

# Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotréning lehetőségei a tanárképzésben

Tókos Katalin

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

*Az utóbbi időben a tanári szakmai fejlődés és tanulás fogalmi megközelítései egyre inkább összekapcsolódnak a szakmai identitásfejlődés témájával. Ebből a perspektívából a tanárok szakmai tanulása holisztikusabban, a „Ki vagyok én tanárként?”, „Ki akarok lenni tanárként?” kérdései, önmeghatározása mentén értelmeződik. De milyen konkrét módszerek segíthetik a képzés során a tanárjelöltek iskolai, munkahelyi tanulási folyamatokba ágyazott tanulásának és identitáskonstruálásának együttes támogatását, a tanári működés holisztikusabb értelmezését, melyben a környezet, a szereplők értelmezései, gondolatai és érzelmei is kiemelten megjelenhetnek? Tanulmányunkban erre keressük a választ. Először a szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változását, identitásfogalommal való kapcsolatát és modelljeit elemezzük; majd a videotréning mint fejlesztő-támogató eszköz ebben játszott szerepét, a kapcsolódó kutatások eredményeit vesszük számba a képzésben való alkalmazás nézőpontjából. A témában végzett empirikus kutatásunk részletes eredményeit – a MoTel-program<sup>1</sup> (Models of Teacher Learning) részeként – a Pedagógusképzés folyóirat következő számában adjuk majd közre.*

*Kulcsszavak: tanárjelöltek, szakmai fejlődés és tanulás, szakmai identitás, videotréning/Video Interaction Guidance (VIG)*

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.1.01

## Problémafelvetés

A tanárok, tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, a folyamat támogatásának fogalmi és kutatási rendszerében jelentős változások tapasztalhatók az elmúlt években. A szakmai fejlődésről nem lineáris változásként, sokkal inkább komplex, dinamikus, sokféle utat feltételező rendszerként gondolkodnak, melyben a képzés csak az egyik, ugyanakkor speciális szereppel bíró elem (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Rapos et al., 2020). A szakmai fejlődést tanulási és identitáskonstrukciós folyamatként értelmezik (Boylan, 2017; Garner & Kaplan,

<sup>1</sup> Az 128 738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

2018; Rapos et al., 2020), szélesebb értelemben a „Ki vagyok én tanárként?” kérdésként. Ez a megközelítés holisztikusabban közelíti meg, hogy mit jelent tanárnak lenni, túlmutatva azokon a hagyományokon, melyek csupán a tanárok olyan „javainak” megszerzésére összpontosítanak, mint a tudás, kompetenciák vagy előzetes elképzelések mint a szakmai fejlődés alapjai, feltételezve az akkumulálódást és a linearitást a kezdő tanártól a szakértővé válásig (Flores & Day, 2006; Geijssel & Meijers, 2005). A szakmai fejlődés kutatására jelentős hatást gyakorló elméleti modellek kiemelik, hogy a tanári szakmai fejlődés tanulási folyamatként értelmezhető, mely nem szűkíthető előírt vagy szándékolt tevékenységekben való részvételre, a tanárok kompetenciái is javarészt nem explicitek, elsődlegesen a tanítási gyakorlat során, a munkahelyi tanulás keretében sajátíthatók el a tapasztalatokra való állandó reflexió által (Boylan et al., 2017).

Az új megközelítések egyrészt távolodnak a tanárok szakmai tanulásának azon elterjedt megközelítésétől, amely főként a tanárok szaktárgyi és pedagógiai tartalmi tudását, a tanítás és a tanulás elméleteinek ismeretét és a különböző tanítási-tanulási stratégiákkal kapcsolatos kompetenciájukat hangsúlyozza. Másrészt olyan további tényezők fontosságát emelik ki, melyek elsősorban a tanítással-tanulással kapcsolatos elképzeléseiket, koncepciójukat és az ahhoz kapcsolódó tevékenységüket befolyásolja – ezek a tényezők együttesen a „Ki vagyok, kivé válhatok tanárként?” általános kérdése, az egyéni tanári szerepértelmezés köré összpontosulnak, azaz a szakmai identitás fogalma köré (Garner & Kaplan, 2018). Ennek eredményeként egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanárok általános világképére, értékeikre, képességeik önészlelésére, az énhatékonyságra (Korthagen, 2004; Olsen, 2008), a személyes és közösségi célokra, motivációra, a jövőbeli tervekre és a gyakorlattal kapcsolatos döntéshozatalra, valamint a cselekvőképességre (Timperley, 2008). Emellett az érzelmek központi szerepét emelik ki, az elégedettségérzést, a szakmai tanulás során tapasztalható feszültségérzés jelentőségét, mintegy az új gyakorlatokra való nyitottság feltételeiként (Garner & Kaplan, 2018; Zembylas, 2003). Nehézséget jelent azonban, hogy hiányoznak azok az integratív szemléletű kutatások, modellalkotási törekvések, amelyek a komplex, dinamikus tanulási folyamatokat együtt tudják kezelni a szakmai identitás fenti – egyásra olykor kevésbé reflektáló, töredezett – témáival.

Mindennek fényében minden, a tanári szakmát, a képzési programot célzó munkát is egy általánosabb cél elérése kellene, hogy meghatározzon: a folyamatos, egyéni felelősségvállalásra épülő, iskolai folyamatokba integrált szakmai

fejlődés és identitásalakulás megalapozása és támogatása (Rapos et al., 2015). A szakmai fejlesztésről, a képzésen túlnyúló támogatásról pedig úgy érdemes gondolkodni, hogy abban célszerű kiaknázni a támogató személyek szorosabb, partnerségen alapuló együttműködését, a szereplők egymástól való tanulását s ennek változatos formáit, eszközeit (Leeferink et al., 2019).

## **A tanárjelöltek szakmai fejlődése és tanulása mint identitáskonstruálási folyamat – értelmezési lehetőségek**

### ***A szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változása***

A formális képzésekhez kötött szakmai fejlesztés értelmezéstől a saját tanulásában ágensszerepet betöltő tanuló tanárig, a szakmai fejlődés értelmezése komoly változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Mára a formális képzéstől eltávolodva, de a tanulók eredményességét és a tanári szakmai fejlődés dimenzióját továbbra is összekapcsolva értelmezik, hiszen az oktatási rendszer alapvető funkciója a diákok eredményes tanulásának támogatása a pedagógusok által (Rapos et al., 2022). A változás leginkább abban ragadható meg, hogy a tanári szakmai fejlődés és a tanulói eredményesség kutatásában hangsúlyossá a tanári tanulás dinamikus, kontextusba ágyazott, személyes dimenziói válnak (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Thurlings et al., 2015).

Ebben a megközelítésben különösen fontos, hogy az egyén és környezete kombinációját, dinamikus kölcsönhatását kell vizsgálni, mely hatásrendszer értelmezésében, szakmai fejlődésének alakításában a tanár mint ágens jelenik meg (Akkerman & Meijer, 2011). A pedagógusra magára is úgy tekintenek, mint komplex, személyes „rendszerre”, akinek szakmai tanulása személyes szinten is rendszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Így a fogalmi változást is kijelölő szakmai fejlődést és tanulást úgy határozzák meg, mint ami (1) személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre; (2) okai szerteágazóak; (3) egyéni és társas helyzetekben, tanulási tevékenységekben, gyakran nem tudatosan megy végbe, vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben vett szakmai feladatvégzésre; (4) eredménye tartós és multidimenziós változás; (5) egyedi mintázatokkal jellemezhető; (6) és a tanári életpálya egészében, az identitásfejlődéssel szorosan összekapcsolva értelmezendő (Rapos et al., 2020, 2022).

### ***A szakmai fejlődés, tanulás és az identitás kapcsolata***

A tanári szakmai fejlődés modelljeit vizsgáló kutatók kritikaként fogalmazzák meg, hogy e modellek inkább a szakmai tanulás diszkrét epizódjaira fókuszálnak, és nem próbálnak számot adni a hosszabb távú szakmai tanulásról/fejlődésről, aminek központi fogalma a szakmai identitás (Boylan et al., 2017), ami a figyelmet a másféle típusú szakmai kísérletezéseken keresztül megvalósuló szakmai tanulásra irányíthatja (Rapos et al., 2020).

