

Videotrénings – egy innovatív módszer a tanárjelöltek identitáskonstruálásának támogatásában

Tókos Katalin

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének adjunktusa
tokos.katalin@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0002-3546-6236

Jelen tanulmány a Pedagógusképzés 2024/(23)1. számában megjelent írásunk folytatása. Témája a tanárképzésben kevésbé elterjedt módszer, a videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG) alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata. A videotrénings alapja a jelölt személyes céljaihoz, konkrét tanítási szituációjához kapcsolt videórészletek mikroelemzése, melyek a tanári interakciók erősségeit jelentő mozzanatokot emelik ki. Szorosan kapcsolódik a reflektív tanárképzés, módszerek kutatási irányához, különösen a videóval támogatott felidézés módszeréhez (Video Stimulated-Recall/VSR), de számos ponton el is tér tőle. Írásunk I. részében részletesen foglalkoztunk a videotrénings szakmai tanulást és identitásformálódást támogató szerepével, szemléleti és módszertani elemeinek bemutatásával, VSR-hez kapcsolódó viszonyával. Írásunk II. részében az ELTE tanárképzési programjához kötődő pilotkutatásunk eredményeit mutatjuk be, melyben egy, az összefüggő egyéni gyakorlatát végző tanárjelöltet kísértünk végig a VIG segítségével, a tapasztalatokat pedig közvetlenül beépítettük a kísérő szemináriumba a VIG identitás-támogató szerepének, lehetséges funkcióinak feltárása céljával.

Kulcsszavak: tanárjelöltek, videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG), szakmai identitásfejlődés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2026.1.02

© 2026. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

A videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG) módszer szemlélete, jellemzői és lehetséges kapcsolata a tanári identitásképzéssel

A kutatás bemutatása előtt röviden összegezzük a videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG) szemléletbeli, módszertani jellemzőit, a tanárjelölti szakmai tanulással, identitásképzéssel való kapcsolatát.

Több kutatás rámutat arra, hogy a tanárképzés elején, majd a gyakorlatok elkezdésével a tanárjelöltek aggodalmi főként önmagukkal, énjükkel kapcsolatosak (például Anspal et al., 2011; Kagan, 1992). Ezért fontos fejlesztési feladat a tanári énkép tudatosítása, a szakmai identitáskonstrukció folyamatos támogatása; hogy a jelöltek ismereteket szerezzenek a tanulókról, magukról, és ez alapján módosítani tudják szakmai narratívájukat önmagukról; a kognitív disszonancia meg tapasztalása, azaz a személyes kép, a hiedelmek megfelelőségének a megkérdőjelezése; az elméleti és gyakorlati tapasztalat integrálása az osztálytermi valóságban (Šírová & Krejčová, 2011). Ebben a megközelítésben a tanári szakmai identitás egyfajta önértelmezés, önmegértés („Ki vagyok én tanárként, kivé válhatok?”), amely a korábbi, jelenbeli tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos reflexiója során alakul (Beijaard et al., 2004). A mai szerzők egyetértenek abban, hogy a szakmai identitás támogatása a teljes tanárképzési program alapját kell, hogy képezze, mely a személyes és kontextuális rendszerek dinamikus kölcsönhatásában írható le és támogatható (Tókos & Rapos, 2024). Azok a tanárképzési megközelítések, pedagógiák, melyek a tanári identitás támogatását célozzák, számos közös elemet tartalmaznak: például azt a nézetet, hogy a szakmai identitás fejlődése dinamikus folyamat, a személyes és szakmai (beleértve a kontextuális szempontokat is) aspektusok kombinációjából áll, a tanítás-tanulás mindennapi, dialogikus, interakcióalapú gyakorlati helyzeteire épít; a különböző fókuszú pedagógiák kombinációja, az elmélet és a gyakorlat integrációja teszi lehetővé, hogy a jelöltek teljesszerű szakmai identitást fejlesszenek ki (Meijer et al., 2014). Az ágencia (cselekvőképesség) meghatározó elem a szakmai identitáskonstrukció során (Rodgers & Scott, 2008), ami, kapcsolódva az énhatékonyság fogalmához is (Bandura, 1982), arra utal, hogyan vesznek részt a tanárok, foglalnak állást, kezdeményeznek szakmai fejlődésüket érintően, hogyan érzik, mennyire tudják végrehajtani a várható helyzetek kezeléséhez szükséges cselekvéseket.

Beijaard (2004) a tanári szakmai identitás kutatásait szintetizáló tanulmányában hangsúlyozza, hogy a szakmai identitás statikusabb, tartalmi elemeit vizsgáló irányok épp ezért kevésbé tudják megragadni annak változó, dinamikus jellegét. A folyamat alapú, dialogikus értelmezésekben, a szakmai identitás változásának folyamatára, történeteken keresztül történő konstruálására irányuló narratív megközelítésekben (Akkermann & Meijer, 2011; Clandinin & Conelly, 2008) azonban épp az a hangsúlyos, hogy a szakmai identitás a tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul, a gyakorlati tudásépítés folyamataként, azaz ta-

nulási folyamatként értelmeződik (vö. Beijaard, 2004, 2023). A tanári szakmai identitás további jellemzője, hogy nemcsak időben változhat az újraértelmezések során, hanem hogy eleve nem egy koherens identitásról, hanem számos alidentitásból álló „rendszerrel” beszélhetünk (Garner & Kaplan, 2018). Kiemelt kérdéssé válik tehát, hogy mi a képzőintézmény falain túlnyúló képzési program legfőbb szerepe a jelöltek tanári identitáskonstrukciójának alakításában, milyen konkrét módszerek alkalmazhatók eredményesen ennek támogatásában (Rapos et al., 2022). A kezdő, hiányosságokkal küzdő tanár(jelölt) koncepciójától hogyan lehet elmozdulni a saját tanulásában ágens szerepet betöltő tanuló tanár koncepciója felé, melyben kiemelt szerepet játszik a tanulás önszabályozásának elsajátítása (Van Eekelen et al., 2005; Randi, 2004), az erre való folyamatos reflexió, az identitás „tanulása” (vö. Beijaard et al., 2023).

A reflektív tanárképzés, a tanárok reflektív gondolkodásának vizsgálataiban (Freitas et al., 2004; Jilink et al., 2018; Mena et al., 2016), valamint az iskolaalapú tanárképzési modellek terjedésével (Leeferink et al., 2019) több erre alkalmas módszerrel is találkozhatunk: a mentorálás során csakúgy, mint a képzés keretében például a támogatott felidézés, hangosan gondolkodás, videóval támogatott felidézés módszereivel (Nagy, 2020; Szivák et al., 2018), a kulcsesemények technikával stb. (Meijer et al., 2014). A reflexiót/reflektív tevékenységet ugyanis kritikus folyamatnak, valamint eszköznek tekintik az identitásfejlődés szempontjából (Korthagen, 2004). Több szerző hangsúlyozza azonban, hogy az egyéni tanulási utat, a személyes célokat is középpontba helyező, megoldásközpontú, erősségfókuszú, a jelölt konkrét tanulási problémáihoz, a személyes tanítási-tanulási szituációihoz kapcsolódó, tevékenységbe ágyazott módszerek áttörő jelentőségűek lehetnek a szakmai identitás támogatásában (Endacott, 2016; Tókos, 2024). A videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG) módszerét ilyennek tekinthetjük, a tanárképzésben való alkalmazása azonban nem elterjedt, és kutatási témaként is korlátozottan jelenik meg.

A videóval támogatott felidézés (Video Stimulated Recall/VSR) módszere sokkal szélesebb körben honosodott meg a tanárképzésben, mint a videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG). A VSR-protokollok előnyei közt említik a szerzők, hogy megfordítja a visszacsatolás tipikus módját, amelyben a mentor/támogató egy eszközt (videó) használ a beszélgetés irányítására. A tanár valós idejű gondolkodásának vizsgálata és megértése a megfigyelhető viselkedést az alapjául szolgáló kognitív folyamatokhoz köti (Hall & Smith, 2006), és a VSR különösen hasznos abban, hogy betekintést nyerjünk a résztvevő gondolkodási folyamataiba egy

adott időszakban, mert bármikor szüneteltethetik a felvételt, és az óra bármely aspektusáról beszélhetnek, miközben megbeszélik a megfigyelés során felmerült gondolataikat. Amellett, hogy metakognitív aspektust biztosít a tanári reflexióhoz, a VSR a tanárok tanulását gyakorlatuk társadalmi kontextusába is helyezi (Putnam & Borko, 2000).

A videotrénings (Video Interaction Guidance/VIG) módszere, amely sok ponton hasonlít a videóval támogatott felidőzéshez, szemléletében jól kapcsolódik ahhoz a megközelítéshez, mely egyrészt a tanárjelöltek támogatása kapcsán távolodni kezd az ún. deficitmodelltől. Azaz, hogy a tanárjelölt a pályája kezdetén nem egy hiányokkal küzdő lény, hanem egyéni tanulási sajátosságokkal és meglévő személyes tudással rendelkező tanuló. Másrészt a videotrénings épp a személyes célok és az egyéni igények középpontba helyezését, a megoldásközpontú, a jelölt konkrét tanulási céljaihoz, tanítási-tanulási szituációihoz, problémáihoz kapcsolódó, az önreflexiót, az önmaga modelljévé válást és az énhatékonyság erősítését hangsúlyozza (Dowrick et al., 2006).

