, mint más pedagógusoknál. Ugyan gyengébb, de még szignifikáns az eltérés a Támogatás bevonása kategóriában is, a priváttanárként is dolgozók némileg nyitottabbak a segítségkérésre, mások visszajelzésére. A tanulási tevékenységek számát is elemeztük, mely szintén – még ha csak árnyalatnyival is, de – eltér a két csoportban. A priváttanárként is dolgozó pedagógusokra többféle tanulási tevékenység jellemző, mint másokra. Ez persze nem jelenti azt, hogy intenzívebben tanulnának, inkább csak azt, hogy sokféle módon tanulnak. Míg a tanulásban kimutatható különbség van a két csoport között, sem a pedagógus kompetenciák, sem a reflektivitás nem mutat szignifikáns eltérést az árnyékoktatásban is tanító pedagógusok és a többiek között.

Árnyékoktatás	Tanulás kísérletezés, alkotás útján F=54,561			Támogatás bevonása F=4,438			Gyakori tanulási tevékenységek F=5,861		
	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD
nem	2,66	4134	,95	1,96	4130	,88	9,59	4218	5,25
igen	2,93	828	,95	2,03	828	,90	10,07	845	5,12
összesen	1,71	4958	,96	1,97	4958	,88	9,67	5063	5,23

4. táblázat: Tanulási tevékenységek a pedagógusok körében, átlag $p < ,050$

A kérdőívben a tanári énhatékonyság észlelésére, vagyis arra vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket, hogy a pedagógusok milyen mértékben tartják képesnek magukat arra, hogy hatékonyan, eredményesen tanítsanak (Bandura, 1993). Megállapítható, hogy az általános énhatékonyságban nincs különbség az árnyékoktatásban is dolgozók és nem dolgozók körében, ugyanakkor az énhatékonyság három dimenziója közül kettőben van valamennyi eltérés. Míg a fegyelmezés esetében a nem árnyékoktatásban dolgozó pedagógusok némileg eredményesebbnek érzik magukat, addig a tanulástámogatásban inkább az árnyékoktatásban is tanítók szubjektív megítélése jobb. A tanulók motiválása terén nincs szignifikáns különbség a két csoport között.

Árnyékoktatás	Fegyelmezés F=8,078			Tanulástámogatás F=5,862		
	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD
nem	3,36	4075	,48	3,29	4076	,41
igen	3,31	816	,50	3,33	816	,42
összesen	3,35	4891	,48	3,30	4893	,41

5. táblázat: Énhatékonyság a pedagógusok körében, átlag $p < ,010$

A MoTeL kérdőíve a tanári motivációra is rákérdezett. Paksi (2023) elemezte a MoTeL-kutatás pedagógusainak válaszait, és egy korábbi országos vizsgálatával is összevetette azt. Megállapította, hogy az intrinzik moti-

váció, különösen a társadalmi hasznosság az egyik legfontosabb eleme a pedagógusok pályára lépésének és pályán megmaradásának. Elemzésünkben összevettük a különböző pályamotivációs elemeket, így a társadalmi hasznosságot, a képességeket, a korábbi tapasztalatokat, a karrier intrinzik értékét mint belső ösztönzőket, valamint a pálya előnyeit, a pályaválasztással való elégedettséget, a személyes hasznosságot, a másodlagos karrierutat mint külső motivációs tényezőket (a részletes leírást lásd: Paksi, 2023). Két elem esetében megállapítható, hogy szignifikáns a különbség az árnyékotkutatásban is dolgozó pedagógusok és a többi pedagógus között (6. táblázat). Az árnyékotkutatásban is dolgozó pedagógusok körében kevésbé jellemző a társadalmi hasznosság, illetve a karrier intrinzik értéke, mint a többi pedagógus körében. Ugyanakkor a többi motivációs elem, így a külső motivációs tényezők tekintetében nincs különbség a két csoport között.

Árnyékotkutatás	Társadalmi hasznosság, faktorpontszám átlaga F=5,768			A karrier intrinzik értéke F=48 786		
	Átlag	n	SD	Átlag	n	SD
nem	,015	3981	,97	2,88	4046	1,08
igen	-,077	795	1,12	2,59	811	1,10
összesen	,000	4777	1,00	2,83	4856	1,09

6. táblázat: Pályamotiváció a pedagógusok körében, átlag $p < ,016$; $,001$

Diszkusszió

Tanulmányunk célkitűzése az volt, hogy egy országos nagymintás kutatás vonatkozó adatai alapján bemutassuk, hogy a kettős szakmai kötődésű, tehát a közoktatásban és a kiegészítő privátoktatási szegmensben is dolgozó pedagógusok milyen főbb demográfiai és szakmai jellegzetességekkel rendelkeznek a többi pedagógushoz képest. Ki kell emelnünk, hogy nincsenek megbízható korábbi országos adatok arról, hogy mekkora arányban vannak olyan pedagógusok a közoktatásban, akik emellett a privátoktatási szférában is jelen vannak, illetve arról sincsenek adatok, hogy mi jellemzi ezt a csoportot. Elemzésünk leíró, feltáró jellegű; nyilvánvaló korlátja az, hogy a kutatás fő célja nem az árnyékotkutatásban dolgozóakra irányult: az adatfelvétel részeként csak egyetlen kérdés vonatkozott rájuk. Elemzésünket tehát azok a vizsgálati célok határozták meg, melyek elsősorban a pedagógusok tanulására vonatkoztak.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a pedagógusoknak legalább 17%-a dolgozik a magyar közoktatásban és a kiegészítő privátoktatásban is tanárként, akár önállóan, akár valamilyen piaci oktatási szervezet munkavállalójaként. Az adatfelvétel körülményeit figyelembe véve megalapozott szakmaisággal jelenthető ki, hogy ez az adat – valószínűleg jelentős mértékű – alulbecslés.

Az iskola jellemzői alapján elmondható, hogy gyakoribb a priváttanári pozíció a közoktatásban dolgozó pedagógusok körében a földrajzi-gazdasági-kulturális centrumban, mint a periférián, a nagyobb városokban, mint a kistelepüléseken, a középiskolákban, mint az általános iskolákban, valamint a nem állami iskolákban. A kérdéseinkre választ adó pedagógusok jellemzői alapján megállapítható, hogy főként a középiskolákban dolgozók vannak jelen a kiegészítő privátoktatás piacán is, vagyis olyanok, akik magasabb végzettséggel rendelkeznek, mint más pedagógusok, és akiknek a nyelvtudása is jobb. Ki kell emelni, hogy tantárgyak alapján is azonosítható eltérés. Bár az árnyékotkutatási szakirodalomban a tanulói szempontú vizsgálatok az anyanyelvi kultúra tárgyait (Magyarország esetében a magyar nyelv és irodalmat), a matematikát és az idegen nyelvet emelik ki

mint a három legfontosabb tantárgyat, amelyekre a legnagyobb a piaci kereslet, vizsgálatunk adatai ezt nem erősítették meg. Az idegen nyelv mellett az informatika, a gyógypedagógia és a szakmai tárgyakat oktató pedagógusok részvételi aránya magasabb a kiegészítő privátoktatási szegmensben a többi pedagógushoz képest. (Meg kell azonban jegyeznünk azt a módszertani limitációt, hogy a válaszadók megjelölték ugyan a kérdőívben az oktatott tárgyaikat, de azt nem tudjuk, csak feltételezzük, hogy a privátoktatásban is ugyanezt tanítják.) A jelen kutatás szerinti első három tantárgy talán nem szorul külön magyarázatra, hiszen az idegen nyelv és az informatika is fontos és elengedhetetlen tudás a továbbtanulásban és munkavállalásban is. A gyógypedagógia figyelemreméltó jelenléte az adatainkban pedig többek között arra mutat rá, hogy az állami rendszer milyen hiányosságokkal küzd, ami miatt e téren is jelentős a kereslet a fizetett privátórák iránt. A meglepő inkább a szakmai tárgyakat oktatók magas arányban való részvétele a kiegészítő privátoktatásban is. E két árnyékoltatási tanítási terület mindenképp további kutatásokat, feltáró munkát kíván, annál is inkább, mert éppen ezek az oktatási területek szinte teljes mértékben kiesnek az árnyékoltatási kutatások látóköréből.

Eredményeink szerint a kiegészítő privátoktatásban is tanítók körében más motivációs összetevők működnek, ezen belül is lényegi eredmény, hogy az e körbe tartozó tanárok a pálya társadalmi hasznosságát kevésbé tartják fontosnak. Feltételezésünk szerint ennek az lehet az oka, hogy a privátoktatási szegmensben is dolgozók számára éppen e tevékenység piaci jellege miatt mind a társadalmi hasznosság, mind pedig a karrier összetettebben, egyszerre több perspektívában – nem csupán intrinzik értékük mentén – értelmeződik.

Minthogy az eredeti (MoTeL) kutatás a tanárok tanulását és az ezzel összefüggésben álló tényezőket tárta fel, erre vonatkozó adatok rendelkezésünkre álltak e másodelemzéshez. A privátoktatási szegmensben is tanító pedagógusokról elmondható, hogy tanulási tevékenységeik fajtái nem különböznek lényegesen a többiekétől, csupán két tényező esetében tártunk fel eltérést. Az árnyékoltatásban is tanítók körében gyakoribb a kísérletezve tanulás, és ezt erősíti az is, hogy inkább jellemző rájuk a gyakorlatuk megújítása, tudatos dokumentálása, elemzése, másoknak való átadása, mint a vizsgálatban szereplő más tanárok esetében. Már a kísérletezés is magában rejti a kudarc lehetőséget, annak felvállalását, hiszen az új dolgok kipróbálásának lehetnek negatív következményei is. A kiegészítő privátoktatásban is tanítók másik tanulási jellegzetessége a támogatás bevonása, vagyis akár segítségkérés, akár együtt tanítás más kollégákkal, ami az együttműködés mellett szintén azt erősíti, hogy nyitottak, nem félnek támogatást kérni másoktól.

Cikkünk hozzájárul ahhoz, hogy a hazai szaknyelvben elterjedjen az árnyékoltatás és kapcsolódó fogalmi, valamint betekintést nyújt az árnyékoltatásban tanító pedagógusok szakmai identitásának néhány összetevőjébe, tanulásának jellegzetességeibe, melyek további kutatási lehetőségeket alapoznak meg.

Köszönetnyilvánítás

A 128738. számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

1. Bánfalvy, Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
2. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
3. Bankó, M. (2009). *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében. A Pannon Egyetem nappali tagozaton egyetemi képzésben 2001 júniusában angoltanárként végzetek szakmai letűjtjának néhány jellemzője*. Doktori értekezés. Kézirat.
4. Biró, Zs. H. (2020). Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, 29(2), 243–260.
5. Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
6. Bükki, E. (2022). *Az iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása és az ezt befolyásoló egyéni és szervezeti tényezők vizsgálata*. Doktori (Ph.D.) dolgozat. Kézirat.
7. Byun, S. & Baker, D. (2015). Shadow education. In Scott, R., Kosslyn, S. & Pinkerton N. (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1–9). Wiley-Blackwell.
8. Ceglédi, T. & Szabó, A. É. (2014) Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi T., Gál. A. & Nagy Z. (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás részére*. Center for Higher Education Research & Development.
9. DeVries, S., Griff, W. & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>
10. Fazekas, Á. & Horváth, L. (2019). Pedagógusok innovatív munkahelyi viselkedése mint a folyamatos szakmai fejlődés egyik forrása. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 46–76.
11. Gordon, G. J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 263–274.
12. Gordon Győri, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás: a hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317.
13. Gordon Győri, J. (2018). Tanárok az árnyékoktatás és a formális oktatás határvidékein. In Fehérvári, A. (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok* (pp. 95–118). ELTE PPK.
14. Gordon Győri, J. & Csereklye, E. (2022). Nyugdíjas tanárok mint magántanárok: A tanítás tanulásának és a szakmai énkép alakulásának egy másik kontextusa. In Rónay, Z., Fazekas, Á., Horváth, L. & Kálmán, O. (Eds.), *Keresni az újat szüntelen...: Tanulmánykötet Halász Gábor tiszteletére* (pp. 400–431). L'Harmattan Kiadó
15. Halász, G. (2023). Pedagógusok tanulása Ázsiában. *Pedagógusképzés*, 22(2), 5–34.
16. Kim, Y. C., Jo, J. & Jung, J. H. (2020). The education of academically gifted students in South Korea: Innovative approaches in shadow education. *European Journal of Education*, 55(3), 376–387.

17. Kobakidze, M. N. (2018). *Teachers as Tutors. Market Dynamics in Georgia*. Springer.
18. Lannert, J. & Sinka, E. (Eds.) (2009). *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló*. TÁRKI-Tudok Zrt.
19. Liu, J. & Bray, M. (2022). Responsibilised parents and shadow education: Managing the precarious environment in China. *British Journal of Sociology of Education*, 43(6), 878–897.
20. OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*. Teacher Questionnaire.
21. Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? – a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68–84. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
22. Park, H. & Lim, Y. (2020). Student participation in private supplementary education: A comparative analysis of Japan, Korea, Shanghai, and the USA. *Chinese Journal of Sociology*, 6(2), 239–256.
23. Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 98–110.
24. Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F. & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 10(1), 7–36.
25. Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 1, 83–97.
26. Štastný, V., Chvál, M. & Walterová, E. (2021). An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development*, 81, 102351. <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v81y2021ics0738059321000043.html>
27. Suante, P. K. & Bray, M. (2024). Researching Forms of Shadow Education: Methodological Challenges and Complexities of Private Supplementary Tutoring in Myanmar. *ECNU Review of Education*, 7(1), 89–110.
28. Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221.
29. Varga, J. (Ed.) (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
30. Zhang, W. (2023). *Taming the wild horse of shadow education: The global expansion of private tutoring and regulatory responses*. Taylor & Francis.
31. Zhang, W. & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341.

Professional Characteristics of Teachers in Public Education and Shadow Education

The study is based on international literature on shadow education, which is not widely researched in Hungarian educational science. Our paper aims to establish the theoretical foundation for future research in Hungary and promote the use of related concepts. The analysis is derived from a national large-scale sample (n=5063) teacher survey focused on exploring teachers' learning. The study examines the characteristics of teachers involved in shadow education and whether there are differences compared to those not. Our results indicate variations in the learning, motivation, and self-efficacy of teachers who work as private tutors. The article aims to uncover the characteristics of Hungarian shadow education and shed light on the identity of its teachers.

Keywords: shadow education, private tutor, teachers' identity and learning

Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi államosítás körüli küzdelmek kapcsán I. – Félresikerült diákcsinnyből koncepciók eljárás

*Donáth Péter**

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.6

1948 júniusában – a Mindszenty bíborosérsekkel, s a katolikus egyházzal az iskolák államosításával kapcsolatosan folytatott küzdelem egy mozzanataként – az állambiztonsági szervek és a politikai propaganda országos figyelmének központjába került az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak ügye. Június 12-én egy honvéd akadémiatákból álló század vonult el megfélemlítő céllal a képző épülete előtt. Néhány képzős diák a nyitott ablakon át kamaszos hévvel kritizálta menetüket, s az államosítás körüli feszült légkörben becsmérő megjegyzéseket tett a katonákra, a honvédségre. Ők feljelentést tettek, mire június 14-én a rendőrség és a katonaság megszállta a képző épületét, házkutatást tartott s a beszélőkben részesnek vélt tanulókat őrizetbe vette. Vallatásuk során arra ösztönözte őket, hogy olyat is vállaljanak magukra, amit nem mondtak, s tettük okát háírítsák az érseki képző nevelésére, tanárik valós, vagy vélt demokráciaellenes megnyilatkozásaira, így ők hamar szabadulhatnak. A dokumentatív elbeszélés első része a történetek körülményeit s a koncepciók eljárás tanárok elleni vádjai megszületésének folyamatát írja le kortárs visszaemlékezések, öt levéltár anyagai és a korabeli sajtó alapján.

Kulcsszavak: iskolák államosítása 1948-ban, Esztergomi Érseki Tanítóképző, koncepciók per

Bevezetés

A magyarországi tanítóképzés 20. századi történetében ritkán fordult elő, hogy egy-egy tanítóképző diákjait és tanárait érintő politikai ügy a széles nyilvánosság figyelmét felkeltse: országos és megyei lapok vezető híradásai, kommentárjai közé kerüljön. Kutatásaink során eddig mindössze két ilyen esettel találkoztunk.

1908-ban a Győri Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet negyedéves növendékei tagadták meg a részvételt a Ferenc József császári trónra lépésének 40. évfordulója alkalmából 1908. december 2-án, a győri székesegyházban tartott ünnepi szentmisén. Ezért a megjelenésüket előíró gróf Széchényi Miklós püspök az egész osztályt, s a velük szolidárisnak mutakkozó alsóbb éveseket is kizárta a képzőből. Az évforduló kapcsán Magyarországon, s az örökös tartományok egy részében kialakult ambivalens, Prágában feszült politikai helyzetben, a témát érintő parlamenti- és sajtóviták hatására az idős császár – Apponyi Albert kultuszminiszter közvetítésével – arra kérte a hozzá maximálisan lojális püspököt, hogy minden fegyelmi következmény nélkül vegye vissza a kizárt diákokat az iskolába. Így az akkori konfliktus szerencsésen zárulhatott (Donáth, 2019).

Nem így négy évtizeddel később, amikor az iskolák államosítása körüli politikai küzdelem során (Balogh, 2008; Balogh & Knausz, 1988; Donáth, 2008; Kovács & Pöcze, 1988; Mészáros, 1989) 1948. június 19. és július 15. között az esztergomi érseki tanítóképző diákjainak és tanárainak ügye került az országos, megyei és vá-

* DSc, professor emeritus, ELTE TÖK Társadalomtudományi Tanszék, donath.peter@tok.elte.hu

rosi újságok címlapjára. Korántsem teljes kutatásunk szerint 32 tudósítás, híradás, riport jelent meg akkoriban letartóztatásukról, népbírósi tárgyalásukról (egyebek között a Torontóban megjelent Kanadai Magyar Munkásban).¹ Több lap saját tudósítójának beszámolóját, riportját közölte a népbírósi tárgyalásról, mások a Belügyminisztérium és az Igazságügyi Minisztérium közleményeiből tájékozódtak. Így a Budapest Főváros Levéltárában őrzött népbírósi anyagok, az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában található vizsgálati dossziék, s a Magyar Nemzeti Levéltár Országos és Komárom Esztergom Vármegyei Levéltárainak anyagai, valamint a Prímási Levéltár dokumentumai mellett a korabeli – változó színvonalú, ám mindenkor tendenciózus – tudósítások is adhatnak némi képet a történet iránt érdeklődőnek. Emellett a cselekvő kortárs Gábris Józsefnek az esztergomi tanítóképző és a népi kollégium történetére vonatkozó kötetei szolgálnak – esetenként pontatlan – információval a kutató számára. A történetek rekonstrukciójára törekvő még sincs könnyű helyzetben a rendelkezésére álló források tendenciózussága, elfogultsága miatt.

