

A VIDEOTRÉNING MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI A TANÁRJELÖLTEK SZAKMAI TANULÁSÁNAK, IDENTITÁSKONSTRUÁLÁSÁNAK TÁMOGATÁSÁBAN

TÓKOS KATALIN

Egyetemi adjunktus

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A tanulmány a tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, szakmai identitásának támogatási lehetőségeivel foglalkozik. Először a szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változását, az identitásfogalommal való kapcsolatát értelmezzük, majd a videotrénings mint támogató eszköz módszertani lehetőségeit, az ezzel kapcsolatos kutatások eredményeit vesszük számba a tanárképzésben való alkalmazás nézőpontjából. Írásunk második felében egy példát hozunk arra, hogy az ELTE tanárképzésébe hogyan építettük be a videotrénings módszert – egy nagyobb volumenű pedagóguskutatás, a MoTel-program¹ részeként (Models of Teacher Learning) – a tanárjelöltek személyre szabott támogatásának kipróbálása és ehhez kapcsolódó javaslatok megfogalmazása céljával.

Kulcsszavak: tanárjelöltek, szakmai fejlődés és tanulás, szakmai identitás, videotrénings/Video Interaction Guidance

Problémafelvetés

A tanárok, tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, ezen folyamat támogatásának fogalmi és kutatási rendszerében jelentős változások tapasztalhatók az elmúlt években. A szakmai fejlődésről nem lineáris változásként, sokkal inkább egy 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, 2018), szélesebb értelemben a „ki vagyok én tanárként, kivé válhatok” kérdéseként. Ez a megközelítés holisztikusabban értelmezi, hogy mit jelent tanárnak lenni, túlmutatva azokon a hagyományo-

¹ A kutatás az 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

kon, melyek csupán a tanárok olyan „javainak” megszerzésére összpontosítanak, mint a tudások, kompetenciák vagy nézetek, előzetes elképzelések, mint a szakmai fejlődés alapjai, feltételezve az akkumulálódást és a linearitást a kezdő tanártól a szakértővé válásig (Flores & Day, 2006; Geijsel & 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. Éppen ezért a szakmai fejlesztésről, a képzési program keretein túlnyúló támogatásról is úgy érdemes gondolkodni, hogy azt célszerű integrálni az iskolai folyamatokba, kiaknázva az informális és nem formális munkahelyi tanulás lehetőségeit, a támogató személyek szorosabb, partnerségen alapuló együttműködését, a szereplők egymástól való tanulását (Leeferink et al., 2019). A kezdő, hiányosságokkal küzdő tanár(jelölt) koncepciójától érdemes tehát elmozdulni a saját tanulásában ágens szerepet betöltő tanuló tanár koncepciója felé, melyben kiemelt szerepet játszik a tanulás önszabályozásának minél magasabb szintű elsajátítása és alkalmazása (Randi, 2004; Van Eekelen et al., 2005; Péter et al., 2021), az erre való folyamatos reflexió, valamint ennek tervszerű, tudatos, az iskolai és egyetemi képzők szorosabb együttműködésére épülő támogatása (Grimmett et al., 2018).

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 ágens szerepet 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 azt, 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 a tanári tanulásnak a kontextusba ágyazott, személyes dimenziói válnak hangsúlyossá (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Thurlings et al., 2015). Ebben a megközelítésben hangsúlyos, hogy az egyén és környezete kombinációját, kölcsönhatását kell vizsgálni, mely hatásrendszer értelmezésében, saját szakmai

fejlődésének és identitásának konstruálásában 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 rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Ilyenként 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 szerteágazók; 3. egyéni és társas helyzetekben, tanulási tevékenységekben, gyakran nem tudatosan megy végbe, vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben vett szakmai feladatvégzéshez; 4. eredménye tartós és multidimenziós változás; 5. egyedi mintázatokkal jellemezhető; 6. és a tanári életpálya egészében, az identitásfejlődéssel szorosan összekacsolva értelmezendő (Rapos et al., 2020, 2022).

A szakmai fejlődés, tanulás és az identitás kapcsolata²

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, amelynek központi fogalma a szakmai identitás. A modellek fő hiányossága, hogy nem képesek a szakmai tanulást a tanári szakmai életpálya egészében értelmezni, hiányzik belőlük a tanári fejlődés tágabb értelmezése, melyben az identitásfejlődés játszik központi szerepet, és 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 fogalmát, 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

² Ez az alfejezet a Neveléstudomány online folyóirat 2020/1. számában megjelent tanulmányunk – Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások – felhasználásával készült.

kutatók egyre inkább sürgetőnek gondolják a szakmai identitás formális fogalmi modelljeinek szintetizálását, nemcsak az elméletépítés számára, de a szakmai fejlődési programok tervezése során is, amelyek képesek lehetnek együtt kezelni a szakmai tanulást és identitásfejlődést.