A VSR-t inkább feltáró módszernek nevezhetjük, amely interjútechnikára épít. Lényege, hogy adott vizsgálati személyről – a VIG-hez hasonlóan – valamely tanítási-tanulási szituációban videófelvétel készül, és ennek lejátszása támogatja a történések felidőzését, a gondolkodási folyamatok reflektív elemzését. A VSR-nek számos pozitív hozadéka van a folyamatos szakmai fejlődésre nevelés terén is, hisz a módszer természetéből adódóan biztonságos környezetet teremt a pedagógiai reflexió megteremtésére, e tudás birtokában sikeresebben készíthetők fel a tanárjelöltek tanítási gyakorlataikra (Szivák et al., 2018). A VIG inkább nevezhető fejlesztő, viselkedésváltoztatást előidéző és dinamikus módszernek, amely célzottan a pedagógus problémájára, személyes tanulási céljaihoz, szituációihoz kapcsolódóan keres megoldást. A VIG szemléletbeli alapelveiben is eltérést mutat a VSR-től: elsősorban a pozitív önmodellezés szemléletére épít (Dowrick et al., 2006), ahol a videófelvételen szereplő személy önmaga modelljévé válhat, önmaga sikeres teljesítményének látása ugyanis megerősíti az egyén azon képességét, hogy kompetensen vagy sikeresen elsajátítson bizonyos készségeket (Van Eekelen, 2005). A VIG-beavatkozás során a videóklipnek közös mikroelemzése azt célozza, hogy feltárják és kiemelik azokat az apró és finom módokat, amelyekkel a tanárjelölt hozzájárul az összehangolt interakciók létrehozásához. A VIG-szakembereket elsősorban az érdekli, hogy mit vesz észre a pedagógus a videóklipből, és erre építve együtt megvizsgálják, hogy miért/mely elemeikben működnek jól az

interakciók. Ez segít a jelöltnek abban, hogy magabiztosabbnak érezze magát az-
 al kapcsolatban, hogyan segíthet a gyerekeknek, és segíthet abban is, hogy a je-
 lölt pozitívabb és reménytelibb narratívát alakítson ki saját magáról, interakciói-
 ról (vö. Pardoe, 2016).

A VIG főbb módszertani sajátosságai

A VIG módszertana elsősorban interakciós helyzetek mikroelemzésére támaszkod-
 va segíti az önreflektív és interaktív készségek fejlődését. Abból indul ki, hogy a vi-
 selkedés „hasznosságának” megállapításához meg kell tudnunk figyelni a viselkedés
 mikroszintű egymást követő szekvenciáit, és meg kell tudnunk állapítani a viselke-
 dés motívumait is. Ezeket a megfigyelhető kategóriákat hívjuk kapcsolati elemek-
 nek (Biemans, 1990, idézi: Kennedy, 2011). A VIG eredetileg Colwyn Trevarthen
 munkáján alapul, aki anyák és csecsemők közötti interakciókról készült videófelve-
 teleket kutatott, és megállapította, hogy a csecsemők kommunikációja ugyanazt a
 ritmust követi, mint az anyjuké, mintha „jó társaságra” várnának (Pardoe, 2018).
 Ebből a kutatásból születtek meg a „Ráhangolt interakció és útmutatás alapelvei”
 (PAIG) (Biemans, 1990; idézi Kennedy, 2011), amely azon viselkedések listája, ame-
 lyek hatékony kommunikációhoz, interakcióhoz vezetnek, kezdve a megfigyelés, a
 várakozás és a másik számára teret teremtő figyelem, a ráhangolt interakciók ösz-
 tönzésével, egészen a véleménykülönbségek megnevezéséig és az új felismerések
 eléréséig, amikor is mélyebb tanulás történik. Trevarthen a PAIG-be ágyazott inter-
 szubjektivitásról ír, ami a megtapasztalás élménye, egy veleszületett tér az elménk-
 ben, ahol másokkal interakcióba léphetünk, amelyben két egyformán fontos sze-
 mély teret teremt egymásnak, és úgy lépnek kapcsolatba, mintha kölcsönösen „vá-
 laszt várnának” (Cross & Kennedy, 2011). A PAIG irányadó keret a VIG-en belül,
 olyan videóklipek kiválasztására szolgál, amelyek „aktiválják” a célszemélyt.

Igen-széria	Elfogadó válaszok a gyerek kezdemenyezésére	Elutasító válaszok a gyerek kezdemenyezéseire	Nem-széria
Odafigyelés	• testi odafordulás • ránézés • szemkontaktus viszonzása	• testi elfordulás • más irányba nézés	Oda nem figyelés
Nem – Verbális igen	• mosolygás • bólogatás • barátságos hangszín • barátságos arckifejezés • barátságos testtartás	• érzéstelen arckifejezés • fejrázás • ideges hang • barátságtalan, ellenséges arckifejezés • ellenséges testtartás	Nem – Verbális nem
Verbális Igen	• egyetértő hangadás • megnevezés • „igen” mondása • érzések, tevékenység megfogalmazása • kérdezés	• kritizálás, hibáztatás • korrigálás • figyelmeztetés • „nem” mondása	Verbális nem
Együttműködés	• fogadás-kezdemenyezés váltakozása • kérdés-válasz váltakozása • segítségnyújtás • szó, feladat átvétele • szó, feladat átadása • közös cselekvések	• kezdemenyezés figyelmen kívül hagyása • nincs kérdés a másikhöz • nincs segítségnyújtás és segítségkérés • mindenki egyszerre beszél • senki nem fogadja a másikat • senki nem szól	Együttműködés elégtelensége vagy hiánya
Irányítás	• kezdemenyezés, továbbkapcsolás • javaslattétel • instrukcióadás • lehetőségek felajánlása • tervezgetés • problémák megoldása	• kezdemenyezések hiánya • egymás figyelmen kívül hagyása • érthetetlen közlések • lehetőségek felkínálásának hiánya • tervezés hiánya • nincs segítségnyújtás a problémák megoldásában	Az irányítás feladása

1. táblázat. A ráhangolt interakció alapelvei
(Biemans, 1990; Kennedy, 2011 és Szarka, 2024 alapján)

A VIG módszertanában a videóval támogatott elemzés több szakaszra bontható: (1) a célszemély, akit támogatni kívánunk, kijelöl egy fókusz, problémahelyzetet, amelyet szeretne megérteni, megvizsgálni szakmai tevékenysége során. (2) A második szakaszban a videotrénér felvételt készít a célszemély tanítási órájáról,

és ebben a fázisban a teljes felvétellel foglalkozik, annak többszöri megtekintésével. A felvett anyagból, a fókusz szem előtt tartva, kiválasztja azon részeket, amikor sikeres volt az interakció, amikor a jelölt jól és látható eredménnyel vitte véghez azt, amiben fejlődni szeretne. Az elemzés során tehát megkeresik a célszemély interakciós-viselkedéses mintáit, azonosítják a személy helyzetekre adott saját megoldási módjait. Megkeresik az erős oldalait, beleértve és értékelve azt is, ahogy az adott körülményekhez alkalmazkodni tudott. (3) A harmadik szakaszban rövid, pár perces szakaszokkal dolgoznak, ezek előzetes összevágása, adott sorrendbe fűzése a másik fél fókuszára építkezik. Ezeket az összevágott részeket a tréner úgy mutatja meg a célszemélynek, hogy annak önreflexív folyamatát, belső munkáját jól irányzott, a látott képekhez kötött kérdésekkel támogatja. Majd ez a ciklus ismétlődik legalább háromszor, vagy annyiszor, ahány alkalmat még indokoltnak tartanak (McKeating, 2018).

A videotréning módszertanához kötődően fontos hangsúlyozni, hogy a videotréner a beszélgetés irányításáért felelős és nem a tanítási-tanulási helyzet „megoldásáért”. A visszajelző beszélgetések során használt segítő kommunikáció egyik legfontosabb dimenziópárja az aktivizálás és a kompenzálás. Az aktivizálás a jelölt szükségleteire épít, lehetőségeire, készségeire, valójában a célszemélyre való ráhangolódást jelenti, ezért kiemelten fontos a jelölt aktivizálása saját viselkedésének megértésében. A kompenzálás inkább azon alapszik, amiről mi azt gondoljuk, hogy hiányzik, ezért nagy esélye van annak, hogy a jelölt „kimarad” belőle. A visszajelző beszélgetések körkörös modelljének alkalmazásával épp ez a cél: a személy aktivizálása és reflexiók szintjének mélyítése. Az I. szinten a „Mit lát a képen?” objektív kérdésével dolgozunk, a II. szint a „Mit érez, gondol?”, a III. szint pedig a „Mi a jelentése?” (Szarka, 2024). Valójában saját narratíváját alkotja meg/írja újra a jelölt szakmai fejlődéséről, és jut el a folyamat elején kitűzött céljai megoldásáig.