A szakmai identitás fogalma a szakirodalomban azonban nem egyértelműen meghatározott, túlterhelt (Beijaard et al., 2004), az egyre növekvő irodalom fogalmi és módszertani kihívásokkal szembesül. A kutatók különbözőképpen értelmezik a szakmai identitás-fogalmat, változatos témákat vizsgálnak a tanári szakmai identitás koncepcióján belül, és a célok sokfélesége jellemző a kutatásokra is (Beijaard et al., 2000). Jellemző például, hogy a szakmai fejlődés és tanulás járulékos elemeiként vizsgált affektív és motivációs tényezők olykor egymástól elkülönülve, egymásra kevésbé reflektálva jelennek meg. A közelmúltbeli integrációs törekvések ellenére (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2008; Schutz et al., 2007; Cross & Hong, 2009 idézi Garner & Kaplan, 2018) a kutatók egyre inkább sürgetőnek gondolják a szakmai identitás formális fogalmi modelljeinek szintetizálását, nemcsak az elméletépítés számára, de a szakmai fejlődési programok tervezése során is.

Beijaard és munkatársai (2004) a tanári identitáskutatásokat áttekintő tanulmányukban a szakmai identitás kutatásának három fő irányát azonosították: (1) a szakmai identitás változásának folyamatát vizsgáló kutatások, (2) a szakmai identitás tartalmi elemeinek azonosítására fókuszáló kutatások, (3) illetve azon kutatások, melyekben a szakmai identitás történeteken keresztül reprezentálódik (az identitás narratív megközelítései). Azt emelik ki, hogy a különböző kutatások a szakmai identitás fogalmát sokféleképpen definiálják, és sokszor igen elnagyoltan kezelik. Ez utóbbi különösen a szakmai identitás sajátosságait, tartalmi elemeit vizsgáló kutatásokra jellemző. Ezek a tanulmányok leginkább a szakmai identitás általános aspektusainak értelmezésére és a szakma sajátos kérdéseivel kapcsolatos percepciók megértésére és leírására összpontosítottak (például a szakmai identitás és a pályaelhagyás, a munkahelyi kiégés közti kapcsolat; a szakmai szerep kiterjesztése, új szerepek felvétele, például a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, a kurrikulumfejlesztés; a szakmai identitás és a tanított tantárgy kapcsolata – lásd például Graham & Yang, 1998; Beijaard et al., 2000 idézi Beijaard et al., 2004). Ezekben a munkákban a szakmai identitás leginkább a tanári szerep észlelése

(szerepfelfogás), mint foglalkozási csoport értelmezése, azaz a szakma releváns jellemzői felől értelmeződik. Beijaard és munkatársai (2004) hangsúlyozzák, hogy a szakmai identitás jellemzőire vonatkozó megállapításokat inkább a másik két kutatási irány eredményei alapján lehet tenni, hiszen állandóan változó, dinamikus természetének következtében a szakmai identitás jellemzői csak általánosan és elvont szinten írhatók le, mert a szakmai identitás kialakulása és fejlődése egyéni „érési” folyamat, amely a szakmába való belépés előtt és alatt kezdődik, és tovább fejlődik, ahogy a szakember azonosul a szakmával.

A szakmai identitás változását, illetve az identitást történeteken keresztül értelmező (narratív) kutatásokban a szakmai identitás kialakulása a gyakorlati tudásépítés folyamataként, azaz tanulási folyamatként értelmeződik. Ez elválaszthatatlan a pedagógus gyakorlati tudásától a gyakorlatról. A gyakorlat során végbenő szakmai fejlődésről tett megnyilatkozásaikban, történeteikben a tanárok tulajdonképpen saját szakmai identitásukat alkotják meg, alkotják újra és újra (Conelly & Clandinin, 2000). A tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul ki tehát a pedagógusok szakmai identitása, az a mód, ahogyan önmagukat pedagógusként értelmezik. Beijaard és munkatársai (2004) a fentiek szintetizálásaképpen az identitásértelmezések közös jellemzőiként ragadják meg a következőket:

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.

A pedagógusidentitás-kutatások előretörése tehát új elméleti megközelítéseket hoz felszínre az ún. dinamikus, dialogikus szelf vagy identitás értelmezéseihez kötődően. Itt érdemes a szelf és az identitás fogalmi közti különbséget is érzékeltetni. A szelf (az énfogalom) az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket jelenti, mely egyidejűleg magában foglalja testi énünket, szociális szerepeinket, különböző csoportokban betöltött tagságunkat, vágyainkat, értékrendszerünket. Ez utóbbit a kognitív modellek az énről vonatkozó affektív-kognitív

struktúraként, reprezentációként írják le, amely az egyén énrreleváns tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi. Több kutató (például Akkerman & Meijer, 2011) a Dialogikus Szelf-elméletet (Dialogical Self Theory) használta fel a tanári identitás megértésének új megközelítésére. Ezen elmélet szerint a dialogikus én az énpozíciók dinamikus sokaságaként fogható fel (vö. alidentitások), a különböző, egymástól független pozíciókat egy folytonos én kapcsolja össze, és hozza őket egymással kapcsolatba a dialogikus tevékenységek révén. Ennek megfelelően a tanári identitás egyszerre egységes és többszörös, folyamatos és töredezett, egyéni és társadalmi; dialogikus szemléletének elfogadása a tanári identitás újfajta megközelítését hozhatja magával. Ligorio (2010) szerint a támogató tanulási helyzetek (formális és nem formális) az énpozíciós rendszer pozitív fejlődéséhez vagy innovációjához vezetnek, ezért is fontos a támogató tanulási helyzetek jellemzőiről is gondolkodni. A dialogikus tanulási modell, amelyben a diákok és a tanárok együtt vesznek részt a tanítás-tanulás dialogikus helyzeteiben, hogy mindketten tanuljanak egymástól, nemcsak a diákok identitásának, hanem a tanárok szakmai identitásának gazdagodását is lehetővé teszi (Grimmett et al., 2018).

Az identitásfogalom a tanárok/tanárjelöltek támogatásához kötődően Korthagen (2004, 2017) hagyománymodelljében is központi kategóriát jelent, mely modell a tanári változás, fejlődés különböző „rétegeit” jeleníti meg, rávilágítva arra, hogy a jellemzően a szakpolitika fókuszában álló, a tanárképzés/fejlesztés alapjául szolgáló tanári kompetencialisták nem elégségesek „a jó tanár” meghatározásához és a tanári szakmai fejlődés és tanulás értelmezéséhez. Korthagen és munkatársai (2013 idézi Korthagen, 2017) szerint az „eredményes tanár” az, akiben összhangban állnak e – külső környezettől a tanári legbelső lényegi tulajdonságokig terjedő – különböző szintek/rétegek, és e koherencia alapján képes igazán hatni környezetére. A tanári szakmai tanulás ebben a megközelítésben jelentős részben nem tudatos, továbbá multidimenziós jellegű, és a hagyománymodell több rétegét is érintő folyamat, mivel a tanári viselkedés forrása nem csupán a tudatos és racionális kogníció, az affektív és a motivációs dimenziók is jelentősen befolyásolják azt, ezek a dimenziók egyúttal a szociális kontextus által is meghatározottak. A szakmai tanulás Korthagen szerint az elmélet, a gyakorlat és az identitás közötti kapcsolatok létesítését jelenti, amit elsősorban a mély és jelentésorientált, támogatott lényegi reflexió (core reflection) segíthet.

Egy sajátos identitásfogalom, a szakmai önmegértés jelenti Kelchtermans (2005, 2009) narratív-biográfiai megközelítésen nyugvó, empirikus kutatások alap-