Beijaard és munkatársai (2004) a tanáriidentitás-kutatásokat áttekintő tanulmányukban a szakmai identitás kutatásának 3 fő irányát azonosították: 1. a szakmai identitás változásának folyamatát vizsgáló kutatások, 2. a szakmai identitás tartalmi elemeinek azonosítására fókuszáló kutatások, 3. illetve azok, 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 (pl. a szakmai identitás, pályaelhagyás, munkahelyi kiegészítés közti kapcsolat; szakmai szerep kiterjesztése, új szerepek felvétele, pl. sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, kurrikulumok hatása; a szakmai identitás és a tanított tantárgy kapcsolata stb.). 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 éppen ezért 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, a szakmai identitás kialakulása és fejlődése egyéni „éresi” 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, elválaszthatatlan a pedagógus gyakorlati tudásától. A gyakorlatról, a gyakorlat során végbemenő szakmai fejlődésről tett megnyilatkozásaikban, történeteikben a tanárok tulajdonképpen saját szakmai identitásukat alkotják meg, alkotják újra és újra (Conelly & Clandinin, 1990). A tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul ki tehát a pedagógusok szakmai identitása, az a mód, ahogyan önmagukat pedagógusként értelmezik. Conelly és Clandinin (1990) koncepciójában a pedagógusok azért mesélnek történeteket, mert ezáltal értelmezik önmagukat pedagógusként. A történetek elmesélése,

újramesélése, a reflexió általi újraélése biztosítja a pedagógus szakmai identitásának fenntartását.

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 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. dialogikus szelf vagy identitás értelmezéseihez kötődően. Itt érdemes a szelf és 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 struktúráként, reprezentációként írják le, amely az egyén énről tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi. Több kutató (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, mely szerint 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 Kort-hagen (2004, 2017) hagyományokjében is központi kategóriát jelent, mely modell a tanári változás különböző „rétegeit” jeleníti meg, rávilágítva arra, hogy a jellemzően a szakpolitika fókuszában álló, a tanárképzés/fejlesztés

alapjául szolgáló tanárikompetencia-listák 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 hagyományok több rétegét is érintő folyamat, mivel a tanári viselkedés forrása nem csupán a tudatos és racionális kogníció, hanem az affektív és a motivációs dimenziók is jelentősen befolyásolják azt, mely három dimenzió egyúttal a szociális kontextus által is meghatározott. 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 (1993, 2005, 2009) narratív-biográfiai megközelítésen nyugvó empirikus kutatások alapján kidolgozott elméletének egyik kulcsfogalmát is, melynek öt komponense az önkép, az önbecsülés, a pályamotiváció, a feladatpercepció és a prospektív dimenzió. A tanár tanításra vonatkozó tudása és a nézetek személyes rendszere (szubjektív oktatásemélet) 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 (1993, 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 (pl. Kelchtermans, 1993; 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

dés és tanulás nem csupán a készségek formálása és információk összegyűjtése, hanem egy bizonyos személyiség kialakulási folyamata, azaz az identitás „tanulása” (Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai identitás ilyenként egyfajta *önmegértést jelent*, ami a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos reflexiója során alakul.

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 ezen folyamat elválaszthatatlansága a támogatási rendszerektől, formáktól. A tudatosan tervezett, a képzés keretein túlnyúló tanulás és ennek támogatása, a támogató szereplők körének kiszélesedése, a kölcsönös egymástól tanulás kiemelt jelentőségűvé válik. Kétségtelen, hogy a tanári szakmai identitás kialakulásának első és legfontosabb formális lépcsőfoka a tanárképzés (Wideen et al., 1998), de az előbbi felfogásban csupán a rendszer egyik elemének tekinthető. A 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); az identitáskonstrukció támogatásának fő gyakorlati kritériuma pedig az, hogy dinamikus, dialogikus és közösségi folyamat (Rodger & Scott, 2008). Lényeges kérdéssé válik ebből a szempontból, 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 kezdetben, a képzés elején a tanárjelöltek elsődleges aggodalmai önmagukkal kapcsolatosak, tehát az identitás támogatása kiemelt jelentőségű; és 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 disszonanciát, azaz a személyes kép, 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) tanuló közösségek, 3) a kontextus szerepe, 4) az előzetes tapasztalatok. A reflexiót/reflektív tevé-