A kutatás kontextusa

A kutatás az ELTE tanárképzési programjához kapcsolódik, közvetlen előzménye a hazai pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai fejlődését és tanulását, annak egyéni, szervezeti és rendszerszintű tényezőinek kölcsönösségét vizsgáló, négy évet átfogó MoTel-program (Models of Teacher Learning). A tanárjelöltekre irányuló kvalitatív kutatási részben a résztvevők személyes tanulási szituációinak, egyéni tanulási élményeinek mélyebb megismerését, egyedi tanulási mintázatainak feltárását céloztuk meg. Arra az eredményre jutottunk, hogy a résztvevők gyakran nem értel-

mezik „tanulásként” a felidézett tanulási szituációkat. Számukra a tanulási élmény felidéztetése sok esetben az interjú során vált „tanulássá”, vagy még ott sem, tehát kevésbé volt reflektált saját, vagy mások tanulási folyamata, a tanulás eredménye (Rapos et al., 2022). A személyes, egyedi tanulási szituációk belső strukturáltságának, mikrotörténeteinek mélyebb megismerése, az ebben rejlő módszertani lehetőségek kiaknázása tette indokolttá, hogy a kutatás ezen fázisához egy pilotprogramot kapcsoljunk. Ebbe a videotréninget vontuk be, egyrészt a konkrét tanítási-tanulási szituációk mikroelemzése, a hozzájuk kapcsolódó megélt élmény tudatosítása, másrészt a tanárjelölt erősségeire, motivációira építő, szakmai identitását tudatosító, egyénre szabott támogatási folyamat kipróbálása céljával. A pilotprogram megvalósításának meghatározó körülményéhez kapcsolódik, hogy az ELTE tanárképzésében részt vevő oktatóként képzett videotrénér is vagyok, így a VIG-technika alkalmazását védett körülmények között tudtam biztosítani.

Az ELTE tanárképzési programjának az utóbbi két évtizedben, több hullámban történő átalakítási, fejlesztési folyamatai – kéz a kézben járva az intézetben folyó pedagóguskutatásokkal, képzésfejlesztéssel – közvetlenül járultak hozzá egy adaptív képzési program megalapozásához, melynek legfőbb jellemzői közé tartozik: a képzési koherencián (elmélet és gyakorlat között), a támogatott, reflektív gyakorlatokon és a képzők partneri együttműködésén, az iskolai folyamatokba ágyazott szakmai fejlődés és tanulás, identitáskonstruálás támogatásán alapuló szemlélet (Rapos et al., 2015; Rapos et al., 2022). A pilotkutatás keretében egy, az egyéni összefüggő gyakorlatát végző tanárjelölt szakmai fejlődését és tanulását kísértem végig a VIG-módszer segítségével, mely gyakorlathoz támogató szeminárium (*Pedagógusként az iskola világában*) is kapcsolódott. Az egyéni videotrénínges munkafolyamat tapasztalatainak feldolgozását közvetlenül beépítettük a szemináriumba, melynek elsődleges célja egy szélesebb szakmai szerepértelmezés támogatása, az egyéni gyakorlathoz kötődő esetek, tanítási-tanulási szituációk feldolgozása, a személyes szakmai fejlődés egyénre szabott tervezése, segítése.

Módszertan

Cél, kérdések, design

Kutatásunk fejlesztő kontextusba ágyazott kvalitatív vizsgálat, mivel a videotréníng nem pusztán adatgyűjtési technikaként szolgált, hanem egyben támogatási és tanulási intervenció is volt. Ez a kettős természet indokolta az esettanulmány-

alapú, kvalitatív kutatási design alkalmazását. Abból az alapfeltevésből indulunk ki, hogy a szakmai identitás nem közvetlenül mérhető változó, hanem narratív konstrukció, amely a reflexiókban, önértelmezésekben, a másokkal való interakciók értelmezései során ragadható meg. Ennek megfelelően a kutatás célja nem általánosítható oksági összefüggések feltárása, hanem a videotréning folyamatában kibontakozó identitáskonstrukciós mechanizmusok mélyebb, kontextusérzékeny megértése.

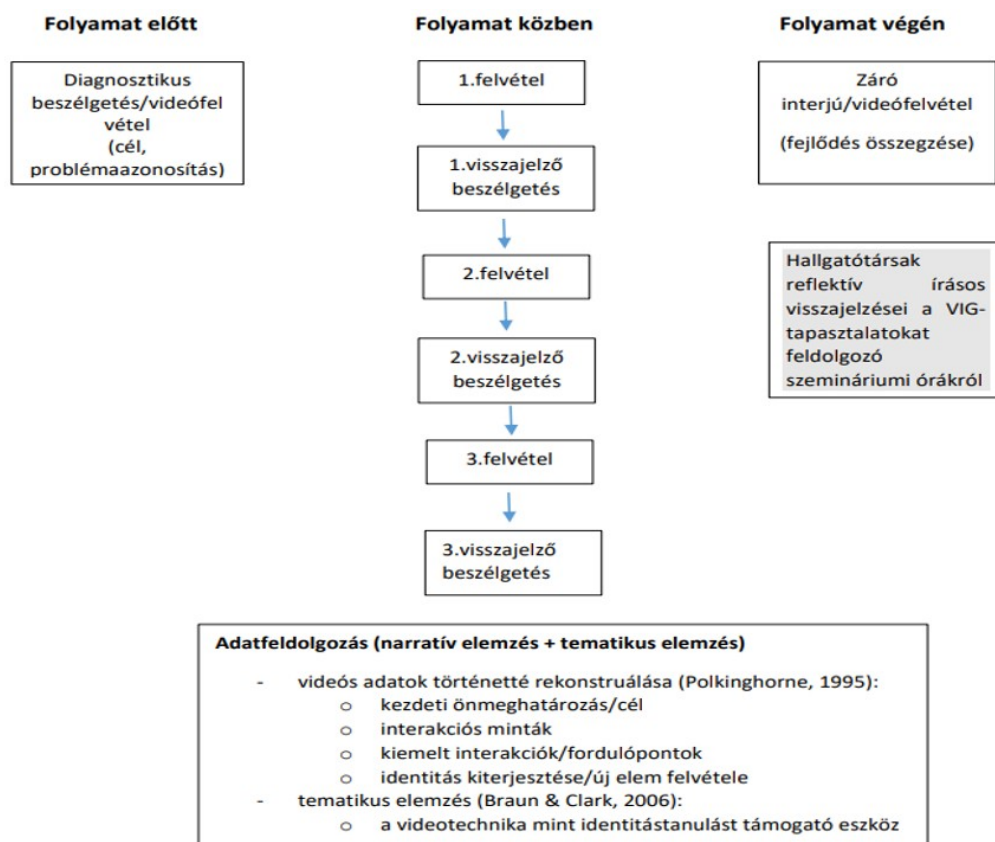
Illusztratív esettanulmány

A VIG-folyamat keretében egy, az összefüggő egyéni gyakorlatát végző tanárjelölt került kiválasztásra a szemináriumon, akit konkrét, személyes tanítási problémájához kötődően támogattunk. A tanárjelölt kiválasztása több tényező együttes mérlegelésén alapult. Egyrészt az összefüggő egyéni gyakorlat elvégzésének időszaka kedvező keretet biztosított a VIG-intervenció számára, mivel a jelölt rendszeres tanítási tevékenysége lehetővé tette az ismétlődő videófelvetelek készítését. Másrészt V. önként jelentkezett a pilotprogramban való részvételre, és a diagnosztikus interjú alapján konkrét, jól körülhatárolható fejlesztési igényt fogalmazott meg. A pilot jellegéből adódóan egyetlen résztvevőre esett a választás, ami lehetővé tette a folyamat mélységi, esettanulmány-alapú feltárását; a cél nem a reprezentativitás, hanem a jelenség árnyalt megismerése volt. V. német–angol szakos tanárjelölt, aki egy 7. évfolyamos, nyelvi osztályban végezte gyakorlatát. Elsődleges problémaként az osztállyal való együttműködés, az oldott légkör megteremtésének nehézségeit fogalmazta meg, ami az énhatékonyság-érzésére is hatással volt. A diagnosztikus interjún kívül 3 tanórai felvétel készült az órájáról, valamint az ezekhez kapcsolt 3 visszajelző beszélgetés és egy záró interjú. A VIG-intervencióhoz kötődően az elsődleges kutatási cél annak feltárása volt, hogy a videotréning hogyan járul hozzá a tanárjelölt szakmai identitásának formálódásához. Ezen belül további négy alkérdést fogalmaztunk meg: (1a) hogyan hat a VIG a szakmai önkép változására, (1b) az énhatékonyság- és kompetenciaérzésre, (1c) az interakciós minták változására. Amennyiben változások azonosíthatók a fenti területeken, akkor (1d) milyen szerepet tulajdonít mindebben a videótechnikának? (Lásd az 1. kutatási kérdést.)

A videófelvetelek szemináriumi felhasználása – feltáró kvalitatív kutatási rész

Az egyéni VIG-folyamatban részt vevő tanárjelölt óráiról készült videófelveleket a kísérő szeminárium tanulási folyamatába is beépítettük. Az egyetemi órákon

a jelölt tanítási-tanulási helyzeteiről készült, előzetesen kiválasztott, vele „megdolgozott” jeleneteket, sikeres interakciókat a szeminárium résztvevőinek is bemutattuk, „modelleztük” (közös mikroelemzés gyakorlása). A VIG-ben részt vevő hallgató személyesen is reflektált hallgatótársainak a megélt élményeire, tapasztalataira, az identitásformálódását alakító tényezőkre, ennek révén exponenciális tudatosításra/reflexióra kapott lehetőséget a VIG-en túl. Az egyéni VIG-folyamat tapasztalatait feldolgozó kurzus résztvevői (n = 20) a videotrénings órákról írásos reflexiót készítettek. Az írásbeli reflexiókkal azt szeretnénk volna feltárni (2. kutatási kérdés), hogyan látják a jelöltek a videotrénings tanárképzésben való alkalmazásának lehetőségeit, a videotrénings mint tanulási és identitástámogató eszköz, tanulási kontextus szerepét.