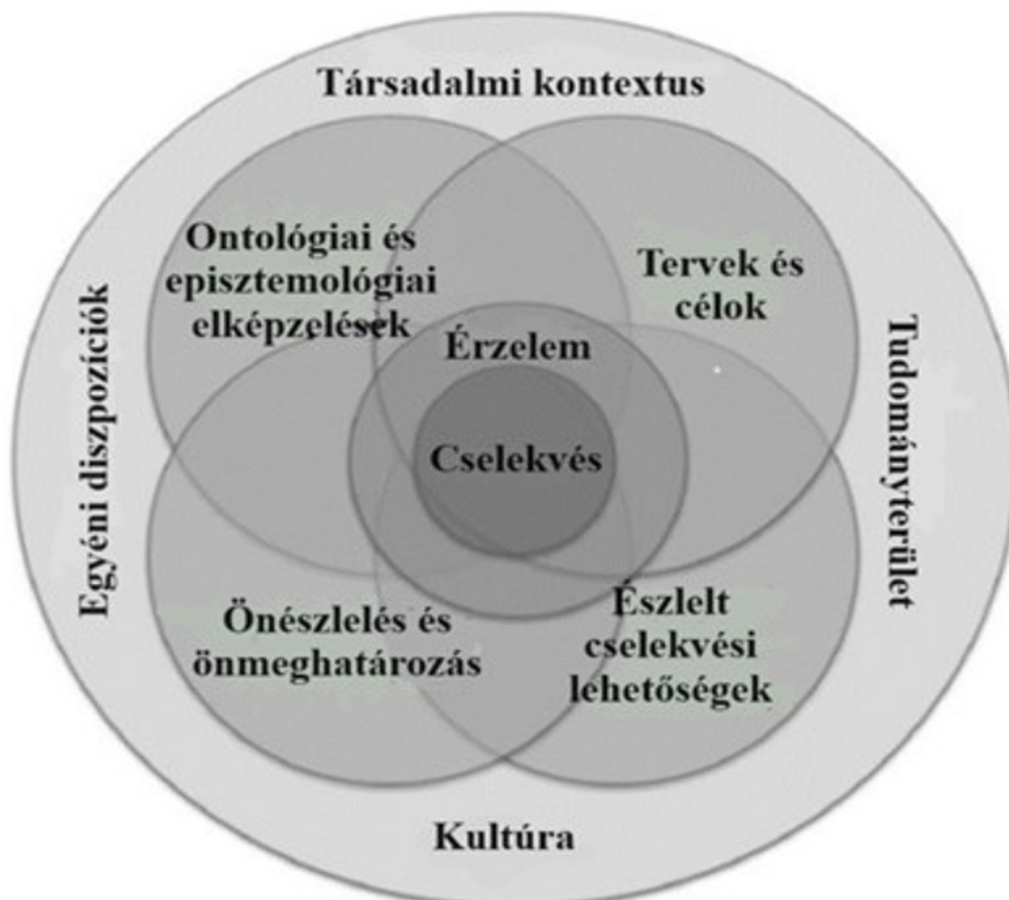
ján kidolgozott elméletének egyik kulcsfogalmát is. A tanár tanításra vonatkozó tudása és a nézetek személyes rendszere (szubjektív oktatáselmélet) együtt alkotja azt a tanári személyes értelmező keretrendszert, melynek kialakulása és folyamatos fejlődése állandó szakmai tanulás (fejlődés) eredménye: a tanár és a munkája kontextusát alkotó társas, kulturális és strukturális munkafeltételek közötti reflektív és értelmező interakciókból jön létre, és mentális folyamatok, reprezentációk halmazát jelenti, amin (mint egy lencsén) keresztül értelmezi a tanár a munkáját, és ami alapján cselekszik.

Amint Korthagen (2004, 2017) és Kelchtermans (2005, 2009) modellje is mutatja, a szakmai fejlődésben a tanár személyét és identitását középpontba helyező megközelítések a tanítás-tanulás természetének értelmezéséből és kogníción túli forrásainak hangsúlyozásából indulnak ki. Amellett érvelnek, hogy a tanári munka milyenségének lényegi eleme a tanár személye (Kelchtermans, 2009), illetve megerősítik, hogy e cselekvés nem mindig tudatos és racionális, a kognitív dimenzió mellett motivációs és affektív tényezők, valamint a kompetenciákon túli mélyebb személyiségrétegek is irányítják (Korthagen, 2017). A szakmai fejlődést általános értelemben így a szakmai identitás fejlődéseként is lehet értelmezni (például Kelchtermans, 2004; Swennen et al., 2010): ebben a megközelítésben a szakmai fejlődés, tanulás a valakivé válás folyamata, annak megértése, hogy a tanulás másokkal összefüggésben hogyan formál, milyen hatással van ránk (Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai fejlődés és tanulás nem csupán a készségek formálása és információk összegyűjtése, hanem egy bizonyos személyiség kialakulási folyamata, azaz az identitás „tanulása” (Geijsel & Meijers, 2005).

Látható tehát, hogy a szakmai identitás fogalma a szakirodalomban rendkívül sokféleképpen jelenik meg, nem alakult ki egységes definíció (Beijaard et al., 2004), az egyre bővülő irodalom fogalmi és módszertani kihívásokkal szembesül. Nehézséget jelent, hogy hiányoznak az integratív szemléletű modellalkotási törekvések is. A következőkben egy ilyen modellt, a Garner–Kaplan szerzőpáros (2018) integratív modelljét, az ún. szerepidentitás dinamikus rendszermodelljét (Dynamic Systems Model of Role Identity – DSMRI) mutatjuk be. Ez a modell azért is jelentős, mert az identitásfejlődés és az annak töredezett témái közt megjelenő motivációs-affektív elemeket (mint például énhatékonyság, nézetek, célorientáció stb.), valamint a szakmai, szituatív tanulás koncepcióit és folyamatait igyekszik a fejlődés és a cselekvés formális fogalmi modelljében integrálni.

A szakmai identitáskonstrukció és a szakmai tanulás ontológiai szempontú összekapcsolódása jelenik meg a fenti DMSRI-modellben, mely a szakmai tanulás korábbi, lineáris, folyamat-eredmény koncepcióját elvetve a szakmai tanulás és identitásfejlődés komplexitás-elméleten alapuló újrakonceptualizálását nyújtja. Abból indul ki, hogy a pedagógusok tanulása, szakmai fejlődése elválaszthatatlan azoktól a komplex és dinamikus tanulási folyamatoktól (Opfer & Pedder, 2011), amelyek segítségével szakmai identitásukat formálják, újra- és újraalkotják a többszörös szerepidentitásból álló rendszer integrációs törekvéseként. 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 egymással kölcsönhatásban álló, dinamikusan alakuló alrendszerekből, rendszerelemekből tevődik össze, melyek a kontextus függvényében különböző kombinációkban jelennek meg. A tanári szerepidentitás olyan alidentitásokat, alszerepeket foglalhat magában, mint például az előadó, a tantárgyi szakértő, a kolléga stb. A hierarchikus szerepidentitás rendszerén belüli identitások, alidentitások kölcsönösen befolyásolják egymást mind horizontálisan, mind vertikálisan. A szerepidentitás komplexitása – az elemek kölcsönös függősége és a környezettel való állandó kölcsönhatásuk – folyamatosan, nem lineárisan, nem teljesen előrejelezhetően alakul, de jelentős mértékben mintázatokba rendeződve jelenik meg, ugyanakkor nem redukálható egyetlen rendszerelemre (vö. Opfer & Pedder, 2011). 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, amelyeket a kulturális eszközök közvetítenek és a kontextus, valamint az egyéni diszpozíciók kereteznek (Garner & Kaplan, 2018). A rendszer közepe a cselekvés (action) az adott szerepben és az ahhoz kapcsolódó jelentések, mely mindig rendszer-szintű esemény: elindítja a rendszer és a környezet közötti kapcsolatok megjelenítésével a fejlődés/változás mechanizmusát.





1. ábra: A szerepidentitás dinamikus rendszermodellje (SzD-rendszermodell) (Garner & Kaplan, 2018)

A modellben a tanári szerepidentitás négy szerelemből áll:

1. Az *önészlelés és az önmeghatározás* (self-perceptions and self-definitions) a tanár énjellemzőinek észlelésére, csoporttagságainak észlelésére és mindezzel kapcsolatos ismereteire vonatkozik, s arra, hogy ezek mennyire illeszkednek a tanári szerephez, amit mindig érzelmek kísérnek. Ez a tudás egyben a tanítással kapcsolatos énhatékonyságot is jelenti. Ez a komponens továbbá magában foglalja a személy egyéb pszichikai, kognitív, társadalmi jellemzőinek észlelését és a hozzájuk kapcsolódó érzelmeket, mint például a kíváncsiság, a bizonyos értékek iránti elkötelezettség stb., továbbá hogy különböző társadalmi csoportok tagjaként hogyan határozza meg a tanár önmagát (nem, vallás, etnikai és más demográfiai csoportok), valamint ide tartoznak az iskolai környezetben előforduló csoporttagságok is.

2. Az *ontológiai és episztemológiai elképzelések* (ontological and epistemological beliefs) azokra az igaznak vélt meggyőződésekre vonatkoznak, amelyek által a tanítás világát és annak kontextusát látja, értelmezi a tanár. Ez magában foglalja mind a formális képzés során szerzett, mind az informális tanulás során szerzett tudásait. Az ilyen ismeretek gyakran nyilvánulnak meg a tanítási események okozati jellemzőiként. Például egy természettudományokat tanító pedagógus meg lehet győződve arról, hogy a tanulók sikeresek lesznek a tanulásban, ha elegendő erőfeszítést tesznek a tanulásért, de szkeptikus lehet az iránt, hogy a kutatás alapú tanítás hogyan valósítható meg ebben a kontextusban a tanulói motiváció ösztönzésével.