Érintett kortárs: Korencsi Ferenc visszaemlékezései 1994-ből

Az ügy diák érintettje, *Korencsi Ferenc* kezdeményezésére 1994. május 7-én egykori osztálytársai emléktáblát állítottak a tanítóképző földszinti folyosóján az 1948-ban meghurcolt tanárok és diákok emlékére.



1. kép: A szerző felvétele

Az emléktáblán név szerint említett pedagógusok közül Kisházi Mihály (1911–1983) gyakorlóiskolai tanítót 1947-ben a Keresztény Női Tábor országgyűlési képviselőjévé választották, így akkoriban szabadságolva volt a képzőből. Őt 1948 decemberében, a Mindszenty ügygel kapcsolatban tartóztatták le, majd ítélték 7 év szabadságvesztésre.

Dr. Biborka Ferenc (1905–1968) matematika-történelem-pedagógia szakos tanárt, osztályfőnököt, Németh Lajos (1917–1988) és Sentei Ferenc (1918–1986) hittanár papokat, internátusi prefektusokat ellenben az általunk vizsgált 1948. júniusi ügy kapcsán vették őrizetbe 1948. június 17-én, majd hosszabb-rövidebb börtönbüntetésre ítélték őket a június 22-i népbírósi tárgyaláson. Az emléktáblán név nélkül említett 9 képzős diákot június 14-én vették őrizetbe, majd hetüket 1-3 havi felfüggesztett fogházbüntetésre ítélték.² Így már ezen

1. Felsorolásukat lásd az irodalomjegyzékben.

2. Az emléktábla avatás ünnepi szónokának aláírás nélkül ránk maradt szövege szerint az előadó tévedett Sentei Ferenc börtönbüntetését (4 évet mondott) és az elítélt diákok névsorát és büntetését illetően. Úgy vélte, hogy őket „a Magyar Népköztársaság erőszakos megdöntésével vádolták”. A táblán kilenc diákra utaltak, ő nyolcat sorolt fel, s büntetésük hosszát 3-8 hónapra vélelmezte (A birtokomban lévő gépirat szerint.)

az emléktáblán összerosódott két, egymástól független bírósági ügy, és a kilenc diák közül a hét elítélt és két tanú sorsa.

Ennek magyarázatát vélhetően az emléktáblaállítást kezdeményező, s az 1948-ban történtek históriáját 1994-ben felelegető egykori érintett: Korencsi Ferenc sajátos helyzetében, motivációjában kereshetjük, aki az emléktáblaavatáshoz kapcsolódva másnap, május 8-án a Magyar Rádió *Vasárnapi Újság* című műsorában, majd az *Esztergom és Vidéke* című lap következő, május 12-i és 19-i számaiban emlékezett az 1948-ban történetekre (Korencsi, 1994a; Korencsi, 1994b; *Vasárnapi Újság*, 1994. május 8.).

A rádióműsorban Lakatos Pál 1948. június 12-ére vonatkozó kérdésére válaszolva Korencsi kifejtette:

„– Az akkori hatalom célja az volt, hogy ezt a fényes központot, az érseki képzőt, meg kell szüntetni, és erre minden erőt bevetettek.³ Megmozgatták az akkori Belügyminisztériumot, a Rajk-fél társaságot. Provokáltak, *nótaszóval fölvonultak a katonák* az iskolánk előtt, s a diákok és a tanárok ellen azt hozták föl vádnak, hogy leköpdösték a diákok a felvonuló katonákat és gyalázkodó hangot ütöttek meg velük szemben. [...] Huszonhármunkat⁴ – tanárokat és kilenc gyereket – innen Esztergomból Pestre vittek az Andrássy út 60-ba. [...] Leírhatatlan tragédia. Senki sem gondolta, hogy ebből komoly ügy lesz, mert tudtuk, semmit sem csináltunk. Nem gondoltunk arra, hogy börtönbe kerülünk, hogy elítélnek bennünket évekre, hónapokra. Szörnyű tragédia volt ez, lelkiileg teljesen összetörték bennünket. [...]

– Mi történt az Andrássy út 60-ban? [...]

– [...] Amikor beléptünk az épületbe, az első volt a rúgás, az ütés, a fal mellé állítás, és az orrunkat neki kellett tenni a falnak. Aki megfordult, megverték. Később az Andrássy út 60-ban a harmadik emeleti mélységbe vittek bennünket. Hihetetlen csatornazúgások hallatszottak. Hogy hol vagyunk, fogalmunk sem volt.

– A kihallgatásokra jellemző, hogy önnek egyszer azt mondták, tessék hangosan beszélni, válaszolni a kérdésre, majd, amikor így tett pofon lett a vége.

– [...] Az ember meg volt illetődve, mondtam a nevemet. Azt mondja erre a kérdező, nem tudsz hangosan beszélni? De már adtak is egy óriási pofont. Hangosabban mondtam, akkor meg kinyílt az ajtó, mi az, hogy nem hagysz bennünket aludni? Bejött két legény és jól megpofozott, hogy mit kiabálok. Elképzelhető, hogy milyen állapotban voltunk.

– Aztán ebből a pokolból csak kijöttek valahogy.

– A vád olyan súlyos volt, annyira, hogy az ember tisztában volt vele, ha aláírja a jegyzőkönyvet, halálbüntetés a vége. *Azt állították, hogy a Népköztársaság⁵ megdöntésére szervezkedtünk.⁶ A legenyhébb büntetés, ebben a kategóriában az életfogytiglan volt.*

– Önöket ezzel vádolták?

– Igen, s ha ezt tényleg be tudják bizonyítani, és aláírjuk, akkor menthetetlenek vagyunk.⁷ Kilencünk közül azonban volt kettő, aki nem írta alá. Igaz, ők is nagyon sokat kaptak, de nem írták alá. Van, aki bírja az ütést, van, aki nem.

– Végül aztán felfüggesztett börtönbüntetés lett a dolog vége.” (*Vasárnapi Újság* 1994. május 8. Kiemelések tőlem – D. P.)

3. Nem a képzőt akarta megszüntetni, hanem annak egyházi jellegét kívánta az akkori hatalom államosítás révén megváltoztatni.

4. Valójában a június 14-én előállított 23-24 növendékből 9-et tartottak fogva a tárgyalásig, s három tanárt fogtak le 17-én.

5. Magyarország csak 1949-ben lett népköztársaság.

6. „A tanárok korbácsoltak bennünket, amióta pedig szó van az iskolák államosításáról, fegyveres összeesküvésre és uszítottak bennünket”- olvasható „a diákok nyilatkozataként” a Március Tizenötödike 1948. július 5-i számában. („Lehullott a hályog a szemünkről”, 1948)

7. A rendelkezésünkre álló kihallgatási jegyzőkönyvekben ennek nyoma sincs, izgatással vádolták őket.

Az *Esztergom és Vidéke* 1948. május 12-i és 19-i számaiban „1948: Miért rohamozta meg az ÁVÓ a tanítóképzőt” címmel megjelent visszaemlékezés kéziratát, kérésemre 2002. június 28-án „Az iskolák államosításának előzményei Esztergomban (ahogy én láttam)” címmel küldte el számomra Korencsi Ferenc. Írását az 1948. évi politikai helyzet és az esztergomi előzmények többször pontatlan, utóbb a szerkesztőség által is korrigált leírással kezdte, majd rátért a tanítóképzőben történetekre. (A visszaemlékezés pontatlanságaival kapcsolatos kutatói kiegészítések, korrekciók a lábjegyzetekben olvashatóak.)

„Ilyen forrongó állapotban érkezett el június 12. napja. Ez a nap, iskolánk (Érseki Tanítóképző) leggyászosabb napja volt. Utolsó tanítási nap volt ez, mikor 10 óra körül,⁸ a második szünet idején kb. 2-3 szakasz katonára vonult hegymenetben az iskola előtt. *Nem énekeltek. (Ez fontos!)*⁹



2. kép: Az esztergomi tanítóképző épülete (ma a Pázmány Péter Katolikus Egyetemhez tartozik).
A szerző felvétele.

Amint később megtudtam, ez az alakulat Esztergomtáborban szolgált. Tehergépkocsin behozták őket a városba, majd menetoszlopba felfejlődve elmentek az iskola előtt, ezt megkerülve az ún. kis Lévai közön visszamentek a gépkocsikhoz, majd a laktanyákba szállították őket.

Néhány diák kinézett az ablakon, de senki sem tett még egy halk megjegyzést sem. Következik június 14-e. Reggel elindultam az iskolába. Szentgyörgymezőn laktam, bejáró tanulója voltam az intézetnek. Nálunk lakott há-

8. Valójában másfél órával később. „Feljegyzés! Esztergomtábor 1948. június 12-én. Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltára (a továbbiakban ÁBTL) V-59109. 16.

9. Korencsi rádiónyilatkozata, a tanúvallomások és a vád szerint énekeltek.

rom rendőr albérletben. Ezek közül az egyik bizalmasan figyelmeztetett, hogy ma ne menjek az iskolába, ne-hogy valami bajom történjen. A másik rendőr, aki ezt hallotta, azt mondta, nyugodtan menjek, mert csak azokat viszik el, akiket felírtak. Ennek a megjegyzésnek én nem tulajdonítottam jelentőséget. A későbbi események bebizonyították, hogy előre megtervezett provokációról volt szó.

Elindultam nyugodtan az iskolába, Szentgyörgymező felől mentem. A baloldali kanonokház elején katonai őrség állt és csak azokat engedte tovább, akik az iskolába mentek. A többi járókelőt a Kis Lévai útra irányították. Amikor beértem az iskolába, a bentlakó osztálytársaim kérdezték, hogy mi van a városban, mert a város felől csak a tanárokat és diákokat engedik át, más gyalogosok nem közlekedhetnek az iskola felé. Osztálytársaimat még megnyugtattam, biztosan katonai gyakorlat van. A tanterem ablakán kitekintettem, az én bátorságom is ínamba szállt az elem táruól látványtól, s rögtön eszembe jutott a rendőr figyelmeztetése. Az iskolával szemben lévő dombon mintegy 30-40 álcázott lövészteknőt, lövészgödört láttam. Pontban 8 órakor¹⁰ »hurrá« kiáltással megrohamozták iskolánkat. Berohantak az osztálytermekbe, fegyverrel a kézben, nekünk feszes tartásban némán kellett a padokban ülni. *Egy tiszt közölte velünk, hogy az iskolában egy fegyveres, államellenes összeesküvő csoport van, ezt a csoportot ők felszámolják és az egész épületet át fogják kutatni.*¹¹ Az intézet igazgatójának tiltakozását figyelmen kívül hagyták, mindenkit lehajtottak a díszterembe.¹²

A tanári kar már a díszteremben velünk szemben ült. Az egész teremben feszült csend uralkodott, csak az »előadást« tartó tiszt káromgása és szidalma harsogott. Ebben az ideges állapotban egyedül Lukszics tanár úr eregetett egyhangúan hatalmas füstkarikákat közismerten bűdös pipájából. A típuszövegű kommunista ömlengést egy magát Máténak nevezett százados tartotta, aki később engem is kihallgatott. Az események folyamán többször tudomásomra jutott, hogy ennek az egyénnek igazi neve nem Máté volt. A beszéd elhangzása után kiszóllítottak 23 főt, akik későbbi megfigyelésem szerint mind szürke kabátot viseltünk. Gépkocsira ültettek és az esztergomi rendőrkapitányságra szállítottak bennünket.

Mindnyájunkat egy nagy helyiségbe tereltek be, itt senkivel sem beszélhettünk, mert a velünk lévő katonák nem engedték. Az esztergomi kapitányságon tanárokat nem láttunk. Délután 3 óra körül került sor a kihallgatásomra, amit Máté (alias Tóth) szds. vezetett. A kihallgatás két civil elvtárs jelenlétében folyt, közülük az egyik szentgyörgymezei lakos volt, gyermekeivel évekig jó barátságban voltam. Tóth százados felolvasta a vádpontokat, *közölte velem, hogy hadsereggyalázást követtem el, mert 1948. június 12-én 10 órakor az iskola előtt nótaszóval [sic!] vonuló katonákat leköpdöstük – leköpdöstem – és gyalázkodó kifejezéseket kiabáltunk – kiabáltam.* A következő vádpont az volt, hogy iskolánk padlásán Hitler és Göring képeket, valamint 4db. kézfegyvert, lőszerhüvelyeket (tehát nem löszert) és az egyik lakásban lőszerhüvelyekből készített feszületet találtak.¹³

A vádak elhangzása után megkönnyebbültem, hiszen ezek olyan primitív állítások, amit pillanatok alatt meg lehet dönteni. A következőket válaszoltam: Százados Úr! Ha megtekinti az asztalon fekvő fegyvereket, azok lövésre nem használhatók, közönséges fából készült fegyverutánzatok, amit a leventék alaki kiképzésénél hasz-

10. Petrovich igazgató jelentése szerint 9-kor. (Petrovich Ede mb. igazgató 466/1947-1948. számú jelentése „A tanulók elleni vizsgálatról” a Főtisztelendő Főegyházmezei Hatóságnak. Primási Levéltár (a továbbiakban: PL) Mindszenty egyházkormányzati iratokban 4371/1948.)

11. Erről további forrásaink hallgatnak. A házkutatás valóban megtörtént, annak jegyzőkönyve ismert. 1948. június 14. Államrendőrség esztergomi kapitánysága, államvédelmi osztály Házkutatási jegyzőkönyv Budapest Főváros Levéltára (a továbbiakban: BFL) VII. 5. e. B 20620/49. 100.

12. Petrovich Ede mb. lelkész igazgató 1948. június 15-i jelentése szerint 9-kor nyomultak be a katonák és rendőrök az intézetbe, s ő tiltakozás nélkül tüstént a vezető ezredes rendelkezésére állította az ifúságot, s hozzájárult a házkutatás megtartásához. (466/1947-1948. számú jelentés „A tanulók elleni vizsgálatról” a Főtisztelendő Főegyházmezei Hatóságnak. PL Mindszenty egyházkormányzati iratok 4371/1948.)

13. Ezzel nem a diákokat, hanem az iskola vezetését vádolták. A talált tárgyakról lásd: Házkutatási jegyzőkönyv BFL VII. 5. e. B 20620/49. 100.)

náltak. Lőszerhüvelyt a városban mindenütt kosárszámra lehet találni, mert itt több hónapig állt a front. A bemutatott feszületet valamelyik kollégiumi papfelügyelő lakásában láttam, amit a Felügyelő Úr tudomásom szerint valamelyik hadifogolytól kapott ajándékba. Akkor még nem tudtam, hogy Sentei felügyelő urat is letartóztatták.¹⁴ Az első vádponttal kapcsolatban felhívtam a százados úr figyelmét, hogy mint katonatisztnak tudnia kell, hogy hamisan tájékoztatták. Ahol a katonák elvonultak, rendkívül nagy emelkedő van és ilyen terepen nótaszóval nem lehet masírozni. Ha pedig valóban nótaszóval mentek, nem hallhatták a diákok állítólagos megjegyzéseit. A leköpdőséssel kapcsolatban megjegyeztem, hogy minket nem úgy tanítottak, hogy valakit is leköpdössünk, főleg nem magyar katonákat. (Ez utóbbi megjegyzést kár volt tennem, mert később ezt úgy használták fel ellenem, hogy a szovjet katonákat biztos leköpném.)

Védekezésem után síri csönd lett, úgy éreztem, hogy győztem és egy logikátlan, fanatikus bandát sarokba sikerült szorítanom. Nagyon tévedtem. A százados úr vörösölő arccal, ordítózva felugrott, irgalmatlanul elvert, megrugdosott, azt üvöltözte, hogy én egy fasiszta tiszt vagyok, s ne magyarázzam neki, hogyan kell a katonának vonulni. A verésben elfáradván elkészítette a jegyzőkönyvet. Az előbb ismertetett vádak mind bevallott tényként írta le. A fő vádpont az volt, hogy katonatiszt voltam. (A háború befejezésekor 17 éves voltam.) A jegyzőkönyv aláírását megtagadtam, ekkor ismét megvert. Mikor látta, hogy törekvése eredménytelen, megjegyezte: így is jó, mert olyan helyre kerülök, ahol könyörögni fogok, hogy a jegyzőkönyvet aláírhassam. A kihallgatás alatt kértem a jelenlévő civil kommunisztát – akit, mint említettem, jól ismertem – hogy igazolja kilétemet. Ő azt válaszolta, hogy fasisztákat nem ismer.¹⁵

A kihallgatás után visszavezettek a nagyterembe, azt láttam, hogy a többi társam is gyanúsán piros arccal üldögél magában. 4 óra körül az iskola kollégiumi vezetősége élelmet küldött számunkra. Mindnyájan éhesek voltunk, mert Te Deum-ra készülve áldozni szerettünk volna. Este 10 óra körül katonai járműre ültettek – most már csak 9-en voltunk – és Budapestre, Andrassy út 60. sz. alá vittek bennünket. Tudtuk, hogy itt végtelen szenvedések sorozata fog következni. Ennek az épületnek az említése is mindenkit halálfélelemmel töltött el. Különválasztottak bennünket és elkezdődött az adatfelvétel. Megilletődve válaszoltam a feltett kérdésekre. Jól elverték, mert nem tudok hangosan felelni. Rám parancsoltak, hogy a kérdésekre hangosan válaszoljak. Amikor hangosan feleltem, átjött a másik helyiségből két egyenruhás személy, akik azért vertek el, mert kiabálással felébresztettem őket. Az adatfelvétel után lekísértek kb. három emelet mélyen fekvő folyosóra és belöktek egy sötét, büdös helyiségbe. Behúzódtam egy sarokba, a betonpadlóra ültem. A sötétségben semmit sem láttam, csak nyöszörgést hallottam. Reggel, amikor egy kis fény szűrődött be a 3×3 méteres cellában, alaposan összevert hat embert láttam, szintén a padlón ültek. [...].

Érdekesként említem, hogy a letartóztatott személyek partizánok, vagy régi kommunisták voltak, akik azt emlegették, hogy őket tévedésből hozták be és ha erről Rákosi tudomást szerez, őket rögtön szabadlábra helyezik. Szegények, akkor még nem tudták, hogy minden gonoszság kiagyaloja és végrehajtója pont Roth Matyi (ez volt Rákosi neve) barátjuk volt. Ebben a cellában volt Kossa elvtárs is, akit később valóban kiengedtek.¹⁶ Ő lett a szakszervezeti országos főnök, majd 1956-ban miniszter. Ez a cellatárs mondta megérkezésem utáni második napon, hogy nekünk szerencsénk van és hamarosan elvisznek innen, mert akit itt nem hallgatnak ki az első napon, azt átadják a rendőröknek és nem ÁVO vonalon fut az ügye.