kenységet kritikus folyamatnak, valamint eszköznek tekintik az identitásfejlődés szempontjából (Korthagen, 2004, 2017). A kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a reflektív tevékenységek alkalmazása a tanárképző programokban pozitív változást eredményezett az alábbi területeken: a tanárjelöltek önmagunkról való tudása, kognitív és emocionális én, ágenciaérzés, bizalom, önállóság stb. A tanuló közösségek szerepe kapcsán azt emelik ki, hogy amint az egyének egy gyakorlat-közösség érvényes tagjaivá válnak, ahol a tanulás másokkal együttműködésben és a közösség tanulási tevékenységein keresztül történik, kialakítják identitásukat (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 egyik kontextusból átkerülnek a másikba. Mások (pl. Olsen, 2008; Cook, 2009) azt hangsúlyozzák, hogy az értékek, hitek, előzetes tanulási tapasztalatok, amelyekkel a hallgatók a tanárképző programokba belépnek, jelentős befolyással vannak az osztálytermi gyakorlatuk, identitásuk alakulására. Anspal és munkatársai (2011) vizsgálatukban, melyben tanár szakos 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 abban, ahogyan szerepet kap benne az önmagunkra való reflexió.

Anspal és munkatársai (2011) narratív kutatásukban azt is kiemelik, hogy a tanárképzés elején az elsőéves hallgatók a pályaválasztás és pályaválasztási motiváció felől próbálják megérteni önmagukat. A történeteik önmagukról egy lelkes, olykor naiv, de pozitív attitűddel rendelkező tanárképet rajzolnak 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 tanítással kapcsolatos vélekedéseiket, melyek saját iskolai tapasztalataikban gyökereznek, pedig módosítani tudják.

Anspal és munkatársai (2011) eredményeiben a II. és III. év hallgatói profiljai nagyon hasonlóak voltak. A narratívumok viszonylag kevés reflexiót tartalmaztak, ami arra utal, hogy leginkább az ismeretszerzésre, a tudásuk tartalmi bővítésére fektetik a hangsúlyt a jelöltek 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 tanárképzés számára az jelenti a kihívást, hogy hogyan

tudja támogatni a hallgatókat, hogy egyidejűleg összpontosítsanak az elméleti tanulmányaikra és a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataik állandó reflektálására is. Ez az elmélet és gyakorlat közötti híd, koherencia megteremtésére irányítja a figyelmet. A IV. és V. év az identitás formálódása szempontjából ismét egységes csoportot képezett. Ismét megjelenik a szelf témája, de a gondok és félelmek is fokozottan megjelennek a képben. Közeledve a képzés végéhez a tanárjelölt hallgatók érzik a tanári szakma iránti teljes felelősséget. A III. és IV. év között található tehát egy fordulópont, a tanárrá válás motívumai ezen a ponton felülvizsgálódnak. Ellentmondások léphetnek fel ideák, normák és a valóság között, ami félelemhez, lemondáshoz, motivációvesztéshez vezethet (Kelchtermans, 1993; Lauriala & Kukkonen, 2005). Ezeket az ellentmondásokat fel kell oldani, és egy koherens, szilárd énképpé kell összegyúrni, melyben a reflektív technikáknak, célzott támogatásnak kiemelt szerepe van.

A hallgatók a tanárképzésbe a tanításról-tanulásról alkotott személyes elképzelésekkel, nézetekkel, az előzetes tapasztalatok birtokában, az önmagukról mint tanárról alkotott képpel, tanulói emlékekkel lépnek be (Kagan, 1992), a tanárképzés alatt szakmai identitásuk azonban folyamatosan alakul, változik. Minden tanárképző program kialakítása, fejlesztése során megkerülhetetlen kérdés tehát, hogy a tanárjelöltek hogyan értelmezik tanári énképüket, mi a percepciójuk személyes szakmai identitásukról, milyen tényezők vannak hatással, befolyásolják szakmai identitásuk szerveződését, vagy éppen milyen funkciókat tulajdonítanak a tanárképzési programnak, a támogatás elemeinek, mely támogatási formákat érzik a leghatékonyabbnak (Anspal et al., 2011).