3. A *tervek és célok* (purposes and goals) a tanítással kapcsolatos tervekre, elköteleződésekre, a széles körű és szűkebben vett oktatási-nevelési célokra vonatkoznak, valamint az ezekhez kapcsolódó érzelmekre. A célok sokféle dimenzió mentén változhatnak, például belső-külső, közeli-távoli, konkrét-globális stb. (Butler, 2007; Locke & Latham, 2002 idézi Garner & Kaplan, 2018).

4. Az *észlelt cselekvési lehetőségek* (perceived action possibilities) azokra a szándékokra és a hozzájuk kapcsolódó érzelmekre vonatkoznak, ahogyan a tanár cselekszik (vagy nem) céljai elérése érdekében, melyek összefüggenek ismeretelméleti hiedelmeivel, önészlelésével és önmeghatározásával. Például egy tanár ismerheti a vizsgálati stratégiákat, eljárásokat, és fontosnak tarthatja azokat a tanulók értelmes tanulásának előmozdításában, de az időhiány miatt (ontológiai hiedelem), az alacsony énhatékonyság-érzés vagy a külső célok priorizálása miatt (például, hogy jó eredményeket érjenek el a teszteken), nem fogja fel ezeket cselekvési lehetőségként.

A dinamikus strukturális kapcsolatok tehát magukban foglalják a tanári szerepidentitások integrációs folyamatát a személy egyéb szerepazonosságával. Ha a különböző fontos szerepidentitások integrálódnak, azok összetevői egybeesnek, a tanár valószínűleg önkoherenciát, magas elköteleződést és motivációt tapasztal a szerepében és általános jól-létében egyaránt. Amikor a szerepidentitások feszültségbe kerülnek egymással (például tanár vs. szülő, tanár vs. alkalmazott) a tanár feltételezhetően negatív érzelmeket, szakmai dilemmát, csökkent motivációt tapasztal. A szerepidentitás összetevői és azok strukturális kapcsolatainak folyamatos változása tehát a tanári identitásfejlődés folyamatát jeleníti meg. Ezek a folyamatok mindig kontextusba ágyazottak és a kontextuális tényezők, a kulturális erőforrások, az egyén diszpozíciói és a tudományterület által meghatározottak.

A rendszerben a tanulás, a tanulás eredménye megnyilvánulhat a szerepidentitások összetevőinek új elemeiben, például tanuláselméletekkel, fejlődéselmélettel, értékeléssel kapcsolatos új, formális vagy a tanulói sajátosságokra vonatkozó informális ismeretekben, amelyek a tanár ontológiai és episztemológiai meggyőződéseinek képezik a részét. Továbbá a komponensek közötti kölcsönös kapcsolatok hálózatának strukturális változásai is tanulást jelentenek, például ha az iskolai tanuláselméletekkel, értékelési eszközökkel kapcsolatos, a tanulók sajátosságaira vonatkozó új nézetek bizonyos célok és az önmegvalósítás iránti érdeklődést váltanak ki, s mindez új értékelési eszközök használatában nyilvánul meg a tanár gyakorlatában mint érzékelt cselekvési lehetőség.

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 és ehhez hasonló modellek azonban csak elvétve találhatók a szakirodalomban. A törekvés viszont jelzi,<sup>2</sup> hogy tudatosabban gondolkodhatunk arról is, hogy a tanári tanulás, szakmai fejlődés kutatása kapcsán ez az identitásfókuszú rendszer-megközelítés hogyan tudja azokat a szétartó, a szakmai fejlődés kiegészítő elemeiként kezelt tényezőket is egy integratív keretbe vonni, s a rendszerelemek komplex egymásra hatásában értelmezni a tanárok tanulását és identitásfejlődését.

## **A szakmai fejlődés és tanulás mint identitáskonstrukció támogatásának értelmezése a képzésben**

### ***A képzés szerepe a szakmai identitás konstruálásának támogatásában***

A tanári szakmai fejlődést és tanulást az identitásfejlődéssel összekapcsoló megközelítések fontos sajátossága az is, hogy elválaszthatatlannak tartják a folyamatot a támogatási rendszerektől (Geisel & Meijers, 2005; Kálmán, 2019). A tudatosan tervezett, a képzőintézmény keretein túlnyúló tanulás és ennek támogatása, a támogató szereplők körének kiszélesedése, az egymástól tanulás kiemelt jelentőségűvé válik ebben a megközelítésben. Kétségtelen, hogy a tanári szakmai identi-

<sup>2</sup> Amennyiben elfogadjuk, hogy a folyamatos szakmai fejlődéshez és tanulóshoz a tanár önértelmezésén, önmegértésén keresztül közelítünk, s abból indulunk ki, hogy szakmai fejlődésének elsősorban ő maga a motorja, ez a folyamat pedig komplex, dinamikus, nyitott rendszerként értelmezett.

tás kialakulásának első és legfontosabb formális lépcsőfoka a tanárképzés (Wiideen et al., 1998), de az előbbi felfogásban csupán a rendszer egyik elemének tekinthető. Mai szerzők egyetértenek abban, hogy a szakmai identitás támogatása a teljes tanárképzési program alapját kell, hogy képezze; a személyes és szakmai (beleértve a kontextuális szempontokat is) aspektusok kombinációjának figyelembevételével kell, hogy megvalósuljon (Meijer et al., 2014). Lényeges kérdés éppen ezért, hogy a tanárjelöltek hogyan konstruálják tanári identitásukat a képzés éve alatt, mi a képzőintézmény falain túlnyúló, dinamikus képzési program szerepe a hallgatók tanári identitásának formálásában, támogatásában (Rapos et al., 2022).

Egy több kutatást vizsgáló elemzés során Kagan (1992) azt találta, hogy a képzés elején a tanárjelöltek elsődleges aggodalmai önmagukkal kapcsolatosak, tehát az identitás támogatása kiemelt jelentőségű. Arra a következtetésre jut, hogy a kezdő tanárok esetében az elsődleges fejlesztési feladatok: (1) a tanári énkép megerősítése és validálása, (2) hogy ismereteket szerezzenek a tanulókról, és ez alapján módosítani tudják tanári énképüket, (3) megtapasztalhassák a kognitív diszzonanciát, azaz a személyes kép, a hiedelmek megfelelőségének megkérdőjelezése, (4) és megfelelő tanítási gyakorlat szerzése. Izadinia és munkatársai (2013) a tanári identitás támogatásához kötődően a kutatások csomópontjait az alábbi főbb témák köré rendezték: (1) reflektív tevékenységek, (2) tanulóközösségek, (3) a kontextus szerepe és (4) az előzetes tapasztalatok. A reflexiót/reflektív tevékenységet kritikus folyamatnak, valamint eszköznek tekintik az identitásfejlődés szempontjából (Korthagen, 2004, 2017). A kutatások (például Korthagen, 2005; Sutherland et al., 2010) egyöntetűen azt mutatják, hogy a reflektív tevékenységek alkalmazása a tanárképző programokban pozitív változást eredményezett a tanárjelöltek önmagunkról való tudása, a kognitív és emocionális én, az ágenciaérzés, a bizalom, az önállóság stb. területén. A tanulóközösségek szerepe kapcsán azt emelik ki, hogy amint az egyének egy gyakorlatközösség érvényes tagjaivá válnak, ahol a tanulás másokkal együttműködésben és a közösség tanulási tevékenységein keresztül történik, ezek az elemek jelentősen hozzájárulnak identitás kialakításához (Wenger, 1998). Számos tanulmány kutatta a szakmai identitás változását a kontextuális tényezők eredményeként, Smagorinsky és munkatársai (2004) például azt találták, hogy sok esetben ideológiai konfliktus és feszültség lép fel a tanárképző programok és a hallgatók tanítási gyakorlata között, ahogy az egyik kontextusból átkerülnek a másikba. Mások (például Olsen, 2008; Cook, 2009 idézi Anspal et al., 2011) azt hangsúlyozzák, hogy az értékek, a hitek és az előzetes tanulá-

si tapasztalatok, amelyekkel a hallgatók a tanárképző programokba belépnek, jelentős befolyással vannak az osztálytermi gyakorlatuk, identitásuk alakulására.