14. A tanárokat, így Sentei Ferencet is június 17-én vették őrizetbe.

15. Korencsivel kapcsolatban egyedül egy június 16-i gyanúsított kihallgatási jegyzőkönyv található anyagainkban, melyet Perényi Zoltán rendőrnagy készítetett, már a Mozsár utcában. Korencsi abban úgy nyilatkozott, hogy nem érzi magát bűnösnek. Azt a jegyzőkönyvet aláírta. (ÁBTL V-52619. 3-5.)

16. Ez aligha lehetett így: Kossa István neve szerepel az MDP alakuló kongresszusa küldöttjeinek névsorában, s a Szakszervezeti Tanács képviselőjeként felszólalt 1948. június 12-én és 14-én is, illetve beválasztották az MDP Központi Vezetőségébe.

Ez igaz lett, mert harmadik nap¹⁷ szólítottak és autóval a Mozsár utcai rendőrkapitányságra szállítottak. Itt két napig tartott a kihallgatás, osztálytársaimmal itt találkoztam. A kihallgatást három civilruhás nyomozó vezette. Ugyanazokat a vádpontokat ismertették, amiket Esztergomban. A jegyzőkönyv már készen volt, felszólítottak, hogy írjam alá, amikor ezt megtagadtam, a jegyzőkönyvet a fiókba tették. Utána gumibottal irgalmatlanul elverték, a verés egész ideje alatt csak jobb talpamat ütötték. Ennek következményeit máig viselem, mert azóta nem hajlik a jobb lábfejem. A kihallgatás után már együtt voltunk az osztálytársakkal, de nem beszélhetünk egymással, mert két goromba civilruhás nyomozó felügyelt ránk. Mindannyian egy folyosón ültünk, csak este vittek a cellába bennünket.

Amikor a folyosón tartózkodtunk, 2-3 alkalommal elvezették előttünk tanárainkat (dr. Bíborka Ferenc, Szentei Ferenc, Németh Lajos tanárokat). Ezen nagyon elcsodálkoztunk, mert ha idegent kihallgatásra vezettek a folyosón, akkor mindenkinek a fal felé kellett fordulni. Ezt az eljárást biztosan lélektani nyomásnak szánták, mind a tanárok, mind a diákok megtörésére. Látható volt, hogy mindkét csoportot alaposan »helybenhagyták«. Az Andrássy útra már nem vittek vissza bennünket, a tárgyalás napjáig a Markó utcai börtönben tartottak. A börtön személyzetén kívül felváltva két fő civil is vigyázott ránk. Beszélgetés szigorúan tilos volt! A tárgyalás július 23-án¹⁸ kezdődött és még aznap véget ért.

A tanácsvezető bírót dr. Nagy Kálmánnak¹⁹ hívták. *Egy vádpont volt. A Magyar Népköztársaság erőszakos megdöntése.*²⁰ A bíró gonoszságban még a habzósajú ügyészt is túlszárnyalta. Asztalt csapkodva üvöltözte, hogy ilyen megrögzött fasisztáknak még a halálbüntetés is enyhe volna.²¹ A kirendelt védőkkel mi soha nem beszélünk, az érdekünkben elmondott védőbeszéd inkább súlyos vádbeszéd volt.²² A feltett kérdésekre csak igen és nem szóval felelhettünk. Senki nem mondhatta el egyéni véleményét. Az utolsó szó jogán senki nem érezte magát bűnösnek.²³ Rövid tárgyalás után kihirdették az ítéletet. A városból, Esztergomból való kitiltást és a teljes vagyonekobbzást²⁴ mindhárom tanár esetében mellékbüntetésként alkalmazták. Főbüntetés: Németh Lajos 5 év, Szentei Ferenc 4 év,²⁵ ők kollégiumi nevelőtanárok voltak. Dr. Bíborka Ferenc 2 év és 3 hónapi börtönt kapott. Később úgy hallottam, hogy a büntetés letöltése után senkit nem engedtek szabadon. Dr. Bíborka Ferenc a recski táborba került, később a tatabányai Cement- és Mészműveknél dolgozott kényszermunkásként, mint rab.²⁶ Ezt a hírt megerősítették azok a munkások, akikkel jómagam is 1957-59-ig dolgoztam a Ce-

17. Másnap, június 15-én.

18. Valójában 1948. június 22-én. A Budapesti Népbíróság Különtanácsának Nb. IX. 2906/1948/ 1. számú jegyzőkönyve. (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97-119.)

19. Valójában az elnököt dr. Nagy Károlynak hívták.

20. Valójában a demokrácia és a honvédség elleni izgatással vádolták a diákokat 1948. június 22-én az 1948. Nü. 5143-3. számú vádindítványban (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 159.)

21. Dr. Nagy Károly tanácselnök ilyen megnyilatkozásának sem a tárgyalási jegyzőkönyvben, sem az arról megjelent tudósításokban nincs nyoma. Előfordult, hogy a vádlottakkal szemben igen offenzív, gúnyos, lekezelő és kioktató volt. (A Budapesti Népbíróság Különtanácsának Nb. IX. 2906/1948/ 1. számú jegyzőkönyve. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97-119.; Súlyos büntetést..., 1948)

22. Valójában a kirendelt védőügyvédek az alaposabb tárgyalás érdekében annak elhalasztását, s enyhe ítéletet kértek. (A Budapesti Népbíróság Különtanácsának Nb. IX. 2906/1948/ 1. számú jegyzőkönyve. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97-119.)

23. Valójában a vádlottak valamennyien többé-kevésbé bűnösnek vallották magukat s megbánást mutattak. (A Budapesti Népbíróság Különtanácsának Nb. IX. 2906/1948/ 1. számú Jegyzőkönyve. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97-119.)

24. Dr. Bíborka Ferencre vagyona ¼ részének elkobzását mondta ki a népbíróság, majd a Népbíróságok Országos Tanácsa az ő börtönbüntetését 1 év 9 hónapra, a két lelkes vagyonekobbzását ½-re mérsékelte. A Budapesti Népbíróság Különtanácsának Nb. IX. 2906/1948. sz. ítéletéből. (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 124-137.; A NOT I. 2212/1948./10. sz. ítéletéből BFL VII. 5. e. B 20620/49. 138-140.)

25. Szentei Ferencre 4 év és 6 hónap börtönbüntetést róttak ki.

26. Pontatlan megfogalmazás. Lásd alább.

mentgyárban az 1957-es internálásom után. A letartóztatott diákokat 3-8 havi felfüggesztett börtönbüntetésre ítélték. Az elítélt diákok névsora és kora: Schreiner M. 15 éves, Mahovitz J. 17 éves, Szatai Gy. 17 éves, Nagy Gy. 18 éves, Mohl J. 18 éves, Kovács T. 20 éves, Szalai Á. 20 éves, Korencsi F. 20 éves.²⁷

Az eseményről tájékoztatást nyújtó kommunista sajtó tele volt valótlansággal, dicshimnuszokat zengett az uralkodóosztály éberségéről. A cikkek lényege az egyházi nevelés megszüntetésének és az iskolák államosításának szükségessége volt. A velünk történt eseményekről szabadulásunk után soha senkivel, még egymás között sem beszéltünk. Felhívták a figyelmünket a szabadon bocsátáskor arra, ha a velünk történekről valakit tájékoztatunk, államtitok megsértése címén eljárnak velünk szemben. Ezt a hallgatást egy ízben szegtem meg. Felkeresett Kisházi Mihály akkor még országgyűlési képviselő – aki az érseki tanítóképző gyakorlóiskolájában tanított. A tanító úr elmondta, hogy Mindszenty hercegprímásnál kihallgatáson volt, s ott megbízást kapott, hogy szerezzen értesüléseket az eseményekről. Kisházi tanító úr és Groh²⁸ ügyvéd úr segítségével készítettünk egy beszámolót. Ezt úgy záradékoltuk, hogy elolvasás után azonnal elégetendő. A megsemmisítésre ígéretet kaptam, s ez meg is történt. Ezt onnan tudom, hogy a beszámoló nem került elő sem a Hercegprímás letartóztatásakor, sem a levéltárban nem fellelhető.²⁹

A magyar nép törvénytisztelete és a bíróság pártatlanságába vetett hite 1948-ban még oly mélyen gyökerezett, hogy senki sem hitte ártatlanságunkat. Nem voltak képesek felfogni, hogy ilyen súlyos ügyet csak egyszerűen kitalálnak és ezt számos tanúval tudják is igazolni. Szegény naiv népem néhány hónap múlva rájött, – mikor futószalagon gyártották az összeesküvéseket – és nyomtalanul tűntek el emberek, hogy milyen is a kommunista igazságosság.” (Korencsi, 1994a; valamint annak gépirata, birtokomban. Kiemelések tőlem – D. P.)

Ez áll a kortárs Korencsi Ferenc visszaemlékezéseiben. Az alábbiakban megkíséreljük, hogy narratíváját kiegészítsük, ütköztessük az akkoriban és a következő évek során keletkezett, a hatalom intézményeitől, orgánumaitól származó, ezért értelemszerűen tendenciózus egyéb forrásainkkal, hogy befejezésül néhány összefoglaló megjegyzéssel zárjuk dokumentatív elbeszélésünket.

A június 12–14-én történtek előzményei

Mielőtt forrásaink megszólaltatásával megpróbáljuk rekonstruálni az esztergomi képzővel kapcsolatos ügy részleteit, célszerűnek látszik röviden összefoglalni, hogy milyen előzmények után, s körülmények között került sor az 1948. június 12-i incidensre, s az azt követő megtorlásra.

Az esztergomi érseki tanítóképzőt történetünk idején a hercegprímás által 1947. október 17-től megbízott igazgató, Petrovich Ede vezette. Tantestülete 14 pedagógusból, köztük 6 tanulmányi alapi 90%-os államsegélyes tanárból, óraadókból és 3 gyakorlóiskolai tanítóból állt. Így léte az intézetet formálisan fenntartó érsekség mellett jelentős mértékben az állami támogatástól függött, s kettős kontroll alatt állt.

Az állam részéről 1948. február 24-én a gyakorlóiskolát Putnoki Jenő állami gyakorlóiskolai tanító látogatta, május 3-án pedig Barabás Tibor tanügyi főtanácsos tanfelügyelő végzett (betegsége miatt megszakadt) felügyeleti látogatást a tanítóképzőben.

1948. április 22–24-ig Virágh Teofil katolikus tanügyi főigazgató érkezett általános felügyeleti látogatásra az intézetbe, melynek végén, az akkori szokásoknak megfelelően az április 27-i tanári értekezlet során értékelte az intézet munkáját, s fogalmazta újra a velük szembeni elvárásokat:

27. Az elítélt diákokat 1-3 havi fogházra ítélték felfüggesztve. Korencsi Ferenc és Szalai Árpád nem volt köztük. A felsorolásból hiányzik: Csaba László 18 éves.

28. Gróh József (1883–1969) ügyvéd, akkor Slachta-párti parlamenti képviselő.

29. Valóban: nincs nyoma e beszámolóknak a Prímási Levéltárban.

„... [A]z iskola igazgatója, tanári és nevelőtestülete igen katolikus szellemben nemes hivatástudattal törekszik feladatát betölteni, kötelességét teljesíteni. ... [M]ilyen embernek kell lennie a katolikus iskola tanárának, nevelőjének?

Egész és igaz embernek kell lennie. Az egész azt jelenti, hogy semmi lényegfunkció nem hiányozhat belőle, igaz: az életet tartsa komoly és valódi értéknek, amit Isten bízott ránk.

Komoly és szilárd valláserkölcsei nézet jellemzi a nevelőt, enélkül nem lehet egész ember sem; a társadalom pedig csak annyi hasznot meríthet munkájából, amennyi vallásosságot és erkölcsiséget visz bele.

A nevelő a szellem embere. Belőle szellem szól a szellemhez. Anyagi javak nélkül nem élhetünk, de az igazi pedagógus sohasem az anyagi emberek közül kerül ki.

Az igazi nevelőt jellemzi a felelősségérzet. Ez abban áll, hogy tetteinek, szavainak kihatásait igyekszik tisztán meglátni és érettük meri a következményeket vállalni. A felelősségérzet szemében magasabb motívum a kötelességteljesítésnél.

Szellemi magaslaton kell állnia. Egy kissé mindenképpen művésznek kell lennie, aki intuitíve megérzi, megérti a gyermek lelki világát. Szaktárgyain kívül a gyermek lelki tanulmányozására teszi minden gondját. Bár igazi pedagógusban a szakképzettség nem hiányozhat, mégis elsősorban ember- és a gyermekismeret teszi alkalmassá a nevelésre.

Végül említtem, hogy szükség van a nevelőben némi föléberendelődségre, vezetői magatartásra, hiszen parancsokat kell osztogatnia, vezetnie kell. Nagyon üdvös, ha ez a vonás párosul a tekintéllyel. Ez bizonyos hódolatot jelent a másik fél részéről az erkölcsi és szellemi felsőbbbség iránt és ez a hódolat követésre készíttet. Más a hatalom és más a tekintély. A hatalom parancsol és eredménye az engedelmesség, a tekintély példát ad és vonz. Tekintély nélkül nincs nevelő.

A felsorolt tulajdonságok eszményképi jegyek. Mint minden eszmény, a nevelő eszménye önmagában is érték, de egyénileg csak annyi értéket jelent, amennyi létté válik belőle. Az létté válással azonban azt az értékgyarapodást viszi bele a katolikus iskolák színvonalába, amelyből a több és jobb, az eszményibb munka határozódik. Elismerésemet nyilvánítva az igazgató úrnak és a vezetése alatt álló tanári-nevelői testületnek a katolikus iskolaügy érdekében kifejtett szolgálatukért, Isten áldását kérem a további többet és jobbat akaró munkájukban [...]” – zárta értékelését a katolikus főigazgató³⁰ (Petrovich, 1948, pp. 9–10).

Petrovich Ede igazgató az intézet évkönyvében ehhez hozzátette: „A tanári testület az ifjúság valláserkölcsei életének és hazafias érzésének, valamint az igazi demokratikus lelkiületnek fejlesztésére felhasználta a tanítás és nevelés minden eszközét. Elsősorban példával neveltük tanítványainkat. [...] Kettős célkitűzésünk szolgálatában álltak az iskolai ünnepélyek, melyeknek hagyományos tartalmát a demokratikus szín és jelleg gazdagította. [...].

A március 15-i nemzeti ünnepen a százéves évfordulót kettős megemlékezéssel ültük meg: részt vettünk a város közönsége által a negyvennyolcas hősök temetőjében rendezett nyilvános ünnepségén és az ünnepség énekszámait ifjúságunk adta. Az intézeti március 15-i ünnep szónoka Végvári István tanár volt. Ugyancsak a centenáriumi emlékének és a márciusi gondolatok megvalósításának szenteltük május 30-án az esztergomi hitvallásos iskolák által rendezett nagyszabású sportbemutatót. Az árvízkárosultak javára rendezett ünnepély műsorszámát az egyes osztályok adták és annak erkölcsi és anyagi sikerét a gazdag és változatos műsor, de elsősorban Őminenciájának a Hercegprímás Úrnak megjelenése biztosította.” (Petrovich, 1948, pp. 16–17. Kiemelés tőlem – D. P.).

30. Az Esztergomi Tanítóképző Főiskola iratai, főigazgató látogatást záró 1948. április 27-i tanári értekezlet jegyzőkönyvéből. Magyar Nemzeti Levéltár Komárom-Esztergom Vármegyei Levéltára (a továbbiakban: MNL KEVL VIII. 1. f. 81. d.)

A kommunista befolyás alatt álló „Szabad Esztergom” című lap 1948. április 25-i számának egy közleménye már bizonyos feszültségről tanúskodik a képző igazgatója és a városi pártvezetés között: „Az Érseki Tanítóképzőhöz szólunk akkor, amikor legnagyobb csodálkozásunknak adunk kifejezést, hogy passzív magatartást tanúsít a munkásosztály nagy ünnepével, május elsejével szemben. Nem tudjuk elképzelni, hogy mi kifogása van a Tanítóképző Igazgató Urának az ellen, hogy diákjai, a többi iskolák diákjaival együtt nemes versenybe álljanak a májusi serlegért folyó stafétaküzdelemben. Mi úgy gondoljuk, hogy végre meg kell szűnjön a megkülönböztetés, amely a múltban oly nagy divat volt. *De ha az Igazgató Úr úgy gondolja, hogy továbbra is fenn tudja tartani a dogmatikus kasztrendszer, biztosíthatjuk arról, hogy a népidemokrácia talál rá módot, hogy ebben a kérdésben is végérvényesen rendet teremtsen.* Májusi Emlékbizottság” (Az Érseki Tanítóképzőhöz, 1948, p. 2. Kiemelés tőlem – D. P.).

Majd a lap következő számában nyomatékosították fenyegetésüket: „A 4. szabad május elsejét ünneplik most a dolgozók. ... Mindannyiunk ünnepe ez a nap. Amidőn május elsejéről elmélkedünk, azon reményünknek adhatunk kifejezést, hogy most városunkban végképp szétzúródik a közömbösség választófala. Reméljük, hogy május elsején azok is csatlakoznak az ünneplő dolgozókhoz, akik valamilyen oknál fogva közömbösek voltak a dolgozók nagy ünnepével és a demokráciával szemben. Akik még ma is távol maradnak, azok már nem számítanak, mert azokra a teljes megsemmisülés vár”.³¹

Ezt a kockázatot az intézet és igazgatója sem vállalhatta, így kényszerűen részt vettek az akkori ünnepségen. Növendékek 1948. június 15-i vallomásaiból tudható, hogy „Petrovich Ede igazgató május 1-jén, amikor a kis piros zászlókat osztogatták nekünk a rendezők, azt mondta, hogy a vörös szín izgató kommunista szín. Nehezményezte azt, hogy nekünk május 1-jén ki kell vonulni.” „Kocsis Lajos rajztanár az ez évi május 1-jei ünnepségre készülődve készítette el az intézet tábláját, melyet a felvonuláskor vittünk. A tábla készítése közben a következőket mondta: »Csak kényszerűségből csinálom a táblát«”³² – ami kétségtelenül az intézet és a helyi hatalmi szervek közötti feszültségre utalt.