1. ábra: A VIG-intervenció és a kvalitatív kutatás integrációjának modellje

Adatelemzési stratégia

Az adatbázist négy adatforrás alkotta: (1) a VIG-intervencióban részt vevő hallgató videóalapú reflexióinak átiratai (3 visszajelző beszélgetés + záró interjú); (2) a részt vevő hallgatóval készült videófelvételek (3 tanóra); (3) a kísérő szemináriumon részt vevő hallgatók ($n = 20$) írásos reflexiói; (4) az oktatói reflektív napló bejegyzései. Az 1. kutatási kérdés (a VIG identitástámogató szerepe) vizsgálatához az (1)–(2)–(4) forrásokat használtuk; a 2. kutatási kérdéshez (a résztvevők percepciói) a (3) forrást. Az elemzési szempontok az egyes alkérdésekhez igazodtak: a szakmai önkép és énhatékonyság változásához a narratív fordulópontok és önértelmezések; az interakciós mintázatokhoz a VIG-kapcsolati elemek (PAIG); a résztvevői percepciókhoz a tematikus témák és altémák rendszere.

Kutatási megközelítésünkkel összhangban a VIG-ben részt vevő jelölt identitáskonstrukciójának mélyebb feltárásához egyrészt narratív elemzési keretet választottunk (Clandinin, 2007; Polkinghorne, 1995). A narratív megközelítés szerint a saját szakmai narratíváját megalkotó narrátor a tapasztalatokat időbeli és térbeli struktúrába szervezi, de az időbeli szekvenciák nem feltétlenül jelentenek lineáris fejlődést. A narrátor az előnyös identitását kívánja bemutatni, ugyanakkor az időbeli szerveződés, a fordulópontok azonosítása a történetekben éppen az identitáskonstrukció jelentős változásait ragadhatja meg az alakulás folyamatában (Riessman, 2001). A videotrénings folyamatát a jelölt saját szakmai önértelmezésének megkonstruálásaként értelmeztük. A VIG-folyamat időbeli linearitást követett, lehetőséget adott az identitásváltozást jelentő fordulópontok, meghatározó interakciók azonosítására, de a záró, összegző interjúban (amikor visszatekintettünk a fejlődésre) a jelölt ezt a narratívát „újraírhatta”. Az éntörténeten belül a két értelmezési sík egymásra vetítése/elkülönítése is fontos volt. Az adatoknak (videóanyagok átiratai) a szakmai identitásváltozás történeteként való értelmezését tehát a történetekben megjelenő „cselekmény” két funkciójára alapoztuk: (a) időbeliség, amely a jelölt éntörténetének kezdetét és végét jelöli, és (b) a kiemelt interakciók, fordulópontok azonosítása ezen tartományon belül, amely egy befejezésben csúcsosodik ki (Polkinghorne, 1995). Az identitásváltozást jelző fordulópontok/kulcsinterakciók elemzéséhez a VIG-kapcsolati elemek fogalmi készletét (PAIG) használtuk.

A VIG-folyamat során rögzített visszajelző beszélgetések és a záró interjú átiratait több lépésben elemeztük: először az önértelmezési narratíva időbeli alakulását azonosítottuk (fordulópontok/kiemelt interakciók), majd a VIG-kapcsolati elemek fogalomkészletét (PAIG) alkalmazva kódoltuk az interakciós mintázatokra

vonatkozó önreflexiós részeket. A kódolt szövegrészeket ezt követően a három al-kérdés (önkép, énhatékonyság, interakciós minták) mentén rendeztük.

A videótechnika mint tanulási és identitástámogató eszköz funkciójának, szerepének feltárásához tematikus elemzést (Braun & Clark, 2006) is alkalmaztunk. A VIG-folyamatot modellező és a tapasztalatokat feldolgozó órákról készült írásos beszámolókból a kurzus résztvevői arra reflektáltak, miben látják a videotrénings mint támogató eszköz szerepét. A tematikus elemzés (Braun & Clarke, 2006) induktív-deduktív kevert logikával zajlott: a hallgatói reflexiókat először nyílt kódolással dolgoztuk fel (a szövegben fellelhető elemeket azonosítottuk és rendszereztük), majd az így kialakított kódokat a kutatási kérdés vezérelveivel (videótechnika szerepe, identitástámogatás) összevetve tematikus csoportokba szerveztük.

A kódolás a kutató-tréner által egyedül, reflektív kutatói pozícióban zajlott, a kettős szerep (tréner és kutató) potenciális torzító hatásával ezért számolni kell, s ez egyben a kutatás limitációját is jelenti.

Eredmények

A tanári identitáskonstrukció alakulása a VIG-intervenció során

Az elemzés a VIG-intervencióban részt vevő jelölt önértelmezésének narratív változása, a kiemelt interakciók/fordulópontok és az énhatékonyság-érzés alakulásának összekapcsolt értelmezésére épül. A diagnosztikus beszélgetéstől a záró reflexióig kirajzolódó folyamat egy olyan identitásnarratívát mutat, amely a kezdeti bizonytalanságtól és frusztrációtól a megerősödő önértékelés és erőforrás-alapú önmeghatározás felé vezetett. Lásd az Eredmények fejezet végén az összegző táblázatot (2. táblázat).

A személyes-szakmai önkép változása

A kiinduló önértelmezés szerint a tanárjelölt helyzetét bizonytalanság és frusztráció jellemezte, különösen a tanított osztállyal való együttműködés és az oldott légkör megteremtése kapcsán. A kezdeti narratívában hangsúlyosan jelent meg az a percepció is, hogy a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát a diákok közötti biztonságérzet hiánya is korlátozza:

„Az általam tanított osztályban a diákok közötti kapcsolat még mindig nem olyan szoros, hogy elég oldott legyen a légkör... A mentortanárom megfigyelései is alátámasztják ezt a meglátásomat, aki szerint a jól működő kölcsönösen

tiszteletteljes tanár-diák kapcsolat már létrejött, azonban a diákoknak egymással és egymás előtt még mindig sokszor nehezükre esik megszólalniuk, és az esetek nagy részében jellemző a csoportra a csend, illetve páros és kooperatív feladatoknál a halk beszéd, ami abból adódhat, hogy nem érzik magukat kellő biztonságban egymás előtt.”

A fentiekkel összekapcsolódóan a kezdeti reflexióiban a bizonytalanság érzelmi dimenziója vált erőteljessé, amely a tanítási helyzetekben átélt frusztrációhoz és a kontrollvesztés élményéhez kapcsolódott: *„...emiatt egyre frusztráltabb vagyok... hogyha ez így sokáig gyűrűzik, vagy elkezdődik ez a láncreakció.... És volt már olyan pillanat, amikor így nem tudtam, hogy most mi legyen... lefagytam...”*

A diagnosztikus beszélgetés alkalmával a fejlődési célt V. a következőkben fogalmazta meg: Szeretne együttműködő légkört teremteni, ösztönözni a kooperatív csoportmunkát és ehhez kapcsolódóan megélni az énhatékonyságát. A munkaformában ez volt a munkapontunk, amivel dolgozni kezdtünk.

Már a diagnosztikus beszélgetés során, de a további visszajelző alkalmakkor is végig nagyon hangsúlyos volt a jelölt narratívájában a külső nézőpont iránti igény, és annak felismerése, hogy a saját gyakorlat kívülről történő megfigyelése új jelentéseket, felismeréseket hozhat számára:

„Úgy érzem, hogy nagyon jó lenne egy-egy ilyen órát visszanéznem kívülről, és egy szakértői szemmel elemezni, hogy mi az, amin változtatni tudnék, illetve hogy esetleg felfedezni olyan dolgot, amit még nem érzek problémának, de amin már eleve lehetne javítani. És ami mondjuk így a karrierem elején még kitűnik, vagy kiderül.”

„Azt várom ettől a módszertől, hogy egy új perspektívát nyit meg előttem, a saját munkámról és csoportról ad visszajelzést, egy olyan visszajelzést, ami egy másik szemlélőnek a szeme, mind a videotrénereken keresztül, mind a kamerán keresztül. Egyben ez tulajdonképpen kettő nagyon értékes új rálátás...”