Anspal és munkatársai (2011) vizsgálatukban, melyben tanárszakos hallgatók szakmai identitásának fejlődését vizsgálták a képzési program szintjén, arra az eredményre jutottak, hogy a szakmai gyakorlattal eltöltött időszak van a legnagyobb befolyással az identitás fejlődésére, ugyanakkor azt is kiemelik, hogy a gyakorlattal eltöltött idő nem önmagában érdekes, hanem úgy, ahogyan szerepet kap benne az önmagunkra való reflexió. Anspal és munkatársai (2011) narratív kutatásukban azt is kiemelik, hogy a tanárképzés elején az I. éves hallgatók a pályaválasztás és a pályaválasztási motiváció felől próbálják megérteni önmagukat. A történeteik önmagukról lelkes, olykor naiv, de pozitív attitűddel rendelkező tanár képét rajzolják ki, akiknek a motivációi saját korábbi iskolai tapasztalataikhoz és a tanári pályához kapcsolódó szerepekhez, kompetenciákhoz kapcsolódnak. A tanárképzés számára az jelenti a kihívást, hogy a hallgatók a tanári pályához kapcsolódó elvárásaikat felismerjék, azonosítsák, a tanulással és a tanítással kapcsolatos vélekedéseiket, melyek saját iskolai tapasztalataikban gyökereznek, pedig módosítani tudják. A II. és a III. év hallgatóinak profiljai nagyon hasonlóak voltak. A narratívumok viszonylag kevés reflexiót tartalmaztak, ami arra utal, hogy a jelöltek leginkább az ismeretszerzésre, a tudásuk tartalmi bővítésére fektetik a hangsúlyt ebben az időszakban. Közel a valós iskolai élethez a tanítási gyakorlat pozitív hatásai egyre nagyobb hangsúlyt kapnak, ami azt is sugallja, hogy mindezt egy látens időszak előzte meg az identitásfejlődés szempontjából. A képzés szempontjából fontos tehát, hogy hogyan tudja támogatni a hallgatókat, hogy egyidejűleg összpontosítsanak az elméleti tanulmányaikra és a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataik állandó reflektálására is. Ez az elmélet-gyakorlat közötti híd, koherencia megteremtésére irányítja a figyelmet. A IV. és az V. év hallgatók az identitás formálódása szempontjából ismét egységes csoportot képeztek. Ismét megjelenik a szelf témája, de a gondok és a félelmek is fokozottan megjelennek. Közeledve a képzés végéhez a tanár szakos hallgatók érzik a tanári szakma iránti teljes felelősséget. A III. és a IV. év között található tehát egy fordulópont, a tanárrá válás motívumai ezen a ponton felülvizsgálatra kerülnek. Ellentmondások léphetnek fel az ideák, a normák és a valóság között, ami félelemhez, lemondáshoz, motivációvesztéshez vezethet (Kelchtermans, 1993; Lauriala & Kukkonen, 2005). Ezeket az ellentmondásokat fel kell oldani, és koherens énképpé gyúrni össze, melyben a reflektív technikáknak és a célzott támogatásnak kiemelt szerepe van.

### ***A támogató szereplők, a támogatás eredménye és a szakmai identitásfejlődés kapcsolata***

A hallgatók tanulásának forrásai nagyon változatosak: nemcsak a képzőintézmény által kínált elméleti kurzusokra, elméletekre, szakirodalomra vonatkoznak, hanem a tanárjelöltek saját tapasztalataira az iskolai gyakorlat során, valamint az iskolai, egyetemi mentorról, a vezetőtanárral és más kollégákkal, más szakos jelöltekkel való együttműködés tapasztalataira is (Feiman-Nemser, 2001). Az elmúlt két évtizedben – az iskola alapú tanárképzés térnyerésével (Leeferink et al., 2019) – egyre nagyobb érdeklődés mutatkozott a mentorálás mint a tanári szakmai fejlődés elősegítésének, támogatásának módja iránt. A mentorálást gyakran a tapasztalt tanárok, iskolai mentorok, egyetemi mentorok és a tanárjelöltek közötti hosszú távú, a szakmai fejlődést elősegítő diádikus kapcsolatként értelmezik (Szivák et al., 2018). A mentorálási kutatások hagyományosan a mentoráló partnerek közötti kommunikáció javítására; a mentorált érzelmi és pszichológiai támogatására; a mentorálttal való szakmai kapcsolat kialakítására; a mentoráló partnerek szerepazonosságának meghatározására; a mentoráltnak szóló tanári tanácsok megfogalmazására; a mentoráltak szakmai felkészítésére fókuszálnak, kiemelve a mentorálás metakognitív, személyes és szociális dimenzióit (Szivák et al., 2018; Nagy, 2020). Egyes kutatók szerint a mentorálás azonban még a tapasztalt tanárok számára is nehéz (lehet), mert nem tudják, hogyan tegyék láthatóvá saját gondolkodásukat, hogyan magyarázzák el a gyakorlatuk mögött rejlő alapelveket, vagy bontsák le az összetett tanítási lépéseket a kezdő számára érthető összetevőkre (Feiman-Nemser, 2003). Más kutatók (Vikaraman et al., 2017) azt is hangsúlyozzák, hogy a mentoroknak coachingképessegekkel is rendelkezniük kellene, a coaching ugyanis nem teljesen azonos a mentorálással. Míg a mentorálás kapcsolatközpontú, a mentoráltakat a szakmai (karrier, készségek és szakértelem) és a személyes (munka/élet egyensúlya, önbizalom, önkép, személyes hatások) területeken segítjük, addig a coaching célorientált tanulást jelent a tanár valódi erőforrásainak felszabadításával, hatalommal való felruházásával (empowerment) az önismeret és a viselkedésváltozás terén. Másként fogalmazva a mentorálás inkább kapcsolatközpontú, a coaching pedig feladatközpontú (megoldásfókuszú), szorosan kapcsolódik a tanár aktuális, megoldandó céljaihoz, konkrét tanulási helyzetéhez, megoldandó problémáihoz (Vikaraman et al., 2017). Ez utóbbit Gibson (2005 idézi Vikaravaman et al., 2017) úgy fogalmazza meg, hogy a coachoknak egy-egy ülés során nem kell minden olyan dologgal foglalkozniuk, amin a tanár javíthat a munkáját illetően, hanem tudniuk kell, hogyan határozzák meg a beszélgetés fókuszát, ami a legjobban segítheti a tanárt abban,

hogy a hatékony tanítással kapcsolatos ismereteiben és ezáltal önismeretében előrelépjen, és ezt a változást megtapasztalja.

A mentorálással kapcsolatos kutatások egy másik iránya a folyamat közben létrejövő gyakorlati tudás vizsgálatára összpontosít (Shulman, 1986). Azt a pedagógiai tartalmi tudást (PCK) vizsgálják, amely a mentorálás során a tanárjelöltek számára konkrét tartalmi területeken feltárul. A mentorálásból származó pedagógiai gyakorlati tudás négy fő típusát emelték ki a kutatók (például Mena-Marcos, García-Rodríguez & Tillema 2012 idézi Fernandez, 2013):

1. A *felidézések* (recalls) a tapasztaltak közvetlen reprodukciói, vagyis olyan képek, amelyeket a tanárok a tanóráról események vagy élmények formájában kiemelnek és megjegyeznek.

2. Az *értékelések* (appraisals) értékítéleteket jelentenek a felidézett cselekvésről. Ezek lehetnek: (a) pozitív értékelések, melyek kiemelik a gyakorlat azon aspektusait, amelyek a tanárok számára kielégítőek és eredményesek voltak, és (b) negatív értékelések, melyek kiemelik a gyakorlat azon aspektusait, amelyeket a tanárok nem tartottak megfelelőnek a tanításukra nézve.

3. A *szabályok* (rules) alatt olyan gyakorlati elveket vagy módszertani stratégiákat értenek, amelyeket a tanárok a tapasztalataikból merítenek, például: „A tanulók viselkedését az osztályon belül korábban elfogadott normák szerint kell irányítanunk.”

4. Az *eszközök* (artefacts) olyan fizikai támaszok, amelyeket a tanárok a tapasztalataik általánosítása alapján a jövőbeni gyakorlat segítése érdekében a gyakorlatban alkalmaznak (a szabály operacionalizálásának egy módja), például: „Ki fogok függeszteni egy plakátot az osztályterem táblájára a négy elfogadott viselkedési normával.”