A MKP Komárom-Esztergom Megyei Végrehajtó Bizottsága 1948. május 3-i ülésének jegyzőkönyvéből tudható: az erőszakos szervezéssel összehozott ünnepséget „lényegében nem jól sikerült. Csődöt mondott az él munkások szerepeltetése [...] cca. 20-22 ezer ember felvonulhatott, de a gyűlés alatt jórésze elszivárgott”.³³

Két nappal később megszülettek az MKP Értelmiségi Osztályának tervei az iskolák államosításával kapcsolatos kampány szervezésére vonatkozóan: „A kampányt össze [kell] kapcsolni a klerikális reakció leleplezésével. A klerikális reakciót bemutatni, mint akik a régi úri rend visszaállítására, felforgatásra törekednek, háborúra spekulálnak, lelki terrort gyakorolnak – a nép, a demokrácia, a béke ellenségei. (Mindszenty, Shvoy példák) Ezekre nem lehet bízni az ifjúság nevelését. Az egyházi iskolákat államosítani, az egész nemzet érdeke. [...] Felvilágosítást kombinálni [kell] nyomással, erőmutatással, szükség esetén lázító letartóztatásával”³⁴ – írták, az ezt követő koncepciók büntetőeljárások főbb téziseit megelőlegezve.

1948. május 14-én nyilvánosságra került a két munkáspárt egyesüléséből alakuló Magyar Dolgozók Pártja programnyilatkozata, melyben „a demokratikus nevelés egységének biztosítására a párt követeli: egységes állami tankönyvek bevezetését valamennyi iskolában, valamennyi fokozatban; a tanügyigazgatás egységesítését és korszerű reformját, az egyházi iskolák államosítását, az egyház hitoktatási jogának és a papnevelőiskolák egyházi jellegének csorbítása nélkül. A párt síkraszáll a teljes vallásszabadságért, tiszteletben tartja a vallásos

31. Szabad Esztergom, IV. évf. 18. sz. 1. (Kiemelés tőlem – D. P.)

32. Kovács Tibor és Machovits János vallomása. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 68–70.; 71–73.

33. MNL KEVL XXXV. 23. f. 2. fcs. 45. óe. 140–141.

34. Politikátörténeti Intézet Levéltára (a továbbiakban: PIL) 274.f. 24/12. (Ma már az MNL OL-ben van az anyag.) (Kiemelés tőlem – D. P.)

érzést, felhívja az egyházakat a bukott nagybirtokos és tőkés renddel való szakításra, a népidemokrácia vívmányainak elismerésére, a demokratikus állammal való békés együttműködésre. Ugyanakkor a párt kijelenti, hogy erőlesen fellép az egyház palástja mögé bújó reakciós irányzatok ellen és kíméletlenül leleplezi a vallásos érzéssel visszaélő népellenes politikát.” (Rákosi & Szabó, 1967, pp. 601–602).

Ennek szellemében május 15-én Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter bejelentette a közeli államosításra vonatkozó kormányhatározatot, közölve: „Ha ellenállásba ütközünk, ha lelki terrorral és félrevezető izgatással próbálják megtéveszteni népünket, ha harcolni kezdenek a magyar népidemokrácia és az ifjúság alapvető érdekei, jogai ellen, akkor természetesen azt is tapasztalni fogják, hogy a demokráciának nemcsak türelme, hanem eltökéltsége is van.” (Kardos & Kornidesz, 1990, p. 236).

Erre az Actio Catholica egy osztályaként működő Katolikus Szülők Vallásos Szövetségének központja már másnap helyi szervezetei, s a plébániák teljes mozgósításával reagált, valamint nyilvánosságra hozott tiltakozó levelet írt Ortutaynak is: „A Katolikus Szülők Vallásos Szövetsége [...] az isteni és emberi jogok legsúlyosabb megsértésének minősíti, hogy a nevelés körül zajló elemi fontosságú kérdésekben mindenki szóhoz jut, éppen csak a természetes jogon elsősorban érdekelt szülő nem. A 70%-ban katolikus Magyarországon ez elsősorban a katolikus szülő kell, hogy legyen. [...] A leghatározottabban tiltakoznunk kell az ellen, hogy a mi figyelembe nem vett jogunkat a Pedagógusok Szabad Szakszervezete sajátítsa ki és foglaljon állást az iskolák államosításának kérdésében. [...] Magunk részéről pedig megbízóinkhoz, a magyar katolikus társadalomhoz fordulunk és felszólítjuk, hogy a hitvallásos iskoláink államosításának és az egységes állami tankönyvek bevezetésének terve ellen minden lehető és megengedett törvényes eszközzel, a következményekre való tekintet nélkül haladéktalanul és egyemberként szálljon síkra. A magyar katolikus szülői társadalom szívvel-lélekkel azonosítja magát a Magyar Püspöki Karnak pünkösdi levelével és ebben a kérdésben a legteljesebb elszántsággal fogja megvívni a harcot, mert ez egyszerűen az Istennel, vagy Isten ellen kérdése” – írták emlékeztetve a minisztert katolikus hitére és az ifjúkorában számára az egyház által nyújtott támogatásokra (Dancs, 1979, p. 756).³⁵

Másfelől az államosítás támogatására mozgósították az állami, önkormányzati és társadalmi szervezeteket, a rádió és sajtó munkatársait, s a pedagógus szakszervezet helyi csoportjait. Így felsőbb ösztönzésre május 19-én Esztergom Város Nemzeti Bizottsága „mélyen elítélte Mindszenty pásztorlevelét melyben fenyegető hangon igyekszik befolyásolni a katolikus hívők demokratikus jogát képező szabad elhatározásukat”, s kérte, hogy még a következő tanév előtt államosítsák a felekezeti iskolákat.³⁶

Aznap a pedagógus szakszervezet esztergomi csoportjának elnöke Fazzi Hugó levelet intézett az iskolaigazgatókhoz: „Értesítem a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete esztergomi csoportjának tagjait, hogy saját érdekükben jelenjenek meg a mai, 1948. május 19-én 6 órakor tartandó szemináriumi előadáson, minthogy az előadás előtt fontos tanügyi kérdésekben kell állást foglalnunk, mégpedig személy szerint. A szakszervezeti tag meg nem jelenését olybá kell vennünk, mint aki a jövőjére nézve állást foglalt. Kérem az Igazgató Urat, (Úrnőt), hogy az értesítést közölje a szakszervezeti tagokkal és a tagok sajátkezü aláírásával láttamoztassa, s a jelzett időre a szakszervezeti elnöknek adja át.”³⁷

A nyíltan fenyegető hangú felszólításra körülbelül 160 pedagógus jelent meg a szemináriumon, melynek kezdetén Fazzi Hugó egy „táviratdiktátumot” olvasott fel az iskolák államosításának követelésével, melyet egy-

35. A Katolikus Szülők Vallásos Szövetsége Országos Intézőbizottságának 1948 pünkösdvásárnapi levele Ortutay Gyulához. ÁBTLL V-700/57. C/1. c. (Kiemelés tőlem – D. P.)

36. PHL 274. f. 7/272. 99. o.

37. Az esztergomi pedagógusgyűlés hiteles lefolyása. Anonim beszámoló a PL Mindszenty egyház kormányzati iratokban 3779/1948. (kiemelés tőlem – D. P.)

hangúlag kívánt elfogadtatni. Mire Vértes Zoárd tanár a szabályzatokra és a téma súlyára hivatkozva a kérdés napirendről való levételét, elhalasztását javasolta. Az elnök nem reagált erre, ezért 120, többségében felekezeti iskolában dolgozó pedagógus, köztük a képző tanárai elhagyták a termet. Majd Kisházi Mihály országgyűlési képviselő, a képző gyakorlóiskolájának szabadságolt tanítója szólt az eljárás ellen, hasztalan. A maradék fele volt hajlandó megszavazni a távirat szövegét. Így a nagyjából 20 állami, önkormányzati iskolában tevékenykedő nevelő által elfogadott szöveget küldték el még aznap az egész szeminárium nevében.³⁸

Aznap az államosítás ellen tiltakozó táviratok is születtek Esztergomban, ahogy a következő hetekben is, köztük – közelebből meg nem határozható időpontban – a tanítóképző tanárai és diákjai nevében a kultuszminiszterhez.³⁹ Ezeket a képző hittanára és igazgatója fogalmazta, s az egyes osztályok képviselői írták alá. A táviratok költségeire utóbb 10 fillért szedtek minden diáktól.⁴⁰

Esztergomban is sor került az államosítás ellen tiltakozó szülői memorandumok elfogadtatására. Biborka Ferenc tanár úr recski internálása idején, 1952. augusztus 19-én, újabb gyanúsított kihallgatása során, mihamarabbi szabadulását elősegítendő így vallott erről: „1948 májusában egy szülőgyűlést hívtunk össze, amelyen kb. négy-ötszáz szülő jelent meg. Célunk volt ezzel a szülőket a népidemokrácia intézkedése: az iskolák államosítása ellen hangolni. Annyit elértünk, hogy a gyűlésen egy memorandumot szavaztunk meg, amelyben tiltakoztunk a miniszterelnöknél az iskolák államosítása ellen, kértük ennek elvetését. Ezt az akciót Virágh Teofil katolikus tanügyi főigazgató kezdeményezte. Főszerzői Marton János a katolikus szülők szövetségének esztergomi elnöke, Kisházi Mihály Slachta-párti képviselő, Petrovich Ede tanítóképző igazgató, Mansberger István gimnáziumi igazgató voltak. Ezen a gyűlésen én jegyzőkönyvvezető voltam. Ezenkívül, amikor lehetőségem volt a szülőkkel érintkezni, így 1948 februárjában kb. 80-100 szülő részvételével megtartott szülői értekezleten, s havonta beszéltem a rám bízott osztály 25-30 szülőjével, úgy, hogy vagy ők kerestek fel engem, vagy én kerestem fel őket.” – emlékezett a tanár úr.⁴¹

A visszaemlékezők: Korencsi Ferenc és Gábris József egyaránt az államosítási tervek kapcsán a városban kialakult politikai feszültségről tanúskodtak, s arról, hogy a városi diákság zöme – korántsem csak a felekezeti iskolák növendékei – az államosítás ellen foglaltak állást (Gábris, 1986, p. 41). Korencsi – jelenleg más forrásaikkal igazolhatatlanul – az államosítást támogató és azt ellenző fiatalok közti nyilvános, tetteges összecsapásokra is utalt (Korencsi 1994a; 2002). Az akkoriban népi kollégistaként államosítást aktívan támogató Gábris szerint tartottak attól, hogy a más állásponton lévő diáktársaik éjszaka megtámadják szálláshelyüket (Gábris, 1986, p. 41).

A városi légkör ilyen alakulása az országos fejlemények függvénye volt, márpedig az a felek közötti egyre élesebb konfrontáció képét mutatta. Május 28-án a Sportcsarnokban az államosítási kampányt indító értelmi-ségi nagygyűlésen Révai József Mindszenty politikáját, magatartását fókuszba állítva közölte: „az iskolák államosításáért folyó küzdelem nem kultúrharc, hanem politikai harc; harc a nagybirtokosok és nagytőkések, a külföldi imperialisták által támogatott reakció ellen, történetesen a nevelés terén. *Lehetetlenség, hogy a demokrácia ellenségeinek kezén hagyjuk a köznevelést, hogy az egyházi iskolák továbbra is reakciós állam legyenek a demokráci-*

38. Az esztergomi pedagógusgyűlés hiteles lefolyása. Anonim beszámoló a PL Mindszenty egyházkormányzati iratokban 3779/1948.; Az iskolák államosítását követelik, 1948.; A MKP Komárom-Esztergom Megyei Bizottsága titkárának jelentése 1948. június 1. az egyesítő taggyűlésekről és az államosítással kapcsolatos akciókról, hangulatról. PIL 274. f. 16/180. óe. 241-243. (Ma már az MNL OL-ben van az anyag.)

39. ÁBT L V-700/57. és PL S11 AC 1943-48.

40. A Budakörnyéki Kapitányság Államvédelmi Osztálya vezetőjének, Szöllösi György r. őrnagynak 19.428/1948. sz. június 16-i jelentésében „az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézet diákjainak és tanárainak ügyéről” (ÁBT L V-59109. 20-22.)

41. Gyanúsított jegyzőkönyv dr. Biborka (Szebasztian) Ferenc kihallgatásáról. Recsk, 1952. augusztus 19. (ÁBT L V - 52724. 39-41.) Lásd ehhez: Gábris, 1976, p. 145.

kus államban. [...] Nemzetté egy nép egyebek közt úgy formálódik, hogy nem csak gazdasági és politikai, hanem szellemi vonatkozásban is felülkerekedik az egység eszméje. [...] Vannak katolikusok, akik jól tudják, hogy Mindszentynek és híveinek politikája katasztrófa-politika, de hallgatnak erről. Sőt, most a harc kiéleződésekor azt mondják: már nemcsak Mindszentyről, hanem az egyház ősi jogairól van szó, amelyeket védeni kell, akár Mindszentyvel együtt is. Álljanak el ettől a balhiedelemtől. Nem az egyház jogait védik, hanem akarva-akaratlan a magyar nagybirtok és nagytőke restaurációs törekvéseit szolgálják, ha a klerikális reakció mellé állnak. Harcunkat győzelemmel fejezzük be” –szögezte le a kommunista pártvezető (Az egyházi iskolák államosításáért..., 1948, pp. 3–4. Kiemelés tőlem – D. P.).

A központi iránymutatásnak megfelelően az esztergomi koalíciós pártszervezetek vezetői június 4-én deklarálták az államosítás melletti elkötelezettségüket s megnyugtatóan azt állították, hogy „az iskolák államosításával a hitoktatás nem fog sérelmet szenvedni a történelmi hagyományokkal rendelkező iskolák önállósága is megmarad”. (Az iskolák államosításával..., 1948).

Ekkor már tudomásuk lehetett az előző este Pócsperiben történetekről. Az első rendőrségi vizsgálatok nyomán kiadott BM körrendelet így számolt be az esetről: „Folyó évi június hó 3-án 20 órakor Pócsperiben a képviselőtestület az iskolák államosítása tárgyában való állásfoglalás végett összeült tárgyalni. Az ülés még folyt, amikor kb. 21 órakor, közvetlenül a templomi istentiszteletről, annak befejezése után 5-600 főnyi tömeg vonult fel a községhez, hogy megzavarja az ülést. Két rendőr a máriapócsi őrsről felszólította a tömeget távozásra. A tömeg a rendőröket lefegyverezte, azután ismeretlen fegyverrel agyonlőtték Takács Gábor rendőrvezetőt, meglőtték még Takács László községi segédjegyzőt a vállán és Királyfalvi Miklós községi kisegítőt a fején megszárták.

A fenti esemény folytán felhívom, hogy hatósága területén fokozott készenléte léptessen életbe, hívja fel fokozott éberségre a hatósága területén lévő kapitányságok és őrsök figyelmét. Folyó hó 5-i hatállyal elrendelem, hogy a hatósága területén észlelt hangulatról és esetleges megmozdulásokról közvetlenül hozzám minden nap rádión tegyen jelentést mindaddig, amíg ellenkező utasítást nem adok.”⁴²

A fokozott éberségre felhívott karhatalmi szerveket június 6-ára virradó éjjel utasították: „összes alárendelt szerveinél rendelkezjen el készséget, illetve szabadságot senkinek ne engedélyezzen.”⁴³ Majd az aznapi Szabad Nép vezércikkében Révai József konceptualizálta a történeteket: „A szabolcsi zendülés is bizonyítja, hogy az egyházi iskolák államosítása elleni harc aktivizálja a régi rendszer minden rendű és rangú hívét, hogy az egyház védelme csak homlokzat, a vallás védelme csak jelszó, amely mögött a földreform ellenségei, a demokrácia ellenségei a nép ellenségei, Horthy és Habsburg, a nagybirtok és a nagytőke hívei rejtőznek el és vonulnak fel, felhasználva a nép egyes rétegeinek anyagi és szellemi nyomorúságát. [...]

Meg kell mondani, hogy mindenki, akit illet, értsen a szóból: *a demokrácia sokáig türelmes volt még az uszító klérussal szemben is, de ennek a türelemnek immár vége. A pócsperiben történt esetből le kell vonni a következtetéseket. [...] A köztársaság védelméről szóló törvény érvényben van és kiterjed a papi uszítókra is. A statáriális bíráskodásról szóló rendelkezések érvényben vannak és kiterjednek azokra is, akik az egyházi iskolák államosítása ürügyén zendüléseket szerveznek a demokrácia rendje ellen. Aki demokráciánk rendjére kezdet emel, annak lakolnia kell!”* (Révai, 1948. Kiemelés tőlem – D. P.).

42. BM utasítás valamennyi vármegyei körzeti Szemlélőnek, valamint Szeged és Hódmezővásárhely kapitánysága vezetőjének. (Gépelte, kézi beszúrással Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (a továbbiakban: MNL OL) XIX-B-1-r-286507/1948. 87. d.).

43. BM utasítás 1948. június 6. 0,15-kor valamennyi vármegyei körzeti felügyelő szemlélőnek, Szeged és Hódmezővásárhely kapitánysága vezetőjének, Szeged és Debrecen tanosztály/ávóosztály(?) parancsnokainak és összes alárendelt szerveinek. (kézzel lejegyzett. MNL OL XIX-B-1-r-286507/1948. 87. d.).

A rapid államosítást a társadalom többségi akarata ellenére erőltető kormány, a koalíciós pártok, s utasításukra a rendvédelmi és igazságügyi szervek – a valótlan koncepcióban értelmezett, és statáriális úton justis-mord, és hosszú szabadságvesztés büntetések által megtorolt *pócspetri ügyre hivatkozva* (Mikó, 2008) – *az államosítás terve elleni szabad véleménynyilvánítást már a demokrácia intézkedései és szervei elleni támadásként, izgatásként minősítették, s megtorolták.*

Így történt ez a soproni katolikus asszonyok és diákok által szervezett 1948. június 7-i 1000-1500 fős békés, a rendőrség és tűzoltóság által erővel felosztatott, államosítás elleni tüntetéssel kapcsolatban is. „Sopronból nem lesz Pócspetri!” jelszót hangoztatva a résztvevők közül 8 főt internáltak, 8-at rendőri felügyelet alá helyeztek. Az 1944–45-ben Mindszenty Józsefnek és internált társainak szállást adó, – ezért a vendéglátásért hálás a hercegprímásnak kedves – Isteni Megváltó Leányai Zárda tanítónőképzőjének egy diákját és egy apáca tanárát népbírói ítélettel rövidebb hosszabb fogház-, illetve börtönbüntetésre ítélték.