Az első visszajelző beszélgetés alkalmával olyan jeleneteket néztünk meg a jelölt első tanítási órájáról, ahol együttműködési helyzetben sikeresen hangolódik rá a gyerekekre, mind a nonverbális, mind a verbális igenek tekintetében, s ez a gyerekek közötti interakció megindulására is „képpel fogható” hatással van. A ráhangolódás mintázatában erős volt tehát a kezdeményezés-fogadás, a sorakerülés biztosítása, ami látszólag felülírta azt, ahogyan magát a jelölt a diagnosztikus beszélgetés alkalmával a tanári jelenlét és a magabiztosság terén jellemezte. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a jelölt szakmai önképe jóval negatívabb volt önmagáról,

mint amit a gyakorlati helyzetben történő tanári működésről a videófelvevételek mutattak. A 2. és a 3. visszajelző beszélgetés alkalmával pedig már egyre pozitívabban fogalmazott önmagáról („*hú, itt tényleg tetszem magamnak*”, „*nem is gondoltam, hogy ez is bennem van*”, „*nahát, ezt nagyon jó látni, hogy ennyire jól működik a valóságban*”), elkezdte „észrevenni” a képeken, ami jól működik a gyakorlatban, ami önmagának is tetszik, megelégedéssel tölti el. Tréneri reflektív naplómban erről így írtam:

„Végigmosolyogtuk a megbeszélést, V. már-már kuncog a látott jeleneteken, láthatóan élvezi, tetszik neki, amit lát, ez engem is nagyon jó érzéssel tölt el. V. mindig nyitott a kezdeményezéseimre, minden esetben fogadja azokat, nagyon reflektíven látja önmagát, ha valamit elsőre nem ért meg, kéri, hogy nézzük vissza közösen az adott részt, az érzéseiről is viszonylag könnyedén beszél...”

A 2. és 3. tanórai felvételeken már célzottan gyakorolta olyan együttműködési helyzetek létrehozását, ahol a gyerekek páros, illetve kiscsoportos munkában dolgoznak egymással, és az elemibb szintű ráhangolódás viselkedésbeli elemeire ráépülhetnek az összetettebb, az együttműködést és az irányítás átadását lehetővé tevő interakciós elemek. Az ezt bemutató kulcsjelenetek, pozitív viselkedésminták mikroelemzésével a jelölt önmagáról alkotott képe egy tudatosabb, magát reflektívnek látó tanári énkép felé mozdult el.

A záró reflexió során, amikor a 3 tanórájáról készült felvétel és 3 visszajelző beszélgetés összevágott anyagát néztük meg a fejlődés, a bejárt út összegzésének céljával, sokkal pozitívabb szakmai önképet fogalmazott meg magáról, amelyben képes volt saját erőforrásait tudatosítani. Narratív én-története a kezdeti nyugtalanság enyhülésétől egy erőforrás-alapú identitás, egy realisabb, pontosabb szakmai énkép, önértelmezés felé vezetett.

Az énhatékonyság- és a kompetenciaérzés változása

Az énhatékonyság alakulása szintén markáns változási dimenzióként jelent meg a jelölt narratívájában. Az énhatékonyság úgy határozható meg, mint a személy megítélése, meggyőződése arról, hogy mennyire tudja végrehajtani a várható helyzetek kezeléséhez szükséges cselekvéseket (Bandura, 1982). A tanári énhatékonyság a tanár meggyőződése arról, hogy a szakmai követelményekkel milyen mértékben képes sikeresen megbirkózni/hatékonyan tanítani, mennyire tudja végrehajtani az ezekhez a helyzetekhez kapcsolódó cselekvéseket. A kutatások

szerint a szereppel szembeni magas énhatékonysági elvárások hozzájárulhatnak egy fejlettebb tanári identitás kialakulásához (Andreasen et al., 2019).

A közös videóelemzés már az első visszajelző alkalom során hozzájárult ahhoz, hogy a jelölt elkezdje felismerni saját kompetenciáit és eredményességét, megélni énhatékonyságát: *„már az első alkalommal is sikerült velem elhítenni, hogy alapvetően elérem azt, amit akarok..., és ez nagyon-nagyon jó érzés volt...”*

A jelölt reflexiói alapján énhatékonyságának növekedése szorosan összekapcsolódott a pozitív tréneri visszajelzésekkel és a felvételeken is látható, jól működő interakciók tudatosításával, ami fokozta viselkedésbiztonságát.

„Az énhatékonyságom fejlődését emelem ki... Én is úgy érzem, hogy elérem azt, amit akarok általában, és ez tényleg nagyon jó érzés. Ami nekem nagyon pozitív volt, és ez már megint egy kitekintés, hogy mindig fel lehetett fedezni olyan nüanszokat, hogy na, órá esetleg érdekesebb lenne jobban odafigyelni, meg egy másik diákra pedig máshogyan. És olyan értéke is van szerintem a videotréningsnek, hogy nem csak az előre kitűzött célnak az eléréséhez segített hozzá, hanem a megfigyeléshez is, és a továbbgondoláshoz, a továbbfejlődéshez”.

Az interakciós minták változásai

Az interakciós mintázatok elemzése a ráhangolódás, a fogadás-kezdemenyezés váltakozása, valamint az együttműködés (közös cselekvések, alternatívák felkínálása, az irányítás átadásának tudatos tervezése) mentén mutatott látványos fejlődést. A kezdeti szakaszban az együttműködő légkör megteremtésének nehézségei és az interaktív készségek hiányosságai voltak a jellemzők a jelölt önértelmezésében, különösen a kezdeményezések figyelmen kívül hagyása, az ebben való tudatosság hiánya.

A folyamat előrehaladtával azonban megjelent a nonverbális és verbális igenek egyre tudatosabb használata, a fogadás-kezdemenyezés, a sorakerülés váltakozása, az alternatívák felkínálása a közös munkára, azaz az együttműködés tudatosan átgondolt tervezése. Ezen kulcsinterakciók, jelenetek célzott kiemelése, közös mikroelemzése és azt ezt kísérő önértelmezés megerősítette, hogy jelentős fordulat állt be abban, ahogy a jelölt elkezdett magára tekinteni. A jelölt reflexiója jól érzékelteti a pozitív visszajelzések megerősítő hatását is ebben: *„...a visszajelzések mindig megerősítettek engem abban a hitben, hogy jó úton haladok, és hogy van mire építeni, el tudom érni a változást.”*

„Mindegyik alkalommal sikerült rávilágítani olyan dolgokra, amik igazán pozitív értékei voltak annak az órának, a kommunikációnak a diákokkal, vagy a diákok közti kapcsolatoknak, úgyhogy ezek mindenképpen pozitív hatással voltak rám, megerősítettek, és utána azért ebből erőt nyerve minden egyes alkalommal utána is az órákon, már úgy léptem be, hogy jó, amit csinálok, jó lesz ez is, meg még jobb lesz. Ha ugye nem jön külső visszajelzés, akkor egy hét, másfél-két hét alatt feljöttek bennem ezek a kétségek, hogy jó úton haladok-e, jól csinálok-e, és ebben ez nagyon sokat segített”.

A kulcsinterakciók között a szenzitív reagálóképességet, a verbális és nonverbális igenek fokozódását, illetve a kezdeményezés-fogadás többszöri váltakozását, a sorakerülés biztosítását, azaz a ráhangolódás és az együttműködés mintázatainak felismerését, tudatosítását azonosíthatjuk olyan fordulópontokként, amelyek a videók közös elemzése, a mikroelemzés során hozzájárultak a jelölt önreflektív készségének, együttműködési kompetenciájának gazdagodásához.

Elfogadó válaszok, segítő mintázat							Elutasító válaszok								
film idő	odafigy.	Non. Verb. igen	verb. igen	mindenki sorra ker.	együtt műk.	Irányítás- megosztás	KF-összesítő kezd. fog.	pause	oda nem figy.	non.verb. nem	verb. nem	nincs sorra ker.	együtt. műk. hiánya	csak irányítás	KNF-összesítő kezd. nem fog.
00.11.-00.30.	X	6 X	3 X				11								
00.31.-01.27.	X	5 X	4 X	X	X		13								
01.28.-01.43.	X	2 X	3 X	X	2 X	2 X	10								
00.00.-01.11.	X	3 X	5 X	X	3 X	2 X	15								
03.30.-08.37.	X	5 X	4 X	3 X	4 X	2 X	19								

2. táblázat. Kódtáblarészlet: A ráhangolódás és az együttműködés mintázata a 2. felvételt visszajelző beszélgetésről

A videotréning metodikájában a kulcsjelenetek, a pozitív interakciós minták kiemelése fontos módszertani elem, ugyanakkor a záró alkalom során, amikor visszatekintünk a bejárt fejlődési útra, elképzelhető, hogy a jelölt nem (csak) azokat a fordulópontokat tekinti identitásfejlődése szempontjából meghatározónak, melyeket a trénerrel közösen kiemeltek. Ennek a kettős perspektívának az egymásra vetítése, tudatosítása is fontos eleme a folyamatnak. V. záró interjújában hangsúlyosan jelent meg például az a jelenet, amikor rádöbbsent, hogy egy interakción belül mennyire másként „kell” reagálni a gyerekekre, azaz a személyre szabott támogatás fontosságának képi tudatosítása – s hogy ő ezt akkor nem tudatosította, de most „látja”, hogy működik, ezzel a kompetenciával is rendelkezik. Szakmai narratívájában ez egy új, identitásgazdagodást jelző elemként jelent meg.