Egy, a mentorálás során létrejövő tudástartalmakat vizsgáló kutatás (Mena et al., 2016) rámutatott arra is, hogy milyen hozzáadott értéket jelent, ha bizonyos mentorálási stílusokat alkalmaznak a mentorok a gyakorlati ismeretek bizonyos típusainak elsajátítására. Ha a tanárképzők azt szeretnék, hogy a hallgatóik első sorban a megélt és átélt élményeik felidezésére összpontosítsanak, akkor a naplóírás és a felidézendő emlékek irányított leírása tökéletesen megfelelhet a célnak. Ha azonban a tanárképzők azt szeretnék, hogy a tanárjelöltek a gyakorlatuk pontos felidezésére összpontosítsanak, ami egy lépés a gyakorlatról való kifinomultabb tudás kialakításának irányába, akkor a videóval támogatott felidezés (Video Stimulated Recall) hatékonyabb módját jelentheti a cél elérésének. Fernandez

(2013) kutatásában pályakezdő kémia tanárok pedagógiai tartalmi tudását, fejlődését vizsgálta, és két pályakezdő kémia tanárt követett nyomon egy egyszemeszteres kurzus alatt és három év múlva, miután hivatalosan is középiskolai tanárként kezdtek el dolgozni. Az adatok a tanárok reflektív naplóiból, a tanórák videófelvevételeiből és a kurzus alatt írt reflexiókból álltak. Három év elteltével ugyanazokat a tartalmú órákat vették videóra tényleges iskolai környezetben. A tanárokkal ezután interjúkat készítettek a videófelvevételek segítségével, hogy támogassák az emlékek felidézését. A három év szakmai tapasztalata után kapott eredmények azt mutatták, hogy a tanárok pedagógiai tartalmi tudása javult, a kutatók ezzel kapcsolatban kiemelték a reflexiók folyamatát és a gyakorlati tapasztalat befolyásoló szerepét. Mindehhez azonban érdemes azt is hozzátenni, hogy a tanulás során létrejövő tudás állandóan változik, nem statikus, az egyén és a közösség szintjén is a rejtettből explicitté váló tudás sajátosan alakul, dinamikus fejlődik (Révai et al., 2017). A tudásnak, a támogatás során létrejövő tanulási eredményeknek ez a dinamikus megközelítése a szakmai fejlődés és az identitáskonstruálás támogatása során is hangsúlyos kell, hogy legyen. A személyes célok és az egyéni igények középpontba helyezését, a megoldásközpontú, a jelölt konkrét tanulási céljaihoz, problémáihoz kapcsolódó, az önreflektivitást, az önmaga modelljévé válást támogató, rendszerszemléleten alapuló reflektív módszerek áttörő jelentőségük lehetnek ebben. A következőkben egy ilyen fejlesztő-támogató módszert, a VIG-technikát (Video Interaction Guidance) mutatjuk be részletesen, mely bár sok hasonlóságot mutat a pedagógusok reflektív gondolkodásához kötődő vizsgálatokban alkalmazott támogatott felidézés technikájával (Video Stimulated Recall), sok ponton el is tér tőle.

## **A videotréning mint támogató eszköz értelmezése a képzésben**

### ***A VIG (Video Interaction Guidance) és A VSR (Video Stimulated Recall) a tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokban***

A tanítás összetettségét és a több kontextusból álló helyzetet nehéz megragadni a hagyományos beszélgetési módszerekkel, a videók a gyakorlat gazdag ábrázolását nyújthatják, amely jellegzetes mentális képeket hagy a néző fejében (Ahsan, 2009), melynek segítségével betekintést nyerhetünk a tanári reflektív gondolkodás mechanizmusába, és képet alkothatunk a mögöttük húzódó meggyőződésekről, nézetekről, melyek irányítják pedagógiai cselekedeteinket. A videotechnológiát egyre gyakrabban használják oktatási eszközként is a tanárképzési programokban



(Ahsan, 2009). Egyes kutatók azonban hangsúlyozzák, hogy a videóelemzés általános használata során gyakran nem használják ki a benne rejlő lehetőségeket. A jógyakorlatokat bemutató videók a tanárjelöltekben a jó oktatási stratégia benyomását kelthetik, de nem biztos, hogy valódi kapcsolatot teremtenek a jógyakorlat és a tanárjelöltek egyéni igényei és felfogása között.

A VIG (Video Interaction Guidance)/videotréning fejlesztő beavatkozást jelent a videóelemzés segítségével, mely a saját tanítási szituációról készült felvételek segítségével lehetőséget biztosít a problémaközpontú interaktív önelemzésre, amely a jó gyakorlatok tekintetében önmodellezéshez vezet (Ahsan, 2009). A reflexióval támogatott videóelemzés az önmagunkról való visszajelzés, önreflexió minőségét javítja azáltal, hogy felfedi a tanárok implicit gondolatait és döntéshozatalát, a személy közelebb kerülhet motivációs és affektív rétegeihez, de lehetővé teszi a megfigyelő számára a gyakorlat, a konkrét tanulási helyzet mélyebb, strukturáltabb megértését is, ilyen módon szorosabb kapcsolatot kialakítva a tanulási folyamat és az identitásalakulás között is (Endacott, 2016). Egyes kutatók szerint (például Leeferink et al., 2016) ugyanis a tanárok/tanárjelöltek tanulási folyamatában mindig hangsúlyosabb egy-egy konkrét téma, ami őket éppen foglalkoztatja, egy-egy jelentősebb tanulási szituáció, amit éppen meg akarnak oldani (például a tanulóközpontú tanítás vagy a pozitív tanulási légkör megteremtése stb.). Ezeket a témákat szakmai identitás témákként is értelmezhetjük, mivel mindegyik egyszerre tekinthető személyes és szakmai témának, amolyan élettémáknak, melyek fonalként futnak végig a tanárhallgatók tanulási folyamatain, és biztosítják a tanulás és identitás folytonosságát (Leeferink et al., 2019).

Történeti gyökereit tekintve a Hollandiából származó, rendszerszemléleten alapuló VIG (Video Interaction Guidance) egy olyan intenzív, fejlesztő módszer, melyet interakciók elemzésére, kapcsolat- és kommunikációfejlesztésre használnak. A módszert az 1980-as években Harrie Biemans holland pszichológus és csapata vezette be, hogy támogassa a bentlakásos intézményekben élő gyermekes családok közötti kommunikációt. Később a videóinterakció módszere széles körben elterjedt Európában és az Egyesült Államokban. H. Kennedy 1992-ben vitte el a módszert az Egyesült Királyságba. A videóinterakció-elemzés ma már szisztematikus megoldásközpontú eszköz a kutatásban, az iskolai VIG-et pszichopedagógusok, pedagógusok és szociális munkások is használják fejlesztő eszközként (Ahsan, 2009). A VIG kulcstényezői: a videóval rögzített jelenetfelvétel és a visszajelző beszélgetések, a felvételen szereplők közötti interakciók mikroelemzése,

valamint a folyamat tréneri, coachingszemléletű vezetése. Az iskolai videotréning az osztálytermi interakciókkal, kapcsolati mintákkal foglalkozik, így vizuálisan is tetten érhetők azok a szituatív tanulási helyzetek, kapcsolati minták, amelyek segítik vagy gátolják a pedagógiai munka hatékonyságát. A normál emberi interakciók gyorsak. Mimikával, gesztusokkal vagy akár a testtartással és a hangszínnel stb. olyan sok információt küldünk és fogadunk, miközben kapcsolatban vagyunk egymással, hogy a tudatos feldolgozás akkor és ott csak korlátozottan lehetséges. A tanítási-tanulási folyamatban a tanulók és a tanár a köztük lévő interakciókban kölcsönhatásban vannak egymással, mivel a tanár hat a tanulóra, ugyanakkor a tanuló megnyilvánulásai is hatást gyakorolnak a tanárra, az egymásra hatás pedig nyilvánul azokban a kommunikációs, interakciós folyamatokban, melyek a tanár és a diák között zajlanak. A videotréning-módszer egyik fontos eszköze ezen folyamatok mikroelemzése, melynek során a tréner nagyon rövid, pár másodperces vagy töredék másodperces részletekre bontja a jelenetet. Az interakciók ily módon történő kinagyítása, lelassítása lehetőséget ad a kliensnek, hogy észrevegye és tudatosítsa magában az amúgy rendkívül gyorsan kibontakozó kommunikációs jelzéseket. A tapasztalatok szerint az így feldolgozott és megtekintett jelenet nagyon hatékonyan képes formálni a kliens attitűdjeit és érzelmeit (Gombás, 2018). Az iskolai videotréning emellett a tanár figyelmét saját erőforrásaira irányítja, célja a változás, ami a már meglévő jó megoldások kiemelésével, a változás konkrét jeleinek megbeszélésével érhető el (Ahsan, 2009; Gergely-Gál, 2018).