A június 11-én lezárult nyomozás során kiderült: a Révai cikk megjelenése után a soproni klerikusok – egy kivétellel – nemcsak, hogy nem vettek részt a tüntetés előkészítésében, szervezésében, vezetésében, hanem kifejezetten tiltották diákjaiknak a részvételt, s maguk is távol maradtak attól. Így azt a demonstrációt igencsak közvetetten lehetett Mindszentyvel, az egyházi iskolák szellemével kapcsolatba hozni, s az államosítás melletti érvként felvonultatni (Donáth, 2024).

A pócspetri per ítélethirdetésének és Királyfalvi Miklós jogtalan statáriális kivégzésének napján (Asztalos plébánost és Királyfalvit, 1948.) vélhetően ezért fordult a rendőrség figyelme az esztergomi érseki tanítóképző felé. A koncepció pócspetri és soproni ügyek nyomozásában vezető szerepet játszott Décsi Gyula (1919–1990) ávós alezredes akkor szembesült azzal a körülménnyel, hogy a soproni tüntetéssel kapcsolatos nyomozás nem hozta meg számukra az államosítás melletti propaganda szempontjából kívánatos eredményt. Márpedig ismerte a velük szemben fokozottabban érvényes politikai elvárást, melyet Rákosi Mátyás az MDP alakuló kongresszusán így fogalmazott meg: „Itt az ideje aláhúzni mindenkivel szemben, akit illet, hogy *a demokrácia türelmének vége, s aki szembeszáll a demokráciával, arra gyorsan lecsap a demokrácia ökle. [...]* A köztársaság üdve ma az iskolák államosítását követeli ki és azt, hogy ne ismerjünk kíméletet a reakcióval szemben.” (Rákosi Mátyás beszéde..., 1948. p. 1. Kiemelés tőlem – D. P.).

Az 1948. június 12-i incidens és az azt követő őrizetbevételek, kihallgatások

Ez vezethetett a Korencsi Ferenc memoárjában említett június 12-i esztergomi provokációhoz: „1949-ben Esztergomtáborba kerültem, ahol az általános iskolában tanítottam. Tanítványaim között volt egy fiú, akinek katonatiszt volt az apja. Ezzel a tiszttel jó barátságba kerültem. Egy alkalommal szóbakerült az »1948-as esztergomi diákügy«. Úgy próbáltam a beszélgetést irányítani, hogy megtudjam milyen szerepe volt ezzel kapcsolatban az esztergomi katonai alakulatoknak. A következőket tudtam meg: Decsi nevű ÁVO-s tiszt összehívott egy tisztgyűlést, ahol azt a feladatot adta önként vállalkozó tiszteknek, hogy vállaljanak egy provokatív felvonulást az érseki képző előtt. Ennek a különítménynek Tóth százados⁴⁴ volt a parancsnoka. Arra a megjegyzésemre, hogy biztosan nagy karriert futott be ez a tiszt, azt a választ kaptam, hogy Tóth százados nagyon megbánta tettét, mert [június 12-én ők úgy tudták, hogy] Decsiék őt és társait csak egy kis ijesztésre akarták felhasználni, nem pedig ártatlan gyerekek elhurcolására.” (Korencsi, 1994a; 2002).

Egyéb forrásainkban említés sem történik Décsi Gyula esztergomi szerepléséről, s arról sem, hogy eredetileg „csak” az erődemonstráció szándékával vonultatták-e el az önként jelentkezett katonákat az érseki tanító-

44. Forrásainkban nem szerepel sem Tóth, sem Máté százados neve.

képző, s felette az egyéb egyházi intézmények, székesegyház előtt, vagy további céljaik is voltak ezzel. Ismerve az aznapi központi napilapok fenyegető hangvételét és közleményeit, mindkettő lehetséges.

A Korencsi Ferenc által említett provokációs célt alátámasztani látszik, hogy a képző előtt elvonult század katonái valójában az Esztergomtáborban állomásozó zászlóalj 2. és 3. századának tiszti akadémiára készülők honvédei voltak. Márpedig az aznap Radányi Ernő főhadnagy elhárító tiszt által az elvonult 9 katona közléséből készített feljegyzés szerint: „Az 1948 június 12-én 11,30-kor Esztergom városán keresztül gyakorlatra kivonult zászlóaljnak 2. százada az Érseki Tanítóképző Intézet előtt elhaladt. Az Intézetben lévő tanuló és valószínűleg tanári karból többen az ablakokon kihajolva a következő sértegető és gyalázkodó kijelentéseket kiáltották: [...] »Hova mentek csürhék ez az a dicső néphadsereg! [...] »Ezek akarják államosítani az iskolákat«, [...] »Ezek a csürhék akarnak valamit csinálni«, [...] »Hova mentek csürhék, ki vagytok dögölve.« [...] »No csürhék hová mentek? Hogy néztek ki? Így néz ki a néphadsereg? Ezek akarnak« többet nem hallottam, mert énekelni kezdtünk és elmosódott a hang. [...] »Vörös disznók szégyelljétek magatokat! Csürhe banda«, [...] Az Érseki Tanítóképző előtt amikor meneteltünk az ablakban lévő fiatalemberek, egyre pontosan emlékszem, megismer-ném száz között is, sárga vászonöltöny volt rajta, pufók képű. »Nézzétek fiúk, egy aljas banda vonul itt alattunk«. A paptanárral, aki mellette állt is hallotta és jót röhögött rajta” -sorolták, többen hozzátéve, hogy a képzősök kéz és kar mozdulatokkal drasztikusan be is intettek nekik.⁴⁵

A feljegyzés tehát csak a 2. századról szólt, holott a megszólaltatott honvédek a 2. és 3. századba tartoztak. Ez az önként jelentkezésre utal. Figyelemre méltó, hogy a feljegyzést nem az elvonuló egység parancsnoka készítette, hanem az elhárító tiszt. Korencsi Ferenc egyik memoárjában úgy nyilatkozott, hogy a katonák nem énekeltek, és a képzősök semmiféle megjegyzést nem tettek rájuk. Eszerint a század – énekszóval, vagy anélkül – ugyan elvonult a képző előtt, de a képzősök semmiféle megjegyzést nem tettek rájuk. Ha így történt volna, akkor az egész egy előre megtervezett provokáció lehetett volna, azzal a céllal, hogy támadást indíthassanak az érseki képzőn keresztül az államosítás ellen mozgósító Mindszenty József ellen. Ez esetben a katonák hamis vallomást tettek volna a diákokra, ezzel kiindulóponttal szolgálva a támadáshoz.

Ellene szól ennek egyrészt Korencsi vallomása mely szerint ő csak 11,55-kor mehetett az ablakhoz, s akkor már csak az elvonuló katonák utolsó szakaszát látta távolodni. Lehetséges, hogy akkor már egyetlen diák sem tett megjegyzést a távolodókra, tehát ő jóhiszeműen állította, hogy nem tapasztalt beszólásokat. Attól még korábban lehettek ilyenek. Utóbbira utalhat, az idézett feljegyzésben az, hogy minden megszólaltatott katona megjelölte, hogy az intézet melyik ablakából kiabáltak, intettek nekik és hányan; másrészt az, hogy az utolsó megszólaló még személyleírást is adott egy ilyen diákról. Az is valószínűsíthető látszik a katonák közléseinek valódiságát, hogy egyikük azt is jelezte, hogy amikor a köztársasági indulót énekelni kezdték, már nem hallotta a beszólás folytatását.

Akárhogy is történt, június 14-én erre hivatkozva Szöllősi György ávós őrnagy vezetésével rendőrök és „katonák” nyomultak be az intézetbe. Petrovich Ede igazgató másnapi jelentése szerint: „f. hó 14-én de. 9 órakor közvetlenül az évváró ünnepély előtt megjelent a vezetésem alatt álló intézetben a Magyar Államvédelmi Rendőrség helyi vezetője, és kijelentette, vizsgálatot kíván tartani a tanulók között, mivel a tanulók közül többen f. hó 12-én az osztályvizsgák befejezése után 11 és 12 óra között az iskola előtt elvonuló honvédelmivel kapcsolatos demokratikus honvédséget sértő megjegyzéseket tettek. Tüstént a vezető ezredes⁴⁶ rendelkezésére állítottam az ifúságot, miközben honvédelmivel kapcsolatos megjegyzéseket tettek az épületet és annak udvarát. A vezető ezredes

45. Feljegyzés! Esztergomtábor 1948. június 12-én. (ÁBTL V-59109. 16.)

46. Az igazgató úr valószínűleg nem volt tisztában a tiszti rangokkal. Szöllősi őrnagy több hadnagy és alhadnagy rendfokozatú beosztottja vett részt a házkutatásban, majd a kihallgatásokban.

úr felszólítására: lépjenek ki azok a tanulók, akik a jelzett időben az ablakoknál álltak, előlépett 24 tanuló. Házkutatás után⁴⁷ az államvédelmi rendőrség elvitte a tanulókat, de az est folyamán még a következő tanulók maradtak a rendőrség őrizetében: Machovits Gyula, Schreiner Mihály I. é., Csaba László, Kovács Tibor, Mohl József, Szatai György III. é., Korencsi Ferenc, Nagy Gyula, Szalay Árpád, IV. éves tanulók. A tanulók kihallgatásánál az intézet részéről nem volt jelen senki.⁴⁸

Június 14-én az esztergomi rendőrkapitányságon került sor az oda bevitt 23-24 tanuló első kihallgatására és az idézett feljegyzésben név szerint szereplő honvédekkel való szembesítésekre. A rendelkezésünkre álló – valószínűleg nem teljes – tanúvallomások szerint ők valamennyien megmaradtak a feljegyzésbe foglalt beszélgetések, bemutogatások említésénél, s azokat a szembesítések során az általuk felismerni vélt tanulókhöz kötötték. Ily módon Csaba László, Machovits János, Mohl József, Nagy Gyula, Schreiner Mihály és Szatai György került beazonosításra dokumentumaink szerint. A többieket vélhetően a diákok kihallgatása során szerzett információ alapján választották ki. Ily módon aznap este 9 tanulózt szállítottak Budapestre, Korencsi Ferenc szerint az Andrassy út 60-ba, ahol adataikat bántalmazás közben felvették, majd cellákba zárták őket.⁴⁹

Kihallgatásukra az Államrendőrség Budapestkörnyéki Kapitányságának Államvédelmi Osztályán a Mozsár utca 16-ban került sor, melyet Szöllösi őrnagy vezetett. Korencsi Ferenc szerint e kihallgatások során úgy Esztergomban, mint Budapesten fizikai erőszakot alkalmaztak a kihallgatott diákokkal majd tanáraikkal szemben. Köztük vele szemben is: jobb talpának gumibotozása folytán jobb lábát attól kezdve képtelen volt behajlítani.⁵⁰

Más forrás erről nem áll rendelkezésünkre, hiszen a kihallgatottakkal aláíratott hivatalos jegyzőkönyvek mindig azzal a formulával zárultak, hogy „vallomásomat önként, az igazságnak megfelelően, minden kényszerítő eszköz alkalmazása nélkül tettem és elolvasás után aláírással megerősítem”.⁵¹ Sőt, az ügyészségre áttéve ott is aláíratott velük: „a rendőrségen nem bántalmaztak, semmi panaszom nincs”.⁵² E visszatérő nyilatkozatokat aligha tekinthetjük hiteles forrásnak.

Mindazonáltal lehetséges, hogy látszólag „baráti, atyai” hangnemen, pszichikai nyomással, a várható büntetéssel való fenyegetéssel fizikai erőszak nélkül is együttműködésre bírták az előállított diákok egy részét. Ennek esélye csak nőhetett azáltal, hogy a várható súlyos büntetés helyett enyhe szankciót helyeztek kilátásba a számukra, amennyiben magatartásuk okaként tanáraik, a tanítóképző nevelési gyakorlatát hibáztatják, s azok „demokráciaellenes” megnyilatkozásait, gesztusait tanúsítják.

Ilyennek tűnik számunkra Machovits János, akkor 17 éves elsős képzős esete. Magyar László pártfogó – vélhetően az ügyészség felkérésére – környezettanulmányt készített több fiatalokról, köztük Machovits-ról is, melyben leírta: házasságon kívül született, „1939-ig nagynénje Machovits Józsa Budapesten nevelte, utána a menhely kötelékében Gyömrőn volt 1945-ig egy földművesnél, azután 1947 szeptemberéig a főjegyző özvegyénél. Földműves és házimunkát végzett, a népiskola VII. osztályát és a polgári iskola IV. osztályát végez-

47. A házkutatási jegyzőkönyvet lásd: Államrendőrség esztergomi kapitánysága, államvédelmi osztály. Házkutatási jegyzőkönyv (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 100.)

48. Petrovich Ede mb. igazgató 466/1947-1948. számú jelentése „A tanulók elleni vizsgálatról” a Főtisztelendő Főegyházmegyei Hatóságnak (PL Mindszenty egyházkormányzati iratokban 4371/1948).

49. A Korencsi Ferenc által az Andrassy út 60-nal kapcsolatban leírtakról semmilyen más írott forrás nem áll rendelkezésünkre. Ezért azt sem megerősíteni, sem cáfolni nem tudjuk. Két mozzanat mégis fenntartásra készíttet. Korencsi arról írt, hogy egy célában volt bezárva Kossa Istvánnal, ami akkor nem volt lehetséges. Kételyt ébreszt továbbá az is, hogy szerinte csak a 3. napra vitték őket a Mozsár utcába kihallgatásra, holott ott a kihallgatások már 15-16-án is folytak, egyebek között Korencsit is 16-án hallgatták ki.

50. „Lábam rossz állapotának sok köze van az átéltekhez” – írta 2002. június 28-án hozzám írt levelében Korencsi Ferenc

51. ÁBTL V-52698. 30.

52. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 85-87.; ÁBTL V-59109. 23-26.

te. 1947 nyarán egy bolgárkertészetben dolgozott. 1947 szeptember 1-jén belépett az esztergomi katolikus tanítóképzőbe, ahová Merényi Alujzia gyömrői polgári iskolai tanárnő segítette be. Az intézetben tanuláson kívül régi írók műveit olvasta. Az intézettel ment moziba, kirándulásra. *Iskolai bizonyítványa kitűnő általános osztályzatot mutat.*⁵³

Machovits már az első gyanúsított kihallgatásán, június 15-én rendkívül együttműködőnek mutatkozott. Olyasmint is magára vállalt, amit az ellene tanúskodó katonák nem említettek,⁵⁴ s készségesen vádolta a tanári kar tagjait is: „A gyanúsítást megértettem. Bűnösnek érzem magam. 1948. június 12-én délelőtt kb. 11 órakor, miután a tanításnak vége volt, többi tanulótársaimmal együtt arra lettünk figyelmesek, hogy az utcán énekelve honvédek menetelnek. Odaszaladtunk az ablakokhoz és néztük az előttünk elhaladó századokat. Én Szatai Györggyel, Schreiner Mihállyal és Metzker Jánossal álltam az iskola magasföldszintjének egyik ablakában. Én a lent elvonuló honvédeknek hangosan a következőket kiáltottam oda: »Bűdös kommunisták«. Majd, amikor énekeltek azt, hogy éljen a Köztársaság, akkor azt kiáltottam feléjük: »Vigyen el a fene vele együtt«. Ezután a többieknek megjegyeztem, hogy a múltrendszer katonasága fegyelmezettebb volt, mint a mai. Az ablakban lévő többi társaim nem kiáltottak semmit a honvédek felé. A hátam mögött álló Szatai György [...] nekünk azt mondta: »Ha a nyilas rendszer visszajönne, ő is beállna közéjük«.

Mentségemre előadom azt, hogy szegénysorsú szülők gyermeke vagyok, édesanyámnak semmiféle vagyona nincsen, s az érseki tanítóképzőben is ingyen tanítanak.

A feltett kérdésre előadom azt, hogy a fenti kijelentéseket azért tettem, mert ilyen kijelentéseket többször hallottam a tanáraimtól is.

Szentei Ferenc hitoktató, intézeti prefektus 1947 szeptemberében mondta nekünk: »Sietek, mert meg kell hallgatnom az amerikai rádió híreit. Nem szeretem a magyar híreket, nem mondanak igazat [...]« 1948 májusában egy este előttem, valamint Juhász István, Polyák Vilmos, Drovnyi László, Sáros Bálint VII. gimnazisták előtt Szentei Ferenc prefektus úr, miután az amerikai rádió híreinek adását előzőleg meghallgatta, előttünk a következő kijelentést tette: »Oroszország sorozatosan utasítja vissza az amerikaiak békejavaslatára vonatkozó jegyzőkönyveket, valószínűleg háború lesz«. Ebből azt érezte a prefektus úr, hogy a háborút a Szovjetunió akarja kirobbantani. Ezen kijelentésére a fiúk között egy olyan értelmű megnyilvánulás fejeződött ki, amit Polyák Vilmos nyíltan ki is mondott: »legalább megváltozik a helyzet«. Szentei prefektus úr egy alkalommal a következőt mondta: »A jelenlegi magyar honvédség szellemileg elmaradott suhancokból áll«. [...]

Dr. Biborka Ferenc osztályfőnök 1948 márciusában egy osztályfőnöki órán a következőket mondta nekünk: »A demokráciáról nekem muszáj beszélni, mert ez kötelező, s még akkor is beszélnem kell róla, ha én más nézetten vagyok«. Miután ezt hallottuk, nem tartottuk érdemesnek, hogy az előadást figyelemmel kísérvük, de az osztályfőnök az érdeklődést nem is kívánta meg tőlünk. [...] 1947 karácsony előtti napok egyikén az osztályfőnök úr a mindennapi kérdések óra keretében a következőt mondta: »Ma a zsidóknak van a legtöbb pénzük és üzletük, azok meg tudnak venni mindent. Én nem járok zsidókhöz vásárolni, mert én nem bírom egyáltalán őket.« [...]» E vallomását Machovits június 19-én az ügyészségen is megerősítette.⁵⁵

Tőle származik, egy kézzel írt, aláírás nélküli datálatlan szöveg, mely együttműködőképességét tanúsítja, s egyben annak motívumaiba is némi betekintést enged:

53. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 10. (Kiemelés tőlem – D. P.)

54. Ellene csak Botka Mihály honvéd vallott, aki ezt vélte hallani tőle: „Itt menetel egy aljas, csürhe banda”. (Feljegyzés! Esztergomi tábor, 1948. június 12-én. ÁBTL V-59109. 16.)

55. Machovits János gyanúsított kihallgatási jegyzőkönyve, 1948. június 15. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 68–70., 94. (Kiemelések tőlem – D. P.)

„Kedves Órnagy Úr!

Amit most kaptam kedves személyétől azt most mind meggondolom. Átgondolom azt, hogy mennyivel magasabb lenne ennek az országnak a műveltségi szintje, ha mindenki tanulhat és nem kell tandíjat fizetni. Ez volt aztán az oka annak, hogy a magyar nemzetet belesodorták, belekényszerítették abba a förtelmes világégésbe, ami hazánkat félig elpusztította. Köszönöm, hogy fel tetszett világosítani a demokrácia előnyeiről, a demokrácia jóságáról.