Alkalom	Jelölt önértelmezése/fordulópontok	Kiemelt interakciós minták/ videotrénéri megfigyelés
1. visszajelző beszélgetés	Bizonytalanság, frusztráció, kontrollvesztés	Sikeres ráhangolódás, nonverbális, verbális igenek
2. visszajelző beszélgetés	Pozitívabb önkép, „ <i>tetszem magamnak</i> ”	Fogadás-kezdemenyezés váltakozása, kooperatív helyzetek
3. visszajelző beszélgetés	Erőforrás-alapú önmeghatározás, kompetenciaérzés	Irányítás átadásának tudatos tervezése

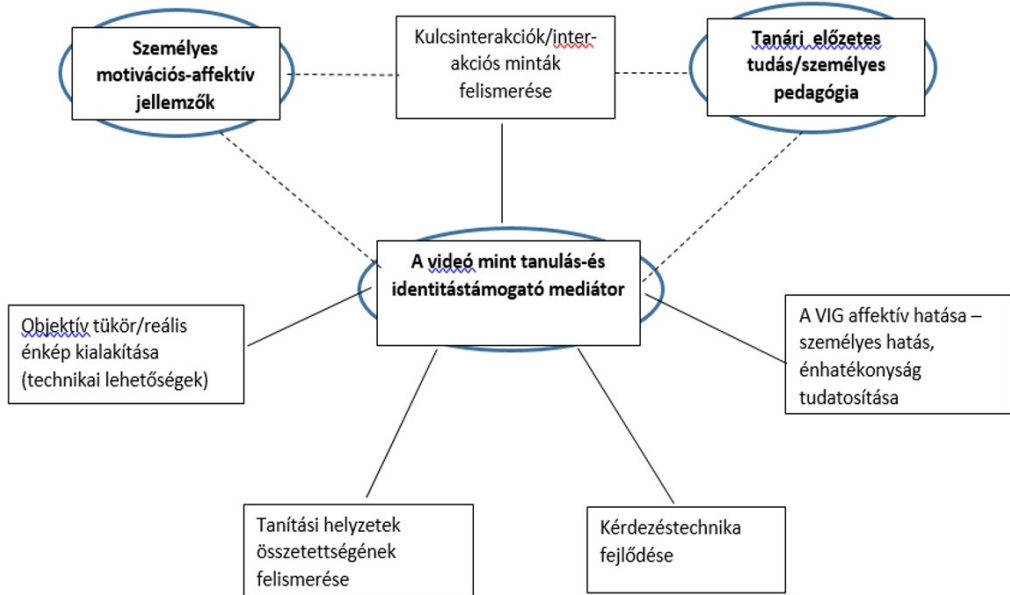
3. táblázat. Az identitáskonstrukció állomásai: A jelölti önértelmezés és a videotrénéri megfigyelés a VIG-folyamatban

A VIG mint identitástanulást támogató eszköz szerepe, funkciója

A videotréning mint identitástámogató eszköz szerepének, funkciójának feltárásához a szeminárium résztvevőinek írásos beszámolóí alapján tematikus elemzést végeztünk. A tematikus elemzés 20 hallgató írásos reflexióján alapult (n=20, az összes szemináriumi résztvevő). A témák kialakítása során az induktív fázisban az egyes szövegegységeket nyílt kóddal láttuk el, majd az ismétlődő és tartalmilag összetartozó kódokat összevontuk. A tematikus elemzés során három fő téma rajzolódott ki: 1) a videótechnika mint támogató eszköz/kontextus központi téma és annak jól elkülönülő altémái (objektív tükör, tanítási helyzetek összetettsége, személyes hatás/énhatékonyság tudatosítása, kérdéstechnika, interakciós mintázatok) mellett 2) a személyes motivációs-affektív tényezők és 3) a személyes pedagógia témája emelkedett ki. A három fő téma olyan kódcsoportok köré szerveződött,

amelyek legalább a reflexiók 60%-ában azonosíthatók voltak; az altémák ennél ritkábban, de több szövegben is következetesen megjelentek.

Ezeket a 2. ábrán látható tematikus térkép szemlélteti. A 3 fő téma egymással összefüggő jellemzőkkel rendelkezett, azonban mindegyik önálló témaként emelkedett ki. A tematikus térképen a fekete vonalak az erősebb kapcsolatot jelzik, a szaggatott vonalak a lazábbakat.



3. ábra: A VIG tanulás- és identitástámogató szerepe, funkciója – a tematikus elemzés térképe (Saját szerkesztés)

A videótechnika mint identitástámogató mediátor

A videotrénings folyamatát bemutató, modellező órákról készült írásos beszámolók azt jelzik, hogy a videótechnika nem csupán technikai eszközként, hanem identitást támogató környezetként, „mediátorként” is működik. A tematikus elemzés során öt jól azonosítható altéma bontakozott ki ezen szerephez kapcsolódóan.

Objektív tükör/reális énkép kialakítása

A szeminárium résztvevői a videó mint „kettős tükör” funkcióját emelték ki elsődlegesként, mely lehetővé teszi, hogy a tanárjelölt saját gyakorlatát külső nézőpontból értelmezze, ami hozzájárul egy reálisabb belső önkép kialakulásához: „...a tanárjelölt nem csupán újraélheti a szituációkat, hanem esetleg újrafogalmazhatja azokat a benyomásokat saját magáról, amiket korábban megalkotott.”

A vizuális visszacsatolás segít csökkenteni a félelmekből fakadó torzításokat, és támogatja a valóság pontosabb észlelését. A legtöbb hallgatói reflexió ezt a szerepét is kiemelten fontosnak tartotta. Álljon itt néhány illusztratív idézet az írássokból:

„A kezdő tanárjelölt belső érzései, önmaga megítélése a félelem, tapasztalatlanság és bizonytalanság által erősen befolyásolt lehet, ennek kiküszöbölésére a lehető legjobb módszer, ha kívülről nézi önmagát és pozitív megerősítést kap a személyes megjelenésére, viselkedésére vonatkozóan.”

„A kezdő pedagógus reflektív módon tud saját gyakorlataira tekinteni. A kezdeti időszak bizonytalanságai és összességében a bizonytalan hozzáállás ne határozza meg az önmagáról való gondolkodást, hanem képes legyen a felvételek által a valóságot látni, és nem a számára bizonytalannak tételezett, valóságnak érzett, de valójában félelmekből fakadó helyzetet értékelni.”

„A vizuális szint beemelése az önreflexiós feladatokba és az önmagunkról való gondolkodásba, kétséget kizáróan hatékonyabb, mintha csupán rekonstruálnánk saját viselkedésünket, ráadásul a saját félelmeinktől és kétségeinktől terhelten.”

„Visszanézheti, hogy hogyan használja ki a rendelkezésére álló időt és teret. Meghallgathatja mindazt, amit elmondott, és végiggondolhatja kívülállóként is az elhangzottakat. Nem melleleg pedig ráláthat a diákokra egy másik szemszögből, és levonhatja a tanulságot, hogy az óra melyik része kötötte le őket kevésbé, mikor kezdtek el nyüzsgöni.”

„A videotrénings módszer egy nagyon hatékony lehetőség arra, hogy a tanárjelölt külső nézőpontból élhesse át a jelenetet újra. Ezzel valós képet kaphat az osztályteremben történetekről és saját viselkedéséről. Esélye van saját maga megfogalmazni, mi az, amit észrevesz, amin változtatni lehetne, és hogyan. Szinte külső segítség nélkül tud fordítani a rosszul kialakult szokásain, ezzel önbizalmat kapva, hiszen önmagán segített.”

„A technika hatékony segítség lehet egy-egy konkrét probléma megoldásában azáltal, hogy felszínre hoz, tükröt tart az alany elé. Sokkal hatékonyabb, ha magam szembesülök, és azonosítok egy-egy problémát, mintha valaki más hívja fel rá a figyelmet, annál is inkább, mivel az adott szituációban ugyanarról az eseményről teljesen más lehet a megélésünk a külső szemlélőnek és nekem.”

Tanítási helyzetek összetettségének felismerése

A résztvevők reflexiói kiemelik, hogy a videóelemzés lehetőséget ad a tanítási-tanulási helyzetek mikrostruktúrájának feltárására és az osztálytermi dinamika mélyebb megértésére: „sokkal részletesebben meg tudtuk nézni az adott helyzetek belső felépítését...”

Mindez – a reflexiók alapján – hozzájárul a diákok reakcióinak és az interakcióknak a több szintű értelmezéséhez is:

„A videók elemzésében átvettük a tanár szerepét, elemeztük a viselkedését, interakcióit, testtartását, hanghordozását, hangszínét. Sokkal részletesebben, közelebbről meg tudtuk nézni az adott helyzetek belső felépítését, mi hogyan, mi után, miből következik...”

„A videóelemzés a tanári viselkedésnek analizálása mellett az osztály összetett csoportdinamikájába is más szemszögű betekintést enged, hiszen a tanár a felvétel alapján a saját viselkedése mellett a diákok viselkedését, a tanítási-tanulási interakciókat is elemezheti. A különböző szituációkra adott reakciók hozzásegíthetik a diákok jobb megismeréséhez is.”

Személyes hatás, énhatékonyság tudatosítása

A reflexiók kiemelik, hogy a videotrénings segít az önmegítélés újraértelmezésében és a pozitív énkép, énhatékonyság megerősítésében: „...nem csupán a fejlődési célok kitűzéséhez, hanem annak origójához, az önmegítéléshez, önmagad erősségeinek felismeréséhez is fogódzót ad...”