A módszer hasonlít a támogatott felidézés/VSR (Video Stimulated Recall) reflektív módszeréhez is (Szivák et al., 2018, 2019), mely a tanárok, tanárjelöltek reflektív gondolkodásának vizsgálataiban kiemelt kutatási terület, a reflektív tanárképzési programokban gyakran alkalmazott módszer, de több ponton el is tér tőle. A VSR inkább feltáró módszer, amely interjútechnikára épít, és a megkérdezett állítja a középpontba. Lényege, hogy adott vizsgálati személyről valamely tanítási-tanulási szituációban videofelvétel készül, és ennek lejátszása támogatja a történések felidézését, a gondolkodási folyamatok reflektív elemzését. A VSR-nek számos pozitív hozadéka van a folyamatos szakmai fejlődésre a nevelés terén is, hisz a módszer természetéből adódóan biztonságos környezetet teremt a pedagógiai reflexióhoz. E tudás birtokában a tanárjelöltek sikeresebben felkészíthetők tanítási gyakorlataikra (Szivák et al., 2018). A VIG inkább tekinthető fejlesztő, viselkedésváltoztatást előidéző, 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 megtapasztalása ugyanis megerősíti az egyén azon képességét, hogy kompetensen vagy sikeresen elsajátítson bizonyos készségeket (Van Eekelen, 2005). A videotrénings során a tréner arra törekszik, hogy kliensével kialakítsa azt az elfogadó, pozitív légkört, amelyben az illető kompetensnek élheti meg saját magát, elsősorban azokat a jeleneteket jelzi vissza, amelyekben sikerült a problémájához kapcsolódóan valamit jól megoldania. A kliens szembesülve saját kompetens viselkedésével végül saját maga modelljévé válik, miközben természetesen fokozódik az önbizalma, az énhatékonyság érzete. A VIG kapcsán azonban az identitásformálás limitációinak megfogalmazása is fontos, tekintve, hogy az identitást vélhetően a negatív élmények megfelelő reflektálása is fejlesztheti. Ehhez azonban további kutatások eredményeinek elemzésére van szükség.

A VIG-beavatkozás számos elméleti keretre támaszkodik, melyek a tanulás szociálkonstrukciós megközelítéséhez kapcsolódnak, beleértve az interszubjektivitás elméletét (Trevarthen, 1979), a közvetített tanulás elméleteit (Vigotszkij, 1978), a megfigyeléses tanulás elméleteit (Bandura, 1962; Bruner, 1978), és a videó önmodellezés elméletét (Dowrick 2006 idéz: Ahsan, 2009). Sajátos eszközként szolgálhat tehát a pozitív változásokat eredményező viselkedés elemzésére, hiszen a fejlődés, a pozitív változás, a megoldás-központúság szemléletbeli alapjaira épít. A VIG a pedagógus és a diák kapcsolatát állítja a középpontba, vagyis a pedagógus mellett legalább olyan fontos szerepet kap „a másik”, azaz a diák(ok) mentálizációja. A videotrénér nem megfigyelő, interjúkészítő szerepben van jelen, hanem maga is a VIG módszertanára építő modellértékű támogató funkcióval bíró szereplője a folyamatnak.

Murray (2016) az iskolai videotréningsről szóló szisztematikus irodalomáttekintésében a VIG iskolai környezetben tapasztalható előnyei között emelte ki a tanulók támogatása mellett a tanárok szakmai fejlődésének támogatását is. A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének (CPD – continuous professional development) támogatásának részeként egy kutatásban oktatáspszichológusok CPD-műhely/továbbképzési programot vezettek, amelynek során abban támogatták a tanárokat, hogy megértsék az interakciók fontosságát, különös tekintettel a gyermekek tanulási folyamatba való bevonásának elősegítésére. Videófelvételeket használtak a tanárok osztálytermi interakcióinak megfigyelésére, és annak feltárására, ho-

gyan vonták be a tanulókat a tanulási folyamatba. A tanárok elgondolkodhattak gyakorlatuk pozitív oldalain és az osztálytermi interakcióikon. A kutatás eredményei szerint a videotréning hatására a tanárok apró változtatásokat eszközöltek az osztály tanulóival való beszélgetések kapcsán, a tanulók pedig sokkal aktívabban vettek részt a tanulással kapcsolatos dialogikus helyzetekben, osztálytermi interakciókban (Brown & Kennedy, 2011 idézi Murray, 2016). Ez arra enged következtetni, hogy a VIG mint beavatkozás tudatosította a tanároknak saját tanítási gyakorlatukat, és arra ösztönözte őket, hogy kisebb változásokat próbáljanak bevezetni tanítási gyakorlatuk megújítása, önmaguk fejlődése érdekében.

A VIG mint fejlesztő beavatkozás hazai tanárképzésben való alkalmazása kapcsán kevés példát, kutatást találunk. Mindenekelőtt ide sorolhatjuk Sallai Éva (2015), Gombás Judit (2018), Gergely-Gál Ágnes (2022), Szarka Emese (2024) pedagógusjelöltek, gyakorló pedagógusok körében, a zenei tanárképzés és mentorképzés terén végzett munkáit. A Liszt Ferenc Zeneakadémia tanári mesterszakos hallgatói először 2015-ben alkalmazták a VIG-módszertant a Reflektív gyakorlat kurzus keretében. Ez azért is volt jelentős lépés a zenetanárok képzésében, mert ezzel a programmal élő, intenzív kapcsolat jött létre az iskolai gyakorlat és az egyetem tanárképzési kurzusai között. A videófelvételek feldolgozása során a zenetanárjelöltek érzékenyebbé váltak a zeneoktatásban megfigyelhető motívumokra, tapasztalatot szereztek a pozitív szakmai visszajelzés megalkotásáról, hatásáról és jelentőségéről. A zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógus-szakvizsgaprogram keretei közé is beépült a VIG módszertana, majd 2017-ben létrejött a Videotréning intézményközi kutatócsoport is, mely kétféléves képzés keretében készítette fel azokat a videotréner-jelölteket, akik valamilyen formában részt vettek a zenetanárképzésben mint kurzusvezetők, gyakorlatvezető tanárok vagy módszertani oktatók. A szupervízióval kísért intenzív gyakorlati munkára épülő képzés során a csoporttagok videotréninget folytattak hallgatókkal, kezdő és gyakorló tanárokkal. A képzés tapasztalatait elemző tanulmány alapján a tanárjelölt hallgatók saját erőforrásait kiaknázó, a pozitív mintázatok megerősítését célzó módszer ideális tanulási környezetet biztosított a tapasztalatlan, szakmai identitásukban még bizonytalan tanárjelöltek számára (Gergely-Gál, 2022).

### ***A VIG módszertani sajátosságai***

A VIG alaplómódszertana elsősorban interakciós helyzetek mikroelemzésére támaszkodva segíti az önreflektív, interaktív készségek fejlődését. A módszer hazai adaptálója, Sallai Éva szerint annak megállapításához, hogy a viselkedés hasznos-e, meg

kell tudnunk figyelni a cselekvés mikroszintű egymást követő szekvenciáit, és meg kell tudnunk állapítani a viselkedés motívumait is (Sallai, 2002). Ezeket a megfigyelhető kategóriákat hívjuk kapcsolati elemeknek. A módszer az empowerment koncepciójában hisz, feladatfókuszú, a célszemély erős oldalait, lehetőségeit keresi, és ezekre támaszkodik. A videófelvételek előnye és intenzív hatása abban áll, hogy tükröt tart, és lehetővé teszi, hogy a felvételen szereplő személy önmaga modelljévé váljon (Sallai, 2002). A valós idejű gondolkodás megértése a megfigyelhető viselkedést az alapjául szolgáló kognitív folyamatokhoz köti, s emellett, hogy metakognitív aspektust biztosít a reflexióhoz, a tanárok tanulását gyakorlatuk társas kontextusába is helyezi (Putnam & Borko, 2000)

A VIG módszertanában a videóval támogatott elemzés öt szakaszra bontható: (1) a személy vagy csoport, akit támogatni kívánunk, kijelöl egy fókusz, probléma-helyzetet, amelyet szeretne megérteni, megvizsgálni szakmai tevékenysége során. (2) A második szakaszban a videotréner 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 a tréner már nem a teljes felvétellel dolgozik, hanem rövid, pár perces szakaszokkal, amelyek összevágása, adott sorrendbe fűzése a másik fél fókuszára építkezik, abban segít eligazodni. Ezeket az összevágott részeket úgy mutatja meg a célszemélynek, hogy annak önreflexív folyamatát, belső munkáját jól irányzott, a látott képekhez kötött kérdésekkel támogatja. Ekkor kerül sor a konkrét akcióterv kidolgozására, amelyben a látott és átbeszélte jelenetek kapcsán a célszemély kidolgoz magának egy olyan módszertani, viselkedésbeli vagy egyéb, számára hasznos és kivitelezhetőnek tartott változtatást, amelyet a következő alkalommal vagy alkalmakkor kipróbál, gyakorol. (4) A negyedik szakaszban sor kerül még egy felvételre, amelyen a célszemély változtatásainak hatása lesz az elemző vizsgálat célja. (5) Az ötödik szakasz biztosítja a jelölt készségeinek fejlődését, és egyben felel a tartós és adaptív változás bekövetkezéséért (Szarka, 2016).