Amit tetszett mondani, hogy azt, amit elkövettem azt csak meggondolatlanságból tettem? – Igen, elismerem, hogy olyan emberek ellen olyan megszólást tettem, amit azok egyáltalán nem érdemeltek meg.

Olyan jó volt hallani amint velem is elébb el tetszett beszélgetni. Jó volt, hogy egyszer olyan valakivel tudok beszélni, aki tényleg szívből-lélekből híve a demokráciának. Hogyha lehet ezután én is tényleges követője leszek a demokráciának. Kérem Órnagy Úr beszéljen még nekem a demokráciáról, annak tervéről. De még mint-ha én fia lennék, nekem azt mondja. Kár, nagyon bánom, hogy most találkoztam az Órnagy Úrral.

Igen, de most már ha megtörtént, azt jóvá tenni nem lehet. Hiszen csak akkor tudom ezt a hibát [jóvá tenni], ha ki tudok jutni az életbe, mint Tanító és ott a gyermekeknek, a fiatal magyar lelkeknek tudom majd én is magyarázni, mi a demokrácia. Evvel ellent állok annak, hogy valaha olyan történjen megint, mint most én velem. Azt tudom és ígérem, hogy még egyszer nem fog a számon rágalmazás jönni, pláne olyanok ellen, akik éppen úgy nőttek fel, mint én, úgy jöttek világra, mint én. Nagyon kérem az Órnagy Urat, segítsen rajtam, ahogy tud. Tetszik látni nem tudtam, hogy ezzel a kijelentéssel a demokráciának támoszlopával a katonasággal kerülök szembe.

Kedves Órnagy Úr,

Amit tettem [...] a nevelés miatt, a nevelés rosszoldalúsága miatt tettem. Itt az Intézetben még csak első éve vagyok, de már tudom, hogy melyik prefektus milyen világnézetű. Akit említettem, Szentei Ferenc főtisztelendő Urat inkább a »reakciós« világnézetűek közé adom. Említette, hogy a kommunisták milyen jól tudnak szervezkedni. És hogy annyira szervezkednek ennek a vége az lett, hogy azzal fejezte be, hogy majd az amerikaiak segítenek. Meg, hogy forradalom lesz ennek a vége. Magyarországon nem tudja megvetni lábát a kommunizmus, és ehhez hasonlók. A Hercegprímás Úr körleveleivel kapcsolatban is magyarázták, hogy még jobban el-lene legyünk a demokráciának.

Amikor Ortutay Gyula VKM úr azt mondta, hogy ő elismeri a katolikus egyház érdemeit, akkor örültek, de mikor jött a rendelet az államosításról, azt meg tiltóan fogadták és tiltakoztak ellene. Mást nem tudok, de ez is elég ahhoz, hogy egy olyan fiút, mint én, a demokrácia fogalmával tévútra vezessen. Hallgatják az amerikai híreket és abból biztatják magukat, aztán bennünket is azzal biztatnak.

Egyebet nem tudok, de az biztos, hogy nem demokratikus érzelműek. Azt hiszem ezután, majd, ha megtörténik az államosítás akkor minden ily demokrácia ellen gondolkodó kilép a nevelők sorából.”⁵⁶

Mi készítette a szegénységben, család nélkül felnőtt, a tanítóképzőben közösséghez, mérsékelt felemelkedési lehetőséghez jutott 17 éves fiatalembert a látszólag teljes behódolásra, együttműködésre? Semmiképp sem szerette volna elveszteni az ingyenes továbbtanulás lehetőségét. Azt sem zárhatjuk ki, hogy a demokrácia mellett agitáló Szöllősi őrnagy egyes érvei valóban hatottak rá, s egy megjegyzéséből az is kiszűrődhetett, hogy az apa nélkül felnőtt fiút megérintette a vele/velük(?) szemben nevelő szándékkal fellépő, sorsuk iránt látszólag érdeklődést mutató felnőtt férfi fellépése. S persze az sem lehetetlen, hogy az egész Machovits részéről csupán az őrnagyot a maga irányába kedvezően befolyásolni szándékozó taktika volt, nem is eredménytelenül.

56. Datálatlan, aláírás nélküli kézzel írt szöveg Machovits Jánostól Szöllősi őrnagyhoz címezve. (ÁBTL V – 52724. 37–40. Kiemelés tőlem – D. P.)

Erre utalhat a Március Tizenötödike c. lapnak a bírósági tárgyalás szünetében készített propagandisztikus beszámolója is: „furcsán hangzik, az első előadást a demokráciáról a rendőrnnyomozóktól kaptuk – mondja Szantai György, egy négyholdas újgazda fia.

Mindig vártuk, hogy mikor leszünk agyonverve, mikor kezdődik az »elcsépelés«, de ehelyett felvilágosító előadásokat és könyveket, jó könyveket kaptunk. Én ajándékba kaptam a rendőrtisztól Makarenkó Új Ember kovácsa című csodálatos könyvét. Éjjel-nappal olvastam a cellában – mondta Machovits János. *Én már nem tanító, hanem tanár leszek. Mert a detektívek kifaggattak, volna-e kedvem egyetemre menni. És a detektívek bejuttatnak a Dózsa György Népi Kollégiumba. A rendőrségre kerültünk, mert gyaláztuk a köztársaságot, mert szídtuk a demokráciát. És engem börtön helyett egyetemre juttatnak!*” – mondta a Március Tizenötödike tudósítója szerint („Lehullott a hályog a szemünkről”, 1948. Kiemelés tőlem – D. P.). Ha így történt Machovits úgy gondolhatta: ha nem is Párizs, de az egyetem megér egy új misét/mesét.

Az őrizetbe vett diákok közül még hatan Machovitshoz hasonlóan jártak el: vállalták a nekik tulajdonított beszólásokat, bűnösnek vallották magukat, s magatartásukat annak tulajdonították, hogy tanáraik rossz példát mutattak nekik. Ezt követően részletesen tanúskodtak a tanári kar több tagja és igazgatója ellen. Szalay Árpád és Korencsi Ferenc a rájuk nehezedő nyomás ellenére kitartottak amellett, hogy ők nem vettek részt a honvédség elleni beszólásokban, de tanáraik ellen ők is tanúskodtak.

Korencsi Ferenc az általa aláírt június 16-i gyanúsított kihallgatási jegyzőkönyv szerint – az említett talpverés ellenére – a következőket nyilatkozta Perényi Zoltán rendőrnnyomozó hadnagynak: „[...] *nem érzem magam bűnösnek*. 1948. június 12-én a vizsgánk 11,55-ig tartott, negyedmagammal, név szerint Dajcs Rudolf, Hábel József és Oszkai Miklóssal az ablakból az elvonuló honvédek utolsó szakaszát láttuk. *Az ablaknál elvonuló honvédekre megjegyzést nem tettünk*. Tekintettel arra, hogy kint lakó vagyok Dajcs Rudolfal az intézetből eltávoztam a Sötétkapu irányába. Az úton Dajcsnak a honvédségre vonatkozóan azt mondtam: »Szegény honvédek, ebben a nagy melegben abban a meleg ruhában cipelik azt a nehéz géppuskát«. A továbbiakban arról vitatkoztunk, hogy a géppuska állványa vagy maga a fegyver nehezebb.

Engem az osztálytársaim baloldali magatartású fiúnak ismernek, mert az osztálytársaimnak és Németh Lajos tisztelendőnek ki mertem fejteni egyéni véleményemet az államosításra vonatkozóan. Mire Németh tanár úr azt felelte: »Senki sem hívott, menj az állami iskolába, van ott hely a te számodra«.

Amióta az iskolák államosítása napirendre került, Németh tanár úr a hittanórák keretében többször is az államosítás ellen beszélt. Kb. f. év május első felében a tanóra megkezdése előtt mondta: »Ha az államosítás továbbra is így megy, az kolhoz fog eredményezni«. Néhány hittanórával később azt mondta: »Ha kolhozra vezet az államosítás, akkor a hátunkon cipelhetjük a csajkát«.

Tavaly, hogy a tandíjamat fizetni tudjam, kőművesmunkát kellett vállalnom. Mint MÉMOSZ tag [Magyar Építőmunkások Országos Szövetsége] az 1947. május 1-jei ünnepélyen felvonultam és egy »Éljenek a dolgozók« feliratú táblát vittem. Végvári István tanár úr engem a menetben felismert. Midőn vizsgára mentem, a felvonulás során tett észrevételét velem azonnal közölte és az osztály előtt azt mondta: »A táblát vinni tudod, de a német leckét nem tanulod meg«. Az idei vizsgák kezdetén óra közben Végvári tanár úr azt mondta, hogy: »a német az egy kultúrnyelv és rövidesen eljön az idő, hogy a középiskolákban kötelező lesz a németoktatás úgy, mint régen«.

Mint kint lakó, az intézet [az internárus] belső életéről nem tudok sokat, de f. év januárjában este 7 órakor bementem az intézetbe Dajcs Rudolfal egy füzetért, akkor azt láttuk, hogy egy fiú, akit megnevezni nem tudok, mert valószínűleg kereskedelmista a földön négykézláb mászik és Szentei Ferenc prefektus úr korbáccsal a kezében állt és nevetett. A diákok kérdésünkre, hogy mi történt, az elrendelt szilenciumra hivatkozva, felvilágosítást nem adtak.”⁵⁷

57. ÁBTL V-52619. 3-5. (Kiemelések tőlem – D. P.)

Terjedelmi okból lehetetlen, s redundáns is lenne a többi diák kihallgatási jegyzőkönyvét ismertetnünk. Dr. Bíborka Ferenc ellen négyen, Sentei Ferenc ellen heten, Németh Lajos ellen heten, Végvári István ellen ketten, Petrovich Ede igazgató ellen hárman tanúskodtak, többen ugyanazokat az eseteket, kijelentéseket felidézve.

Ezen – aligha mindenben hiteles – jegyzőkönyvbe foglalt vallomások korrekt összegzését adta Szöllősi György őrnagy 1948. június 16-i összefoglaló jelentésében, néhány vitathatóan általánosító megjegyzéssel:

„[...] f. hó 12-én szombaton délelőtt 11,30 h-kor az ott állomásozó 2. önálló lövész zászlóalj egy százada, mely kizárólag honvédkadémius jelöltekből állt, gyakorlatra kivonulóban az Esztergomi Érseki Tanítóképző előtt vonult el, a köztársasági indulót énekelve. Az intézet diákjainak egy része az ablakokhoz tódulva nézte az elvonuló honvédeket és többen a diákok közül trágár jeleket mutogatva, hangosan becsmérő kijelentéseket tettek a századra: »Kommunista csürhe, az oroszok csatlósai«. »Izzadtok csürhék? Piszkos pribékek, össze-vissza lépkedtek«. »Vörös banda, milyen tiszték lesznek ezekből?« »Hogyha a nyilas világ visszajönne, én is szívesen beállnék azokhoz katonának«. »Kis majmok vannak köztetek, bűdös kommunisták«. – és a köztársasági induló éneklésekor: »Vigyén el a fene vele együtt«. »Ez az a dicső néphadsereg?« A század válasz nélkül tovább vonult, de a kijelentések mély felháborodást váltottak ki a honvédekből és később az esetről tudomást szerzett esztergomi lakosságból.

Régebbi jelentések alapján az osztálynak tudomása volt arról, hogy a fenti intézetben még abból az időből, amikor ott a Görgey Akadémia egy részlege volt nyugatra való szállítása előtt beszállásolva, a honvédkincstár tulajdonát képező anyagok vannak. F. hó 14-én utasításra rendőri karhatalommal házkutatást tartottam az intézetben, és őrizetbe vettem a provokáló diákokat, összesen 9 főt.

Házkutatás során, melyről a házkutatási jegyzőkönyvet mellékelem, kisebb mennyiségben találtunk honvédkincstár tulajdonát képező anyagot [...] lőfegyvert és lőszert azonban nem. Találtunk azonkívül, főleg a könyvtárban, de az épület más részein is igen nagy mennyiségű be nem szolgáltatott fasiszta sajtóterméket, pl.: Signal folyóiratokat, a Magyar Futár több sorozatát, a Harc. c. hetilap majdnem teljes évfolyamát, a Magyarország c. lap évfolyamait, 2 db. Hitler, 1 db. Göring fényképet, és igen sok indexre tett könyvet. A könyvtár igen nagy méretei miatt és mivel szemmel láthatóan a fasiszta sajtótermékekre vonatkozó rendeletnek az intézetben egyáltalán nem tettek eleget, a tüzetes átvizsgálás helyett, mely napokat vett volna igénybe, utasítottam az iskola igazgatóját, hogy rendőri segédlettel az épület összes sajtótermékeit 3 napon belül rostálják át, és a fasiszta anyagot a helyi kapitányságnak szolgáltatassák be. (I. m.).

Részben saját beismerésük, részben a honvédekkel történt szembesítések alapján 9 diákot vettem őrizetbe, név szerint: Nagy Gyula Béla IV., Kovács Tibor, Mohl József, Csaba László, Szatai György, Korencsi Ferenc, III., Mahovics János és Schreiner Mihály I. éves tanítóképző növendéke(et).⁵⁸ Fentiek közül kettő⁵⁹ a jelzett időpont-ra távollétet tudott igazolni, a többi hét viszont őszintén beismerte a fent jelzett és általuk tett kijelentéseket.⁶⁰ Gyanúsítottak közül egy 15 éves, a többiek 17-20 évesig terjedő korban vannak. Kettő kivételével, akik kulák parasztkok gyermekei, a többi – az iskola tanulóinak általános szociális összetételének megfelelően – munkások, szegényparasztkok gyermekei, sőt van köztük árva és lelenc is.

Őszinte és őszintének látszó vallomásuk, szociális helyzetük és a nyomozás során felmerült egyéb adatok miatt magatartásuk okát az iskola szellemében kellett keresni. (II. m.).

58. E felsorolásból Szalay Árpád IV. éves növendék kimaradt.

59. Szalay Árpádra és Korencsi Ferencre utalhat itt a jelentés.

60. Az elvonult katonák nem, vagy nem úgy referáltak a fenti szövegben döntéssel jelzett beszélésokról. A kommunistákra, orosz csatlósokra, nyilas hadseregre, és arra, hogy a köztársaságot egye meg a fene ók nem emlékeztek. Ezekre a történetek politikai és jogi megítélése szempontjából fontos beszélésokra az elfogott tanulók a kihallgatások során – vallatóik nyomására – kezdtek „emlékezni”, márpedig ez az ügy koncepcióba rendezésének szándékát jelzi.

Az őrizetbe vett gyanúsítottak vallomásuk során előadták, hogy *egyres tanáraik állandóan és folyamatosan antidemokratikus kijelentéseket tettek előttük, izgattak és lázítottak a demokrácia és alapintézményei ellen és ez a szellem áthatotta az egész intézet és a hozzátartozó internátus összes növendékeit.*

Németh Lajos hittanár, mind a hét őrizetbe vett diák egyöntetű tanúvallomása szerint – amit a nyomozás egyéb adatai is alátámasztottak – folyamatos demokráciaellenes izgatás közben a következő kijelentéseket tette: »Ha az iskolákat államosítják akkor 1-2 évig ne járjatok iskolába, ne hagyjátok lelketeket megfertőzni, mert 1-2 év múlva úgyis vége lesz ennek a rendszernek és akkor újra egyházi iskolába járhattok«. »A Szovjetunióban kiirtották a vallást«. »Az országban ma tatárjárás van«. »Az amerikai rádió bement, hogy nemsokára háború lesz Amerika és Oroszország között, és nem kérdéses, hogy az amerikaiak le fogják győzni a gyűlevész orosz hordákat«. »A Szovjetunió már többet elhurcolt az országból, mint amit az egész jóvátétel kitesz, így könnyű neki a felét elengedni«. »A munkásság és diákság közösen tervezett Szabadság sportünnepélyét elmosta az eső, mert az Isten sem akarja, hogy ez a két, annyira különböző társadalmi réteg egyetértésben legyen«. »Államosítják az iskolákat, államosítják a gyárakat, államosítani fogják a földeket is, kolhoz lesz«. (stb. lásd a jegyzőkönyvet.)” Ezt követően az őrnagy összefoglalta a diákok vallomásai során Szentei Ferencről, Bóborka Ferencről és Petrovich Ede igazgatóról ekmondottakat, majd megjegyezte:

„Az internátusban tilos volt a tanítóképzősöknek bármiféle újságot olvasni, kivéve az »Új Ember«-t és a »Szív Újság«-ot, amely hivatalból járt.⁶¹[A]z utolsó éves tanítóképzősök könyvárába egyetlen modern magyar regényt, vagy verses kötetet nem találtam, a most végzett jelölteknek Adyt csak megemlégtették, de nem ismergették,⁶² nincs kötete az intézetben, József Attilát egyikük-másikuk az intézeten kívül hallotta említeni, nem ismerik, és volt olyan most végzett jelölt, aki nem tudta ki a köztársasági elnök.”

Jelentését javaslatai ismertetését zárta: „Az őrizetbe vett diákok kihallgatása során beigazolódott, hogy beállítottságukért, elkövetett kijelentéseikért elsősorban nem őket terheli felelősség, őszinte megbánást mutatnak, nem egyenél az iskolai nevelés ellentétben állt az otthoni demokratikus neveléssel, amit szociális helyzetük is alátámaszt. Ellenük rendőri eljárást még közigazgatási vonalon sem javaslok, mert ez elvonná továbbtanulási lehetőségüket.

Amennyiben ez a javaslat nem lenne elfogadható, úgy szociális helyzetükre és egyéb képességeik alacsony szintjára való tekintettel rendőri felügyeleti eljárást javaslok Kovács Tibor 20 éves 30 holdas kulákgazda fia, Mohl József 20 éves kulák-hentes fia ellen és iskolából való eltávolítást, Schreiner Mihály sváb származású 15 éves tanuló ellen, aki 20 holdas kulák fia. A többiek ellen nem javaslok a rendőri eljárást.

Javaslok ezzel egyidejűleg Németh Lajos, Szentei Ferenc paptanárok őrizetbevételét és a Népügyészségnek történő átadását, vagy közigazgatási eljárás alá vonását. Ugyanezt javaslok Bóborka Ferenc dr. világi tanár esetében, Petrovich Ede igazgató-paptanár ellen pedig véleményeztem rendőri eljárásra kérek utasítást.”⁶³

E jelentésből egyértelmű: Szöllősi őrnagy – mikor a tanárok, az érseki képző szellemisége elleni tanúvallomások már a rendelkezésére álltak – a maga részéről betartani szándékozott a vallomásért enyhe következményeket kilátásba helyező ígéretét, ahogy az is, hogy felelősséget érezhetett azért, hogy a teszteszteron fűtötte ifjak szerencsétlen beszólásai ne akadályozzák meg tanítónak válásukat. Nem rajta múlt, hogy erre vonatkozó javaslatait akkor felettesei felülírták.