„Arra láthattunk példát a videóelemzések által az órán, hogy a gyakornok önmagának és a tanári attitűdjének olyan pontjait emeli ki gyengeségnek, amelyek a videók alapján egyáltalán nem látszanak. Tehát nem csupán a fejlődési célok kitűzéséhez, hanem az önmegítéléshez is fogódzót ad a trénerrel és a felvételekkel történő munka, azokra a pontokra fogja irányítani a figyelmet, amelyek jól működnek, így a problémák kiküszöbölésének módszerei ráépülhetnek a már meglévő pozitív énképre, azokra a mozzanatokra, amiket a gyakornok sikeresen csinál.”

„Nagyon tud segíteni a kommunikációban, a magabiztosság érzetének erősítésében. A videófelvétel akár önmagában, külső szakmai segítség nélkül is hasznos lehet, de egy tapasztalt szakember pozitív, megerősítő visszajelzésével döntőnek számít a szakmai fejlődésben.”

Kérdezéstechnika fejlődése

A reflexiókban megjelent, hogy a tréner kérdései modellként szolgálnak a résztvevők számára, és hozzájárulnak a mélyebb reflexió elsajátításához: „...a kérdésekkel úgy támogat a tréner, hogy lehetőséget ad arra, hogy én magam azonosítsak problémákat, és mondjak ki következtetéseket...”

„Az önfejlesztés ezen útján a tréner a megfelelő kérdésekkel, irányítással egy kísérő, támogató szerepben jelenik meg, lehetőséget ad arra, hogy én magam azonosítsak problémákat, amely a tanulásnak egy sokkal mélyebb szintjét eredményezi. Kérdései pedig nekem, tanárnak is modellként szolgálnak”.

Kulcsinterakciók/interakciós minták változásának felismerése

A reflexiók fontos szerepet tulajdonítanak a videotréningsnek abban is, hogy a kapcsolati elemek fogalomkészletének, a „videotrénings nyelvének a megismerése”, az interakciós helyzetek szakszerű elemzése, a mikroelemzés gyakorlása hozzájárulhat a tanítási-tanulási folyamat összetettebb struktúrájának megértéséhez, a saját interakciós minták tudatosításához, és az ebben való fejlődés, változás nyomonkövetésére, megerősítésére is lehetőséget ad.

„A Biemans-féle modell nagyon sokat segíthet, hogy tudatosan tudjuk figyelni az igenszféra és a nemszféra egyes elemeit. A szaktárgyi tanítási gyakorlat végzetével, a munkahelyi, nem iskolai közegben is tudjuk ezeket az elemeket figyelni, és összetettebben elemezni az egyes kommunikációs szituációkat az odafigyelés, a nem verbális igen, a verbális igen, az együttműködés, az irányítás és ezek nem párhuzamai szempontjából”.

„Segít tudatosítani, hogy milyen meghatározóak a nem verbális elemek is” [...] „amelyet a videotrénings a bemutatott videotrénings folyamat során is megerősített: például hova állt a jelölt az órán, mi jellemezte a nem verbális kommunikációját (gesztusok, mimika, térközsabály), milyen rituálékat alkalmazott az osztályban, és ezek hogyan formáltak a kommunikációt az osztályközösségen belül. Hogyan voltak összhangban, vagy éppen közvetítettek ellentétes tartalmakat a nonverbális és a verbális elemek”.

Személyes motivációs tényezőkkel való kapcsolat

A résztvevői reflexiókban az is megjelent, hogy a videotréningsben való részvételt, hajlandóságot nagyban befolyásolják a személyes motivációs tényezők, célok, előzetesen megélt tapasztalatok. Mivel egy személyre szabott, erős bizalmi kapcsola-

ton alapuló folyamatról van szó, fontos, hogy a jelölt mennyire nyitott egy ilyen folyamat elkezdésére „képzési” keretek között, hogyan viszonyul a videóra rögzítés, képmás kezelésének etikai vonatkozásaihoz.

„Nagyfokú nyitottság, kíváncsiság, önfejlődésre való készség szükséges. De egy feszélyező hatás is jelentkezhet a pedagógusnál, sőt az is lehet, hogy a kamera hatására nem a szokott rutinjának megfelelően fog viselkedni, bár ennek azonosítása és kezelése már a szakértő dolga. Jó volt, hogy az órán ezekről is beszélünk, és a Tanárnök próbálta eloszlatni ezeket az előfeltevéseket.”

A személyes pedagógia tudatosítása

A résztvevők hangsúlyozták, hogy a videotréning folyamat modellszerű bemutatása, az interakciós helyzetek elemzésének „modellezése” felszínre hozhatja a személyes pedagógiai nézeteket, tanulásfelfogást is, tehát fontos tanulási hozadéka van a személyes tanulásértelmezés újrafogalmazásában, tudatosításában is.

„Az órán vizsgált videotréninges példa gondolkodtatott el arról, hogy milyen is volt a verbális és nonverbális kommunikációm és milyen hatékonyan irányítottam vajon az osztályt, mi is valójában a nézetem a hatékony tanulásirányításról”.

„A szemináriumon közösen elemzett, bemutatott videófelvevételek többértűen járultak hozzá személyes tanári munkámhoz. Egyrészt rájöttem, hogy számítástechnika tanárként milyen sokat számít az, hogy a diákjaim testükkel szinte sosem fordulnak felém, és ez mekkora hatással van a köztünk lévő kommunikációra. Ennek eredményeként bevezettem azóta, hogy az órát befelé fordulva (a munkaállomások a fal mentén helyezkednek el körben), testünkkel, tekintetünkkel egymás felé nézve kezdjük egy kis beszélgetéssel, és csak ez után kezdődik az óra.”

Diszkusszió

A vizsgálat célja annak feltárása volt egy illusztratív esettanulmányon keresztül, hogy a videotréning (VIG) miként járul hozzá a szakmai identitáskonstrukció alakulásához, különös tekintettel a szakmai önkép, az énhatékonyságérzés és az interakciós mintázatok változására. Továbbá, hogy a pilotvizsgálatban részt vevők hogyan látják a videotréning szerepét, funkcióját a szakmai tanulás, az identitás-támogatás folyamatában. A kutatás esettanulmány-jellegéből adódóan általános érvényű következtetéseket nem lehet megfogalmazni. A VIG-intervencióban részt vevő tanárjelölt tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy a videotréning folyama-

ta olyan komplex tanulási környezetet hozhat létre, amelyben a reflektív folyamatok, a pozitív visszacsatolás és a külső nézőpont integrációja együttesen támogatják az identitás tanulását.

A narratív elemzés alapján a VIG-folyamatba bevont tanárjelölt önértelmezési narratívája a kezdeti bizonytalanság és frusztráció dominanciájától egy erőforrás-alapú, pozitív szakmai önkép felé ívelt. Ez a változás összhangban áll azokkal az elméleti megközelítésekkel, amelyek a szakmai identitást dinamikus, reflexív jelentésalkotási folyamatként értelmezik, és hangsúlyozzák az ágens és az énhatékonyság szerepét, megerősödését a szakmai tanulásban (Beijaard, 2023; Meijer et al., 2014; Rodgers & Scott, 2008). A videotréning folyamatában különösen a jól működő interakciós minták kiemelése és a pozitív önmodellezés bizonyult meghatározónak, ami megerősíti a VIG szemléletének egyik alapfeltevését is, miszerint a fejlődés támogatása az erőforrások tudatosításán keresztül valósítható meg (Dowrick, 2006). Az interakciós mintázatok változásának elemzése arra utal, hogy a videóval támogatott mikroelemzés elősegíti az interakciók tudatosabb értelmezését, tervezését. A ráhangolódás mintázatának hangsúlyos megerősödése, a fogadás-kezdemenyezés váltakozásai, az együttműködés mintázatának változása azt jelzi, hogy a jelölt képes volt saját viselkedésének finomabb elemeit is azonosítani és ezekben fejlődni. Ez a folyamat a szakmai tanulás mélyebb szintjét is jelzi, ahol a tanítás nem pusztán tevékenységként, hanem jelentésteli interakciós folyamatként jelenik meg.

A VIG-folyamat sajátos, többletértéket hordozó eleme volt, hogy V. jeleneteit a kísérő szeminárium résztvevőivel is megvizsgáltuk. Ez a „nyilvános” reflexió egyrészt exponenciálisan mélyítette a jelölt tudatosítási folyamatát (a saját szavaival magyarázva élményeit hallgatótársainak), másrészt megerősítő visszajelzések forrásává vált, ami az egyéni VIG-ülések hatását tovább erősítette.

A tematikus elemzés eredményei azt jelzik, hogy a résztvevők percepciói szerint a videótechnika nem csupán technikai eszközként, hanem identitást támogató környezetként, „mediátorként” is működik. A vizuális visszacsatolás lehetővé teszi a saját gyakorlat „objektív tükrözését”, ami csökkenti a félelmekből fakadó torzításokat és elősegíti a realisabb önkép kialakulását. Emellett hozzájárul a tanítási-tanulási helyzetek komplexitásának mélyebb megértéséhez, a személyes motivációk és a személyes pedagógia tudatosításához is.

A kutatás limitációi

A vizsgálat legfontosabb korlátja esettanulmány-jellegéből fakad. Az eredmények részben egy tanárjelölt mélyebb tapasztalataira épülnek, így nem tekinthetők általánosíthatónak, inkább a jelenség mélyebb megértéséhez járulnak hozzá. További limitációt jelent a kutatói kettős szerep (videotréner és kutató), amely potenciálisan befolyásolhatta az adatok értelmezését. Bár a reflektív kutatói pozíció tudatosítása és a narratív elemzési keret alkalmazása részben segítette ennek kezelését. A kutatás időbeli korlátozottságát is fontos megemlíteni. A VIG-folyamat rövid távú hatásai jól azonosíthatók voltak, azonban a hosszabb távú identitásváltozás és a hatások tartóssága nem vizsgálható ebben a keretben.