Sajátosságok	VSR	VIG
Az alkalmazás területe	Tanítási helyzet Videófelvétel készül	Tanítási helyzet Videófelvétel készül
Résztevők	Pedagógus(jelölt), interjúvezető Mélyinterjú	Pedagógus(jelölt), képzett videótréner Visszajelző/fejlesztő beszélgetés
Szakaszok	Fókuszterület kijelölése Felvétel készítése Részletek kiválasztása Kikérdezés	Fókuszterület kijelölése Felvétel készítése Sikeres gyakorlatról készült felvételek/részletek kiválasztása, összevágása – a másik fél nézőpontja, erősségei – empowerment Visszajelző/fejlesztő beszélgetés A célszemély változtatásainak (újabb) felvétele (min. 3 videóciklus)

1. táblázat: A VSR és a VIG összehasonlítása (Saját szerkesztés)

## Összegző gondolatok

Mivel a tanári szakma tanulása élethosszig tartó folyamat, minden, a tanári szakma, a képzési programok fejlesztését célzó munkálatot egy általánosabb cél elérése kell meghatározzon: a folyamatos, egyéni felelősségvállalásra épülő, szervezeti kontextusban értelmezett szakmai tanulás és identitásalakulás megalapozása és támogatása (Rapos et al., 2015). Tanulmányunkkal ahhoz kívántunk hozzájárulni, hogy a fenti alapelvhez kötődően a tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának összekapcsolása, támogatásának értelmezése során a tanulási utak egyediségének fontosságát hangsúlyozzuk, és egy ehhez illeszkedő innovatív módszer alkalmazási lehetőségeiről gondolkodjunk a tanárképzésben. Hisszük, hogy a kezdő pedagógus nem hiányokkal küzdő személy – aki kezdeti félelmei, bizonytalanságai vagy az új, ismeretlen, még nem megszokott (tanítási) szituációk által nem mindig képes reális képet alkotni magáról –, hanem a saját tanulásában ágens szereplő, tanuló tanár. Ezért a személyes motivációira, erősségeire építő támogatásra van szüksége, melyben az őt segítő iskolai és egyetemi mentorok, tanárképzők együttműködése, a célzott támogatás kiemelt jelentőségű (Edwards, 2007; Péter et al., 2021).

A videotréning (VIG) tanárképzésben való lehetséges alkalmazása jól illeszkedik a fenti elméleti megközelítések főbb hangsúlyaihoz. Támogató eszköze lehet annak, hogy a tanárjelöltek a számukra fontos, releváns tanulási célok, helyzetek, személyes működés többszöri megfigyelése, reflektív elemzése által formálják identitásukat, tanári szerepértelmezésüket. Továbbá a számukra jelentős, konkrét tanulási szituációt, megoldandó problémát rendszerként tudják értelmezni, annak belső struktúráját, az elemek közvetlenebb kapcsolatát, kölcsönös egymásra hatását jobban megértsék. A megélt élmények, személyes tanulási motivációk és célok tudatosításával hatékonyan segíthető a reális önészlelés és az önszabályozott tanulás kialakulása is (Anspal et al., 2011). A VIG a vizuális szint beemelésével, a pozitív önmodellezési megközelítés alkalmazásával lehetőséget ad 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 ágenssé válhat 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- és újraalkothatja, -tanulhatja (Geijssel & Meijers, 2005). Visszakanyarodva a tanulmány elején kiemelt elméleti megfontolásokhoz, a VIG hozzájárulhat a tanári működés holisztikus, rendszerszemléletű értelmezéséhez, a szakmai tanulási tapasztalatok és az identitáskonstruálás tudatosabb összekapcsolásának támogatásához, amelyben a környezet, a rendszer elemei, sajátosságai, a szereplők kölcsönös kapcsolata, gondolatai és érzelmei is hangsúlyosabban megjelenhetnek.

## Irodalom

- 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>
- 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.
- 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*, 18(2), 197–216.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beijaard, D., Meijer, C. P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- 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>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- 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>
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In Murray, F. B. (Ed.), *The teacher educator's handbook* (pp. 63–91). Jossey-Bass.



- Fernandez, C. & Giroto, J.G. (2013). Following Early Career Chemistry Teachers: The Development of Pedagogical Content Knowledge from Pre-service to a Professional Teacher. *Problems of Education in the 21st Century*, 3, 56–73.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- 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>
- Gergely-Gál, Á. (2018). Iskolai Videotrénings – a látható változás módszerének alkalmazása a zenetanárok körében. In *Újító törekvések: Megújuló művészetpedagógiai jó gyakorlatok értéktára 2.* (pp. 48–62). MZMSZ. [https://mzmsz.hu/images/csatolmanyok/megujulo\\_muveszetpedagogia\\_\\_vetit\\_final.pdf](https://mzmsz.hu/images/csatolmanyok/megujulo_muveszetpedagogia__vetit_final.pdf)
- Gombás, J. (2018). A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 248–256). International Research Institute.
- 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>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- 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>
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In Day, C. & Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–238). Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.

- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2015) *Video Enhanced Reflective Practice: Professional Development through Attuned Interactions*. Jessica Kingsley.
- Korthagen, F. A. J. (2004), In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 20, 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- 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>
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In Denicolo, P. & Kompf, M. (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199–208). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012529-27>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. & L. M. Schellings, G. (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>
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture and Psychology*, 16(1), 93–107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
- MacCallum, L. (2013). *A systematic review of school based mentoring interventions and an exploratory study of using Video Interaction Guidance to support peer reading mentors*. <https://dokumen.tips/documents/a-systematic-review-of-school-based-mentoring-.html?page=1>
- 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>
- Meijer, C. P., Oolbekkink, W. H., Pillen, M. & Aardema, A. (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>
- 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 értekezés. ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet. <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=22636>
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N., & T. Kárász, J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(3), 5–28. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.01>

- 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., & 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>
- 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>
- Révai, N. & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Educational Research and Innovation* (pp. 171–194). OECD Publishing.
- 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, Sh., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 732–755). Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Sallai, É. (2015). A mentori tevékenység tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.), *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése* (pp. 45–87). Oktatási Hivatal.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: accommodation and development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55, 8–24. <https://doi.org/10.1177/0022487103260067>
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010) Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- 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>
- Szarka, E. (2016). Videóval támogatott interakció elemzés – egy esettanulmány bemutatása. In Jávorka, G. (Ed.), *Fejlődés és fejlesztés az óvodában: Módszertani ajánlás a kompetencialapú óvodai neveléshez* (pp. 1–35). Raabe Klett Kiadó.
- Szarka, E. (2024). Tanári készségfejlesztés videotrénninggel. *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 1–22.

- 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>
- 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>
- Thurlings, M., Evers, A. T. & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. The International Academy of Education.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A. & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–472.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6362-0>
- Vikaraman, Sh. S, Mansor, A. N. & Hamzah, M. I. H. (2017). Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers – A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal's Support. *Creative Education*, 8, 156–169.  
<https://doi.org/10.4236/ce.2017.81013>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
- Wideen, M., Smith, J. M & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.  
<https://doi.org/10.3102/00346543068002130>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructuralist perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.  
<https://doi.org/10.1080/13540600309378>

## **Supporting teacher trainees' professional development and identity construction – the potential of video training in teacher education**

Recently, conceptual approaches to teacher professional development and learning have become increasingly linked to the issue of professional identity development. From this perspective, teachers' professional learning is understood in a more holistic way, along the lines of the questions of "Who am I as a teacher?", "Who do I want to be as a teacher?" and self-definition. However, then the question arises: what specific methods can help to support teacher trainees' learning and identity construction, which are embedded in school and workplace learning processes, as well as a more holistic interpretation of the teaching function in which the interpretations, thoughts and emotions of the environment and of the actors can be highlighted? In our study we seek to answer this question. We will first analyse how the concept of professional development and learning has changed, how it is connected to the notion of identity and what models it has. Then we will consider the role of video training as a developmental support tool in this context, and the results of related research from the perspective of its application in training. The detailed results of our empirical research on this topic, as part of the Models of Teacher Learning (MoTel) project, will be published in the next issue of the Journal of Teacher Education and Learning.

*Keywords: teacher trainees, professional development and learning, professional identity, video training/Video Interaction Guidance (VIG)*