61. „A VKM adományából a következő folyóiratok jártak: Politika, Fórum, ÚjMagyarország, Magyarságtudomány. Az internátus növendékei számára az igazgató állította rendelkezésre az Új Ember, Vigília és Köznevelés folyóiratokat” -olvashatjuk az intézet évkönyvében. (Petrovich, 1948, pp. 17–18.)

62. „Magyar dolgozatok: V. o. Ady Endre és a társadalmi kérdés. ... Nemzetiségi béke a Duna-medencében a múltban és a jövőben”. (Petrovich, 1948, p. 15).

63. A Budakörnyéki Kapitanyság Államvédelmi Osztálya vezetőjének, Szöllősi György r. őrnagynak 19.428/1948. sz. Jelentése Budapestről „az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézet diákjainak és tanárainak ügyéről” (ÁBTL V-59109. 20–22. Kiemelések tőlem – D. P.)

Még két – vélhetően összefüggő – említésre méltó fejlemény történt június 16-án. Biborka Ferenc lánya, Judit kérdésemre a következőt írta számomra: „Anyukámnak még van egy bizonyíthatatlan homályos emléke. Az események előtti nap csöngetett náluk egy sötétruhás férfi, apukámat kereste és azt mondta, hogy ő egy régi tanítványa. Azért jött Pestről, hogy beszéljen velem. Anyukám elküldte az iskolába, de nincs több hír, hogy találkoztak-e, beszéltek-e. Évekkel később Budapesten egy könyvesboltban már nem emlékszik hogyan elegyedett szóba egy férfival, aki azt mondta, hogy annakidején ő volt Esztergomban, hogy figyelmeztesse apukámat és kollégáit.”

E figyelmeztetés nagy valószínűséggel célba juthatott, mert még aznap a tantestület az igazgatóval az élen magyarázkodó, elhatárolódó levelet írt a diákok által sértegetett katonák parancsnokának:

„F. hó 14-én intézetünkben a honvédség részvételével megtartott rendőri vizsgálat tudomásunkra hozott oka az a vád volt, hogy néhány növendékünk a felvonuló honvédséggel szemben 1948. június 12-én sértő magatartást tanúsított.

A vizsgálat a gyanúsított tanulókkal szemben még folyamatban van, de *mi, az intézet igazgatója és tanárai kötelességünknek érezzük, hogy legmélyebb sajnálatunknak és megbotránkozásunknak adjunk kifejezést már csak azért is, hogy növendékeink magaviseletükkel alkalmat adtak a jelzett vádra.*

Annál nagyobb a felháborodásunk és sajnálkozásunk, mert mi a tanítványainkat a magyar nép és demokrácia szeretetére, intézményeinek, szervezeteinek megbecsülésére neveljük, és sem szóval, sem magatartással indítást nem adtunk arra, hogy ilyen magaviseletet tanúsítsanak.

Kérjük Parancsnok Urat, hogy ezt az általunk nagyra becsült honvédségnek tudomására adni szíveskedjék. Egyben kérjük honvédeinket, méltó felháborodásukat enyhítse annak a megfontolása, hogy *16-18 éves fiúk részéről talán nem is rosszakarát és ellenszenv, hanem gyerekes meggondolatlanság és éretlenség megnyilvánulása volt a sajnálatos és elítélendő viselkedés oka.*

Esztergom, 1948. június 16. Mély tisztelettel: Petrovich Ede igazgató” és 14 tanár aláírásával köztük dr. Biborka Ferencé és Németh Lajosé is.⁶⁴

Másnap megtudták: e gesztusuk érdemben nem befolyásolta az eljáró hatóságok lépéseit. Erről tanulmányunk következő részében, a Neveléstudomány következő számában olvashatnak.

64. „Az Esztergomi Érseki Tanítóképzőintézet tantestülete a 2. Önálló Lövészszázalaj Parancsnokságának. Esztergomtábor. 468/1947-48. sz. (ÁBTL V-52724. Kiemelések tőlem – D. P.)

Irodalom

1. „Lehullott a hályog a szemünkről”. (1948). *Március Tizenötödike*, 2(19), 5.
2. A drótkorbácsos „hittanárt” és két társát súlyos börtönbüntetésre ítélte a népbíróság. (1948). *Zala*, 53(143), 1.
3. A honvédséget és a köztársaságot gyalázták az esztergomi fasiszták. (1948). *Tiszántúli Néplap*, 5(138), 1.
4. A Szegedi Katolikus Tanítóképző Intézet összes diákjainak határozata. (1948). *Március Tizenötödike*, 2(17), 4.
5. Asztalos plébánost és Királyfalvit halálra ítélte a statáriális bíróság. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(133), 1–5.
6. Az amerikai rádió híradásait tanították az esztergomi tanítóképzőben. (1948). *Kis Újság*, 2(140), 3.
7. Az egyházi iskolák államosításáért folyó harc máris eldőlt. (1948). *Szabad Nép*, 4(122), 3–4.
8. Az Érseki Tanítóképzőhöz. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(17), 2.
9. Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjai becsmérelték a honvédséget. (1948). *Szabad Nép*, 6(139), 5.
10. Az esztergomi érseki tanítóképző három tanárát őrizetbe vették. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(139), 1.
11. Az esztergomi ítélet. (1948). *Független Újság*, 2(142), 2.
12. Az esztergomi tanítóképzőben: a tanárok a demokrácia ellen uszítottak. (1948). *Népszava*, 76(130), 6.
13. Az iskolák államosítását követelik az esztergomi pedagógusok a szakszervezeti szemináriumon, szakszervezeti csoportjuk nevében. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(21), 1.
14. Az iskolák államosításával a hitoktatás nem fog sérelmet szenvedni a történelmi hagyományokkal rendelkező iskolák önállósága is megmarad. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(24), 1.
15. Az országgyűlés megszavazta a felekezeti iskolák államosítását. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(137), 1.
16. Az uszító tanárok súlyos büntetést kaptak. (1948). *Kanadai Magyar Munkás*, 20(1), 11.
17. Balogh, M. (2008). Kötélhúzás a kulisszák mögött: Czapi Gyula egri érsek tárgyalásai 1948-ban. In Cs. Szabó, & L. Szigeti (Eds.), *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948* (pp. 65–102). Lénárd Ödön Közhasznú Alapítvány.
18. Balogh, M., & Knausz, I. (1988). Az iskolák államosítása 1948-ban. *Párttörténeti Közlemények*, 32(2), 40–83.
19. Beismerő vallomás után súlyos börtönbüntetésre ítélték a fasiszta esztergomi tanárokat. (1948). *Dunántúli Napló*, 5(141), 1.
20. Börtönbüntetésre ítélték a demokráciát és a honvédséget gyalázó esztergomi paptanárokat (1948). *Szabad Szó*, 50(142), 1–2.
21. Börtönbüntetést kaptak az esztergomi paptanárok. (1948). *Kis Újság*, 2(143), 3.
22. Bűnös vagyok! (1948). *Világosság*, 4(142), 1.
23. Csütörtökön ül össze a püspöki konferencia, hogy döntsön a szerzetesi iskolák tanerőinek magatartása felől. (1948). *Zala*, 53(143), 1.

24. Donáth, P. (2008). Súlyos következményekkel járó játszmák a katolikus tanító(nő)képzők államosítása körül. In Cs. Szabó, & L. Szigeti (Eds.), *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948* (pp. 139–170). Lénárd Sándor Közhasznú Alapítvány.
25. Donáth, P. (2018). „Botrány” az 1908. évi császárijubileum körül a Győri Királyi Katolikus Tanítóképzőben. *Egyháztörténeti Szemle*, 19(4), 39–67.
26. Donáth, P. (2024). „Sopronból nem lesz Pócspetri”. *Iskolakultúra*, megjelenés alatt.
27. Drótkorbáccsal verték, a demokrácia gyűlöletére, a »régí úrrend« visszavására tanították a diákokat az esztergomi érseki tanítóképzőben. (1948). *Szabad Nép*, 6(142), 3.
28. Elfogadta a minisztertanács a felekezeti iskolák államosításáról szóló törvényjavaslatot. (1948). *Szabad Nép*, 6(133), 1–5.
29. Elhangzott az ítélet. (1948). *Dolgozók Lapja*, 3(26), 1.
30. Esztergom megyei város képviselő testületének állásfoglalása az iskolák államosításáról. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(24), 1.
31. Esztergom Nemzeti Bizottsága mélyen elítéli Mindszenty pásztorlevelét és követeli az iskolák államosítását. (1948). *Dolgozók Lapja*, 3(22), 3.
32. Fasiszta szellemben nevelték a diákokat az esztergomi tanítóképzőben. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(26), 1.
33. Gábris, J. (1986). *Emlékek és tanulságok: Az esztergomi népi kollégium története*. Esztergomi Tanítóképző Főiskola.
34. Gábris, J. (1996). *Az esztergomi nevelőképzés krónikája* (Vol. 1). Az Esztergomi Tanító- és Óvónőképző Öregdiákjainak Egyesülete.
35. Hatalmas tiltakozó tüntetést rendezett a diákság Esztergomban, követelve Mindszenty eltávolítását. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(51), 2.
36. Hitler és Göring képe az esztergomi érseki tanítóképzőben. (1948). *Dunántúli Napló*, 5(138), 2.
37. Hitler fényképe, Amerika Hangja, és fasiszta előadás az esztergomi érseki tanítóképzőben, ahol nem tudják kicsoda Ady és József Attila. (1948). *Szabadság*, 4(140), 5.
https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1384666/file/P%C3%A1l%20Lenke_EG_bibliogr%C3%A1fia.pdf
<https://egyhaztortenetiszemle.hu/wp-content/uploads/2021/02/szemle-2018-4-3.pdf>
38. Isten szolgálja korbácsot használt nevelőeszköznek az esztergomi érseki tanítóképzőben. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(26), 2.
39. Ítélet az esztergomi perben. (1948). *Magyar Nap*, 2(144), 4.
40. Ítélet az esztergomi reakciós tüntetők bűnperében. (1948). *Kossuth Népe*, 4(142), 1.
41. Ítélet az esztergomi tüntetők pörében. (1948). *Világ*, 1948(918), 3.
42. Izgatás miatt őrizetbe vették az esztergomi érseki tanítóképző három tanárát. (1948). *Miskolci Hírlap*, 4(139), 2.
43. Kardos, J., & Kornidesz, M. (Eds.) (1990). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1953* (Vol. 1). Tankönyvkiadó.

44. Kardos, J., & Kornidesz, M. (Eds.). (1990). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1945–1953* (Vol. 1, p. 236). Tankönyvkiadó
45. Kétféle iskola, kétféle ifjúság. (1948). *Szabad Nép*, 6(142), 3.
46. Korbáccsal verte a diákokat? (1948). *Világ*, 1948(917), 5.
47. Korencsi, F. (1994a). 1948: Miért rohamozta meg az ÁVO a tanítóképzőt. *Esztergom és Vidéke*, 1994(19), 6.; Korencsi, F. (1994b). 1948: Miért rohamozta meg az ÁVO a tanítóképzőt. *Esztergom és Vidéke*, 1994(20), 6.
48. Korencsi F. (2002): Az iskolák államosításának előzményei Esztergomban (ahogy én láttam). 2002. június 28. Héreg, kézirat, a szerző birtokában.
49. Kovács É., & Pócze, G. (1988). *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. (Viták az iskola államosításáról)*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
50. Lakatos, P. (1994). Esztergomi diákok kiszolgáltatottsága. *Vasárnapi Újság*, 1994. május 8.
51. Ma tárgyalják az esztergomi szeminárium népellenes bűnügyét. (1948). *Magyar Nap*, 2(143), 4.
52. Mészáros, I. (1989). *Mindszenty és Ortutay: Iskolatörténeti vázlat 1945–1948*. Magánkiadás.
53. Mikó, Zs. (2008). A pócspetri per(ek). In Cs. Szabó, & L. Szigeti (Eds.), *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948* (pp. 123–137). Lénárd Sándor Közhasznú Alapítvány.
54. Mindszenty nevelői. (1948). *Gyöngyösi Néplap*, 5(30), 1.
55. Nem tesz jó szolgálatot az egyházaknak és a demokráciának sem, aki ellentétet szít az egyház és a demokrácia között. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(29), 1.
56. Őrizetbe vettek három tanárt, mert a demokrácia ellen lázították tanítványaikat. (1948). *Szabad Szó*, 50(139), 2.
57. Őrizetbevételek az esztergomi katolikus tanítóképzőben. (1948). *Független Újság*, 2(139), 2.
58. Pál, L. (2017). *Tanárok, tanítók az esztergomi tanítóképző intézetben 1842–1948: Életrajzi adatok, bibliográfia*. K.n.
59. Petrovich, E. (Ed.). (1948). *Az Esztergomi Érseki Róm. Kat. Líceum és Tanítóképzőintézet évkönyve az 1947–48. iskolaévről*. Az igazgatóság kiadása, Buzárovits Nyomda
60. Rákosi Mátyás az egyesülési kongresszus zárónapján. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(135), 4.
61. Rákosi Mátyás beszéde az egyesülési kongresszuson. (1948). *Szabad Nép*, 6(134), 1.
62. Rákosi, S., & Szabó, B. (Eds.). (1967). *A Magyar Kommunista Párt és a Szociáldemokrata Párt határozata 1944–1948*. Kossuth Könyvkiadó.
63. Rendszerben folyik a felekezeti iskolák átvétele. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(27), 2.
64. Rendelet a nem állami iskolák átvételéről. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(136), 1.
65. Rendkívüli közgyűlésen foglalt állást a felekezeti iskolák államosítása mellett a vármegyei törvényhatósági bizottság. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(25), 2.
66. Révai, J. (1948). Pócspetri. *Szabad Nép*, 6(128), 1.
67. Rövidesen nyoma sem lesz a diákságban az egyházi reakció hatásának. (1948). *Népszava*, 76(142), 3.

68. Súlyos börtönbüntetésre ítélték az esztergomi lázítókat. (1948). *Tiszántúli Néplap*, 5(141), 1.
69. Súlyos büntetést kaptak az esztergomi uszító paptanárok. (1948). *Népszava*, 76(142), 2.
70. Súlyos ítéletek az esztergomi ügyben. (1948). *Fehérvári Kis Újság*, 3(143), 3.
71. Súlyos ítéletek az esztergomi ügyben. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(142), 1.
72. Szabó, Cs., & Szigeti, L. (Eds.). (2008). *Az egyházi iskolák államosítása Magyarországon 1948*. Lénárd Sándor Közhasznú Alapítvány.
73. Tervezetek tárgyalások a VKM-ben a diákönkormányzati szervek létesítéséről és az ifjúság pártpolitalizálásáról. (1979). In I. Dancs (Ed.), *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról 1945–1948* (pp. 485–503). Kossuth Könyvkiadó.

The Trials and Tribulations of the Students and Teachers of the Esztergom Archbishop's Teacher Training College in Connection with the Struggles around the Nationalisation of 1948 I. From a Student Prank to a Conceptual Lawsuit

In June 1948, as part of the struggle with Cardinal Archbishop Mindszenty and the Catholic Church over the nationalisation of schools, the case of the students and teachers of the Esztergom Archbishop Teachers' College became the focus of national attention of the state security services and political propaganda. On 12 June, a company of military academics marched in front of the school building in an intimidating manner. Some students criticised their march with adolescent fervour through the open window and made disparaging remarks about soldiers and the army in the tense atmosphere surrounding nationalisation. They filed a complaint, and on 14 June, the police and military entered the school, searched the premises and detained the students suspected of being involved in the remarks. During their interrogation, they were forced to take responsibility for things they had not said and to blame the Archbishop's training school and their teachers' actual or perceived anti-democratic statements to release them quickly. The first part of the documentary narrative describes the circumstances of the events and the process of the accusations against the teachers in the Concepcion trial based on contemporary memories, five archives and the contemporary press.

Keywords: *nationalisation of schools in 1948, Esztergom Archbishop's Teachers' Training College, conceptual lawsuit*

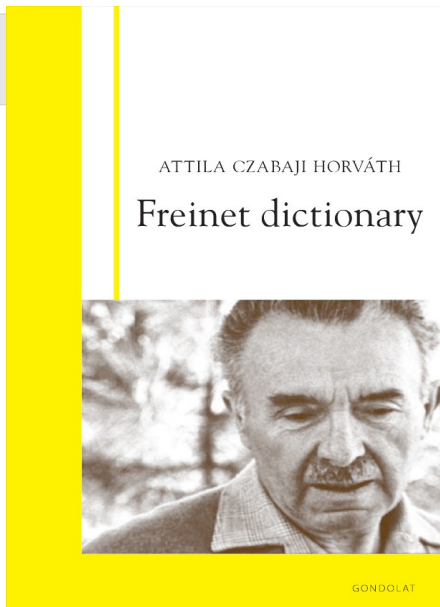
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Szótár Freinet pedagógiájáról

Kéri Katalin*

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.7



Czabaji Horváth Attila (2023). *Freinet-szótár*. Gondolat Kiadó. ISBN 978 963 556 411 8

A francia származású tanító, pedagógiai reformer, Célestin Freinet (1896–1966) kétségkívül a 20. századi európai, mi több, az egyetemes neveléstörténet egyik legismertebb személyisége volt. Az 1920-as években kibontakozó pedagógiája, az 1930-as évektől Vence-ban működte-tett iskolája, a feleségével, Élise Lagier Brune-nel kidolgozott „technikái” évtizedek óta a kutatói érdeklődés fókuszában állnak. Munkásságának hatása máig tartó és jövőbe mutató, pedagógiai programja az iskolai környezet mellett az óvodai nevelés területén is világszerte számos helyen adaptálásra került.

Életművéről megszámlálhatatlanul sok könyv, tanulmány és előadás született, saját műveit pedig számos nyelvre lefordították. A *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* (FIMEM: Mo-

dern Iskolamozgalmak Nemzetközi Szövetsége) és az *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM: a Modern Iskola Szövetkezeti Intézete) világhálón elérhető oldalán külön Freinet-ről szóló aloldalt is szerkesztettek, számos eredeti forrás, tőle származó és róla szóló írás, életművét elemző szakirodalom, társaság, konferencia és filmfelvétel adataival. Freinet írásainak legteljesebb kiadása 1994-ben, két kötetben, Párizsban jelent meg, Madeleine Freinet szerkesztésében.