Javaslatok a tanárképzés számára

A fenti korlátok tudatában jelzésértékűen fogalmazunk meg néhány lehetséges javaslatot a videotrénings mint identitáskonstrukciót és reflektív tanulást támogató módszer tanárképzésben való alkalmazásához kötődően.

Mivel a videotrénings módszertana speciális szaktudást igényel, széleskörű bevezetése a tanárképzésbe sajnos nem reális. Mégis úgy gondoljuk, hogy érdemes lehet a videóval támogatott reflektív gyakorlatok, módszerek mellett a videotrénings szemléletében rejlő sajátosságokat is megfontolni és a videotrénings metodikájában rejlő egyes elemeket tudatosabban integrálni a képzési programba, ahol rendelkezésre állnak videotréner szakemberek. Különösen a mikrotanítások és az iskolai gyakorlatok, azt kísérő szemináriumok esetében lehet ez megfontolandó.

A videotrénings erőforrás-alapú szemlélete hozzájárulhat a deficitmodell meghaladásához a tanárképzésben. A jelölt konkrét problémájához, személyes tanítási-tanulási céljaihoz és szituációkhoz kapcsolódó, jól működő interakciók kiemelése, tudatosítása, modellszerű bemutatása, a pozitív visszacsatolás elősegítheti az énhatékonyság és a kompetenciaérzés megerősödését, ami különösen fontos a pályakezdő szakaszban. A pozitív önmodellezési megközelítés alkalmazásával lehetőség van arra, hogy a kezdő tanár ne csupán benyomásai, élményei alapján határozza meg önmagát, illetve csak meghallgassa az őt támogató személy, mentor véleményét, hanem ő maga is vissza tudja nézni önmagát, és ágens szerepet vállaljon szakmai fejlődésének, identitásának konstruálásában (Mena et al., 2016). Ennek eredményeként nem csupán újraélheti a konkrét, vele megtörtént tanulási szituációkat, hanem újrafogalmazhatja azokat a benyomásokat is saját magáról,

amelyeket előzetesen megalkotott, azaz identitását is meg-/újraalkothatja, tanulhatja (Beijaard et al., 2023; Geijsel & Meijers, 2005).

A videóelemzés emellett kiemelten támogatja az interaktív kompetenciák fejlesztését, különösen a ráhangolódás, az együttműködés és a kérdezéstechnika területén. A saját tanítási-tanulási szituációhoz, konkrét problémák megoldásához kapcsolódó interakciós helyzetek mikroelemzése, az interakciós minták felismerése lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók a tanítási helyzeteket komplex rendszerként értelmezzék, s ezáltal tudatosabban tervezzék pedagógiai döntéseiket is (Meijer et al., 2014).

A jövőbeni kutatásokat illetően mindenképp indokolt lenne nagyobb mintán, longitudinális design keretében vizsgálni egyrészt a videotréning hatásait, összehasonlító vizsgálatokkal feltárni, hogy különböző képzési kontextusokban milyen módon járul hozzá a videotréning az identitásfejlődéshez. Másrészt, hogy miképp integrálható a reflektív tanárképzés keretében a videóval támogatott felidézés (VSR) és videotréning (VIG) szemlélete, módszertana.

Irodalom

- Ahsan, H. (2009). Video Interaction Guidance (VIG). A Tool for In-School Training to Promote Inclusive Education in Bangladesh. *Bangladesh Education Journal*, 8(2), 46–52.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2011). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Beijaard, D., Meijer, C. P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- 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/10.1007/978-3-031-16193-3_28

- Byra, M. & Sherman, M. (1993). Preactive and Interactive Decision-Making Tendencies of Less and More Experienced Preservice Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1, 46–55.
<https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10608778>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calandra, B., Gurvitch, R. & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 1.
- Chuang, H. & Rosenbusch, M. H. (2005). Use of digital video technology in an elementary school foreign language methods course. *British Journal of Educational-Technology*, 36(5), 869–880.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00509.x>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (Ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage Publications Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Cross J. & Kennedy H. (2011). How and why does VIG work? In Kennedy H., Landor M., Todd L. (Eds.), *Video interaction guidance* (pp. 58–81). Jessica Kingsley.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 2, 46–53.
- Dowrick, P. W. Kim-Rupnow, W. S. & Power, T. J. (2006). Video Feed forward for Reading. *The Journal of Special Education*, 39(4), 194–207.
<https://doi.org/10.1177/00224669060390040101>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/03054980701450928>

- Endacott, J. L. (2016) Using Video-Stimulated Recall to Enhance Preservice-Teacher Reflection. *The New Educator*, 12(1), 28–47.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113351>
- 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>
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
<https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Kennedy, H. (2011). What is Video Interaction Guidance (VIG)? In Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (Eds.), *Video Interaction Guidance A Relationship-Based Intervention to Promote Attunement, Empathy and Wellbeing* (pp. 20–42). Jessica Kingsley.
- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2011) *Video Enhanced Reflective Practice: Professional Development through Attuned Interactions*. Jessica Kingsley. and *Teaching*, 25:1, 69-89,
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Schellings, G., L. M. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- McKeating, R. (2018). *Video Interaction Guidance (VIG): Experiences of parents, Teaching Assistants, Educational Psychologists and Children*. [Doctoral thesis]. University College London.
https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10054492/1/McKeating_10054492_thesis.Redacted.pdf
- Meijer, C.P. et al. (2014): Pedagogies of developing teacher identity. International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A). *Advances in Research on Teaching*, 22, 293–309. <https://doi.org/10.1108/S1479-36872014000022018>
- Mena, J., Garcia, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 1, 53–76.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Murray, S. (2016). A Literature Review exploring the use of Video Interaction Guidance (VIG) in schools. *Attuned interactions*, 19(4).
<https://attunedinteractions.wordpress.com/2017/04/19/a-literature-review-exploring-the-use-of-video-interaction-guidance-vig-in-schools-murray-s/>

- Nagy, K. (2020). *A mentorok tanulását és folyamatos szakmai fejlődését meghatározó tényezők*. [Doktori (PhD) disszertáció]. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Pardoe, R. (2016). Integrating Video Interaction Guidance (VIG) and Psychoanalytic Psychotherapy in Work with Parents and Infants. *Bulletin of the Association of Child Psychotherapists*.
<https://attunedinteractions.wordpress.com/2016/10/13/integrating-video-interaction-guidance-vig-and-psychoanalytic-psychotherapy-in-work-with-parents-and-infants/>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, 5–23.
<https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Putnam, T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Rapos, N. & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- 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), 39–45.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- 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>
- Riessman, C. K. (2001) 'Personal Troubles as Social Issues: A Narrative of Infertility in Context'. In Shaw, I. & Gould, N. (Eds), *Qualitative Research in Social Work: Method and Context* (pp. 73–82). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781849209694.n5>
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008) The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Cochran-Smith, M. et al. (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 732–755). Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators. <https://doi.org/10.4324/9780203938690-85>
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360.
<https://doi.org/10.1177/0022487108322128>

- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher. In Denicolo, P. & Compf, M. (Eds.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* (5–21). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203012529-3>
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 38–51. <https://doi.org/10.1177/0022487108328485>
- Szarka, E. (2024). Tanári készségfejlesztés videotréningsel. *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 1, 1–22.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27(4), 396–407. <https://doi.org/10.1177/088840640402700407>
- Šírová, E. & Krejčová, K. (2011). The Role of the Video Interaction Guidance in the Enrichment of Student Teachers' Social Skills. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 4(4), 162–169.
- Szivák, J., Gazdag, E. & Nagy, K. (2018). Szisztematikus irodalomfeldolgozás a videófelvétellel támogatott felidézést alkalmazó pedagógus-kutatásokról. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 6(3), 5–18.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.23.2018.3.1>
- Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotrénings lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 22(50), 5–33. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.01>
- 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>
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication* (pp. 321–347). Cambridge University Press.
- Van Es, E. & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.

Video Training – an Innovative Method to Support the Identity Construction of Pre-Service Teachers

This study is a continuation of our paper published in *Pedagógusképzés* 2024/(23). The current paper aims to explore the potential applications of a less commonly used method in teacher education: Video Interaction Guidance (VIG). The basis of Video Interaction Guidance is the micro-analysis of video clips linked to the candidate's personal goals and specific teaching situations, which highlight the moments that demonstrate the strengths of teacher interactions. It is closely related to reflective teacher education and its methods, particularly the method of Video Stimulated Recall (VSR), while also differing from it in several respects. In Part I of our paper, we examined in detail the role of VIG in supporting professional learning and identity construction, presenting its conceptual and methodological components and its relationship to VSR. In Part II of our paper, we present the results of our pilot study, connected to the teacher education program of ELTE. In this pilot study, we supported a pre-service teacher completing their extended individual teaching practicum with the help of VIG, and directly incorporated the experiences into the accompanying support seminar, aiming to explore VIG's role in identity construction and its other possible functions.

Keywords: *pre-service teachers, Video Interaction Guidance (VIG), professional identity development*