Magyarországon is több olyan kutató-fejlesztő szakember, neveléstörténész említhető, akik munkájukkal az elmúlt évtizedekben hozzájárultak ahhoz, hogy Freinet pedagógiája hazánkban is minél szélesebb körben ismertté váljon, és alkalmazásra is kerüljön. A pedagógiáját bemutató, annak felhasználási lehetőségeit vizsgáló munkák és kutatások száma az 1980-as évek közepétől vett nagyobb lendületet. Ehhez jó alapot adott a Tankönyvkiadónál 1982-ben Zípernovszky Hanna fordításában és utószavával magyarul is megjelent műve, *A Modern Iskola technikája*. 1985-ben Lengyel Péterné szerkesztett egy kötetet, *Freinet-dolgozatok* címmel. A Soproni Óvóképző Intézetben 1989-ben alakult meg egy kutatócsoport Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné vezetésével, gyakorlatvezető óvodapedagógusok közreműködésével. Eredményeiről 1995-ben jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadónál a *Freinet itt és most* című könyv. Törekvéseiket 2015-ben kiadott, *Egy Freinet-személy óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában* című könyvében Kissné Zsámboki Réka részletesen bemutatta. 1990-ben Ősz Gabriella fordításában került kiadásra Michel Barré *Freinet és a Modern Nevelés. Egy modern nevelési rendszer és pedagógiai mozgalom történeti és tartalmi összefoglalása* című munkája, majd 1999-ben ugyancsak az ő fordításában, Szentlőrincen Freinet-től a *Máté mondásai*. A neves francia peda-

* Egyetemi tanár, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar és Selye János Egyetem Tanárképző Kar, keri.katalin@uni-sopron.hu

gógus bemutatása természetesen helyet kapott neveléstörténészeink, Németh András, Pukánszky Béla és mások tankönyveiben, reformpedagógiákról írott munkáiban is.

Az itt bemutatásra kerülő szótárt készítő Czabaji Horváth Attila munkatársaival már 1990-ben szerkesztett egy *Freinet-vel könnyebb* című szöveggyűjteményt, majd 1999-ben Karczewicz Ágnessel egy *Freinet-évkönyvet*, mely a Magyar Freinet Alapítvány kiadásában jelent meg, valamint több tanulmányt is jegyez a témáról.

Freinet pedagógiája, a Freinet-mozgalom mára olyan szerteágazóvá vált, hogy az azzal foglalkozó kutatóknak, óvoda- és iskolafejlesztőknek egyáltalán nem könnyű eligazodni annak fő elveit, technikáját, fejlődés-, hatás- és recepciótörténetét illetően. Éppen ezért számos olyan kezdeményezést láthatunk (különösen francia nyelvterületen) amelyek megkönnyítik a tájékozódást. Ennek érdekében munkatársa és felesége, Elise Freinet már 1977-ben megjelentette a *L'itinéraire de Célestin Freinet* című művét. Patrick Geffard 2015-ben glosszáriumot készített, a fentebb említett ICEM munkatársai pedig 2018-ban kiadtak egy igen átfogó szótárt Freinet pedagógiájáról, Jean Houssaye professzor előszavával, akinek a nevéhez többek között számos, a világ neveléstörténetében kiemelkedő személy életrajzait egybefogó tanulmánykötet szerkesztése kötődik évezredünkben. A francia kötetben szereplő 154 címszó nagy részét nem elméleti szakemberek, hanem Freinet pedagógiájával dolgozó pedagógusok írták. Ebbe a sorba illeszkedik Czabaji Horváth Attila közelmúltban megjelent, magyar nyelvű, helyenként francia kifejezéseket is tartalmazó Freinet-szótára, mely csaknem 600 címszót tartalmaz. (Ezekről érdemes lett volna a 2018-as francia kiadvány mintájára egy ábécébe rendezett, a címszavak mellé a megjelenésük oldalszámát közlő mutatót is elhelyezni a könyvben, a könnyebb használat és jobb áttekinthetőség érdekében.)

A magyarországi kiadvány címszavai között egyrészt megtalálhatjuk a kifejezetten és szorosan Freinet pedagógiájához kötődő olyan kifejezéseket, mint az „életünk könyve” (*album de vie*), a „szabad szöveg(alkotás)” (*text libre*), a „szabad rajzolás” és „szabad festés”, a „kérdések ládája”, a „műhelysarok” (*atelier*), a „munkaterv” (*plan de travail*) fogalmakat. Szerepel továbbá a kötetben több, Freinet által írott mű rövid bemutatása. Informálódhatunk a könyvet lapozva a Modern Iskolák hálózatainak (ICEM, FIMEM) és más nagy, nemzetközi, oktatásüggyel és annak reformjával foglalkozó szervezetnek a munkájáról; francia és német reformpedagógiai folyóiratokról, valamint a Magyar Freinet Alapítványhoz kapcsolódó kiadványokról és tevékenységekről. Több olyan, a neveléstudomány különböző területein használt kifejezés is szerepel ebben a szótárban, amelyek nem csupán Freinet pedagógiájához köthetők, a szerző azonban igyekezett ezeket a francia pedagógus munkásságával, műveivel kapcsolatba hozni (a teljesség igénye nélkül néhány példa erre: állampolgári nevelés, autonómia, figyelem, iskola, játék, kutatás, önértékelés, tolerancia, vizsga stb.) A francia, Freinet pedagógiájához készített útmutatóktól és szótáraktól nagyrészt eltérően Czabaji Horváth Attila rövid életrajzi bemutatást nyújtó szócikkeket is összeállított Freinet elődeiről, kortársairól. Így kapott helyet a címszavak között például Rabelais, Baudouin, Bovet, Claparède, Decroly, Kerschensteiner, Key, Montaigne, Montessori, a magyarok közül Nagy László, Nemesné Müller Márta vagy a Freinet-ről hazánkban először hírt adó Nánay Béla rövid életrajza. A szócikkek végén a szerző az adott témához kapcsolódó szakirodalmi utalásokat is tett, megkönnyítve a további tájékozódást. A szócikkeket követő Utószó összegzi Freinet életútjának legfőbb állomásait, pedagógiájának csomópontjait.

A szótár végén két oldalas, 25 tételből álló, válogatott irodalomjegyzék található. Ennek az összeállítása vélhetően az alapján történt, ahogy a szócikkek elkészítéséhez leggyakrabban használt munkák kerültek a sorba. A 344. oldalon pedig szerepel egy 14 könyvet és tanulmányt említő, *Magyar nyelvű szakirodalmi ajánlás* című rész, melynek több adata már az irodalomjegyzékben is említésre került. Fontos és érdemes lett volna egy – legalább a hazai Freinet-irodalomra vonatkozóan – teljesebb, emellett a könyvészeti adatait nézve sokkal pontosabb bibliográfia összeállítása.

Áttekintve Czabaji Horváth Attila Freinet-szótárát, kijelenthetjük, hogy azt bizonyosan haszonnal forgathatják majd a téma iránt érdeklődő hazai olvasók, különösen is közülük azok, akik eredetiben nem tudják elolvasni a Freinet-pedagógiáról keletkezett, tetemes mennyiségű, a világhálón ma már többnyire teljesen szabadon elérhető, francia nyelvű szakirodalmat. Jó tájékozódást nyújt ez a könyv a Freinet-mozgalom és az azzal kapcsolatos magyarországi kutatások és fejlesztések eredményeiről is. Az adatgazdag, egymással szövevényes és szerves kapcsolatban álló szócikkeket tartalmazó szótár kiindulópontja lehet további kutatásoknak, segítője a pedagógusképzésben tanuló diákok tájékozódásának, erősítve kritikai gondolkodásukat, serkentve alkotói kedvüket.

Irodalom

1. Ballangó, J., Galambos R., Horváth H., A. & Staudinger, B. (1990). *Freinet-vel könnyebb. Szöveggyűjtemény*. Vitéz János Tanítóképző Főiskola.
2. Barré, M. (1990). *Freinet és a Modern Nevelés. Egy modern nevelési rendszer és pedagógiai mozgalom történeti és tartalmi összefoglalása*. Magyar Eszperantó Szövetség. (Ford.: Ósz, G.).
3. Eperjesy, B. & Zsámboki, K. (1995). *Freinet itt és most*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
4. Freinet, C. (1982). *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó. (Ford.: Zipernovszky, H.)
5. Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Édition en deux volumes établie par Madeleine Freinet, introduction par Jacques Bens. Tome 1: L'éducation du travail – Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation Tome 2: L'école moderne française – Les dits de Mathieu – Méthode naturelle de lecture – Les invariants pédagogiques – Méthode naturelle de dessin – Les genèses. Ed. du Seuil.
6. Freinet, C. (1999). *Maté mondásai*. Kemény Gábor Iskolaszövetség. (Ford.: Ósz, G.)
7. Freinet, E. (1977). *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Petit Bibliothèque Payot.
8. Geffard, P. (2015). Glossaire Techniques Freinet. Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy*, 14, 117–124.
9. Horváth, H. A. & Karczewicz, Á. (1999). *Freinet-évkönyv*. Magyar Freinet Alapítvány.
10. Boncourt, M. & Mazurie, C. (coord.) (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Préface de Jean Houssaye. ESF Sciences humaines.
11. Kissné Zsámboki, R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Edenscript.

Szerzőink

- Czető Krisztina* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet adjunktusa. Kutatási és tudományos érdeklődési területe a tanulók iskolához kapcsolódó nézetei, a gyermekkor változása, az iskolai attitűd és elköteleződés kutatásának lehetőségei.
- Czirfusz Dóra* adatelemző, kutató, jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Számos hazai és nemzetközi oktatási projektben vett részt a versenyszférában, az államigazgatásban és a tudományos szférában egyaránt, ahol elsősorban a szakképzés, a felsőoktatás, az iskolai lemorzsolódás és a digitális oktatás témákat vizsgálta.
- Donáth Péter* történész, Dsc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig, nyugdíjba vonulásáig, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki.
- Fehérvári Anikó* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi tanára, a Neveléstudományi Intézet igazgatója. Kutatásai fókuszában a társadalmi, oktatási egyenlőtlenségek, az oktatási eredményesség vizsgálata áll, valamint olyan programok, fejlesztések értékelése, amelyek a hátrányos helyzetű csoportok iskoláztatására irányulnak.
- Gordon Györi János* habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központjának oktatója. Kutatóként és oktatóként a multikulturális és interkulturális pedagógia kérdéseivel, tanárok interkulturális nézeteivel, az oktatásügy nemzetközi folyamataival foglalkozik, valamint a tudásmenedzsment és innováció kulturális vetületeivel, illetőleg a tehetséges tanulók pedagógiájával. Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr c. könyve az első ilyen tárgyú hazai monográfia. Kutatói és egyetemi oktatói tevékenysége mellett több mint 30 éve praktizáló középiskolai magyartanárként (gyakorlóiskolai vezetőtanárként) is tevékenykedik, 2009 és 2012 között pedig a Magyar Olvasástársaság elnöke volt.
- Horváth András* az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD-hallgatója, valamint a Kőbányai Szent László Gimnázium fizika-matematika szakos pedagógusa - és a gimnáziumi integrált természettudomány tantárgy helyi tantervfejlesztője. Kutatásai fókuszában a természettudományos tanárok STEM-integrációval kapcsolatos szakmai tanulása áll.
- Kéri Katalin* nevelés- és művelődéstörténész, tanszékvezető egyetemi tanár (PTE BTK Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék), iskolavezető (PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola). Az MTA Pedagógiai Bizottság és az MTA Neveléstörténeti albizottság tagja; az MTA PAB Neveléstörténeti Munkabizottság alapító elnöke, az MTA PAB Ibéro-Amerikai Munkabizottság tagja; az IS-CHE Standing Working Group Gender and Education tagja (2012-től). Fő kutatási területei: lánynevelés és női művelődés a 18-19. században; az Európán kívüli területek reprezentációja a hazai és európai neveléstörténet-írásban; a középkori iszlám nevelés története; gyermekkortörténet az 1950-es évek Magyarországon.
- Lénárd Sándor* habilitált egyetemi docens az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében, elsősorban pedagógia szakos, tanárszakos és doktori hallgatókat, valamint leendő vezetőket oktat. Kutatási témái közé tartozik a pedagógiai innovációk, az adaptív nevelés, a tanulást támogató értékelés, a szervezetkutatás és az intézményvezetés gyakorlati kérdései.

- Nagy Krisztina* magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban közoktatási mentor, 2014-ben közoktatási vezetői végzettséget és szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Doktori fokozatát 2020-ban az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte, disszertációjának témája a mentorok tanulása és folyamatos szakmai fejlődése volt. Az ELTE Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek Pedagógusképzés Kutatócsoportjának tagja. Oktat a tanár- és a mentorképzésben, valamint a pedagógus-továbbképzésben. Kutatási témái a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.
- Péter Petra* angol és történelem szakos középiskolai tanár az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolában. Emellett az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának, Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a kezdő tanárok szakmai tanulása.
- Rapos Nóra* az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének habilitált docense, a tanárképzés intézeti felelőse. 1997 óta oktat a tanárképzésben és a pedagógia szakon. Az adaptív-elfogadó iskola koncepcióját kidolgozó kutatás vezetője. Egyetemi munkáján kívül továbbképzéseket, tréningeket tart tanárképzés, adaptív iskola, fejlesztő értékelés témákban. Több hazai és nemzetközi kutatás résztvevője. A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke. Kutatási területei: a tanárok folyamatos fejlődése és tanulása, tanárképzés, tanulást támogató értékelés, adaptív iskola.
- Szilvási Csenge* magyar nyelv és irodalom, német nyelv szakos tanár. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának elsőéves hallgatója. Kutatási témája a mentorok tanulása együttműködési helyzetben.
- Takácsné Kárász Judit* a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet tanársegédje, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje. Az ELTE PPK Pedagógusok, Pedagógus szakmai közösségek, Pedagógusképzés Kutatócsoport külső tagja. Kutatási területe a pedagógiai mérések, azon belül az Országos kompetenciamérés és az adaptív mérés módszertan.
- Tókos Katalin* az ELTE Pedagógiai és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézet adjunktusa, a Pedagógusok, Pedagógus Szakmai Közösségek és Pedagógusképzés Kutatócsoport tagja. 2010-től oktat a tanárképzésben, Pedagógia Ba és Neveléstudományi Ma szakokon, elsősorban az iskola belső világával, tanulással, tanulástámogatással, tanulási környezetekkel kapcsolatos kurzusokat. Doktori fokozatát 2009-ben szerezte az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában Serdülők identitásának kutatása témában. Fő kutatási, érdeklődési területei: pedagógusok szakmai identitása, pedagógusképzés, narrativitás a pedagógiában és tanulási környezetek.

Authors

- Krisztina CZETŐ* is an assistant professor at the Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. Her research interest covers school attitude research, childhood studies and the interpretations and constructions of childhoods in the 21st century and their relevance for schooling.
- Dóra CZIRFUSZ* data analyst, researcher, currently a student at the ELTE Eötvös Loránd University Doctoral School of Education. She participated in numerous domestic and international educational projects in the competition sphere, state administration, and academic sphere, where she mainly examined vocational training, higher education, school dropout, and digital education.
- Péter DONÁTH* historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as Professor.
- Anikó FEHÉRVÁRI* is a full professor of Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. Her research focuses on studying social and educational inequalities and educational effectiveness and evaluating educational programmes and measures to educate underprivileged groups.
- János GORDON GYŐRI* works as a habilitated associate professor at the Centre for Intercultural Psychology and Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. As a teacher and researcher, he focuses on the cultural and social-psychological aspects of education, teachers' cultural beliefs, comparative and international education, gifted education, knowledge management in higher education, and many other educational topics. As a leading expert of Asian and South-East Asian education in Hungary, he has widely published books, book chapters and articles on different educational issues in the Asian region.
- András HORVÁTH* is a PhD student at the ELTE Doctoral School of Education and a mathematics and physics teacher at the Kőbányai Szent László High School – also the developer of the local curriculum for the integrated science subject. His main research focus is the professional learning of science teachers in STEM integration.
- Katalin KÉRI* is a professor of history of education, Head of the Doctoral School of Education, Chairman of Department of History of Education, University of Pécs (PTE). Her main research topics are the history of female education in Hungary (18th and 19th centuries); representation of the history of non-western education in European and Hungarian sources; the medieval history of Islamic education, history of childhood in Hungary (1950s years).
- Sándor LÉNÁRD* is an associate professor at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology (Institute of Education). He works as a university teacher in teacher education, educational science programmes, and school leadership training. His research interests include educational innovations, adaptive pedagogy, formative assessment, and organizational and leadership research.

Krisztina NAGY

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013, she qualified as a mentor, and then, in 2014, she became a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. She received her PhD in 2020 from the ELTE Doctoral School of Education. Her doctoral thesis topic was learning and continuous professional development of mentors. She works in the Research Group of Teacher and Teacher Education. She teaches in teacher, mentors and in-service training. Her research interests include mentoring, teacher- and mentor education, the learning of mentors, reflective thinking and video-stimulated recall.

Petra PÉTER

a secondary school teacher of English and History at ELTE Radnóti Miklós Primary and Secondary Teacher Training School. She is currently a PhD student at ELTE PPK Doctoral School of Education. Her research focuses on novice teachers' professional learning and development.

Nóra RAPOS

is an associate professor with habilitation at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Institute of Education. She has been teaching in teacher education and the programme of pedagogy since 1997. She is the leader of research on developing the adaptive-inclusive school concept. Besides her university job, she leads in-service training on adaptive-inclusive school, teacher training and formative assessment topics. She participated in several national and international research projects. She is the chair of the Teacher Training Committee of the Hungarian Rectors' Conference. Her research fields are teachers' continuous development, adaptive-inclusive schools, teacher training and formative assessment.

Csenge SZILVÁSI

is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and German language. Currently a first-year student at ELTE PPK Doctoral School of Education. Her academic interests focus on the learning of mentors in collaborative situations.

Judit TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ

is a teaching assistant at the Institute of Psychology at the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, and a doctoral candidate at the ELTE Doctoral School of Education. She is an external member of the School Organization, Teacher Education and Professional Learning Research Group at the ELTE PPK. Her research interests are pedagogical assessments, including the National Assessment of Basic Competencies and the adaptive assessment methodology.

Katalin TÓKOS

is an assistant professor at the Institute of Education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She works in the Research Group for Teacher and Teacher Education. She has been involved in teacher training and Pedagogy Ba, and since 2010, she has been involved in topics related to the inner world of schools, learning, learning support, and learning environments. She received her PhD in 2009 from the ELTE Doctoral School of Education related to Adolescent Identity. Her current research interests include teachers' professional identity, teacher training, and narrativity in pedagogy and learning environments.