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

A tanulási folyamatot, a tanulás eredményét nem lehet függetleníteni a tanulás kontextusától. A szakmai fejlődés és tanulás, az identitáskonstruálás során meghatározóvá válnak azok a tanulási szituációk, amelyek a szakma tényleges, autentikus kontextusához kötődnek. 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 a mentorral, a vezetőtanárral és más kollégákkal, más szakos jelöltekkel való együttműködés tapasztalataira is (Feiman-Nemser, 2001). Az elmúlt két évtizedben egyre nagyobb érdeklődés mutatkozott a mentorálás mint a tanári szakmai fejlődés elősegítésének, támogatásának módja iránt. A mentorálást gyakran a tapasztalt tanárok, az egyetemi mentorok és a tanárjelöltek közötti hosszú távú, a szakmai fejlődést elősegítő

diádikus kapcsolatként értelmezik (Szivák et al., 2018). A mentorálási kutatók 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 mentoráltak szóló tanári tanácsok megfogalmazására és a mentoráltak felkészítésére fókuszálnak, és a mentorálás metakognitív, személyes és szociális dimenzióit emelik ki (Szivák et al., 2018). Egyes kutatók szerint a mentorálás azonban még a tapasztalt oktatók 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).

A kutatások egy másik iránya a folyamat közben létrejövő, gyakorlati tudás vizsgálatára összpontosít (Shulman 1986). Azt a pedagógiai tartalmi tudást (PCK-t) 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 (pl. Mena-Marcos, García-Rodríguez & Tillema 2012; idézi: Fernandez, 2013): 1. Felidézések (recalls): a tapasztaltak közvetlen reprodukciói, vagyis olyan képek, amelyeket a tanárok a tanóráról események vagy élmények formájában kiemelnek és megjegyeznek. Ezek az események a tanárok által átélt tapasztalatok, amelyekre reflektálnak. 2. 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, (b) negatív értékelések, melyek kiemelik a gyakorlat azon aspektusait, amelyeket a tanárok nem tartottak megfelelőnek a tanításukra nézve. 3. Szabályok (rules): szabályok 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. Eszközök (artefacts): az artefaktumok olyan eszközök, fizikai támaszok, amelyeket a tanárok a tapasztalataik általánosítása alapján a jövőbeni gyakorlat segítése érdekében a gyakorlatban alkalmaznak. Az artefaktumokról való gondolkodás 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) például rámutatott arra, 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 tanárjelölt hallgatóik elsősorban a megélt és átélt élményeik felidezésére összponto-

sítsanak, akkor a naplóírás és felidézendő emlékek irányított íratása tökéletesen megfelelhet ennek 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 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, majd 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 felidetését. A három év szakmai tapasztalata után kapott eredmények azt mutatták, hogy a tanárok pedagógiai tartalmi tudása (PCK-ja) javult, a kutatók kiemelték a reflexiós folyamat és a gyakorlati tapasztalat befolyásoló szerepét. Az elvégzett elemzés hangsúlyozta, hogy a szakmai tapasztalatokat a pályakezdés első éveiben együttműködő csoportokban érdemes feldolgozni, támogatva a reflexiós folyamatot, törekedve arra, hogy a tapasztalatok kölcsönös reflexiója közvetlenebbül járuljon hozzá a tanárok PCK-jának fejlődéséhez. 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, dinamikusan fejlődik (Révai et al., 2017). A tudásnak, tanulási eredményeknek ez a dinamikus megközelítése a szakmai fejlődés és identitáskonstruálás támogatásának, a releváns eszközöknek, pedagógiai módszereknek az értelmezése során is hangsúlyos kell hogy legyen.

A videotrénings mint támogató eszköz értelmezése a képzésben

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

A videotechnológiát egyre gyakrabban használják oktatási eszközként a tanárképzési programokban (Ahsan, 2009). Egyes kutatók azonban hangsúlyozzák, hogy a videóelemzés általános használata gyakran nem éri el a benne rejlő lehetőségeket. A jógyakorlatokat bemutató videók például a tanárjelöltek számára ugyan 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), mely egy fejlesztő

beavatkozást jelent a videóelemzés segítségével, tulajdonképpen lehetőséget biztosít a problémaközpontú interaktív önelemzésre, amely a ok tekintetében is „önmodellezéshez” vezet (Ahsan, 2009). A 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).

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 is (Ahsan, 2009). Kulcstényezői: a videóval rögzített jelenetfelvétel és 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 tanítás-tanulási folyamatban a tanulók és a tanár interakcióban, bizonyos módon kölcsönhatásban vannak egymással, mivel a tanár hat a tanulóra, ugyanakkor a tanuló megnyilvánulásai is hatást gyakorolnak a tanárra, az egymásra hatás pedig megnyilvánul 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 videotrénings 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 egy feltáró módszer, amely az interjútechnikára épít, és a megkérdezettet állítja a középpontba. *Lényege, hogy* adott vizsgálati szemlélyről ugyanúgy valamely tanítási-tanulási szituációban videófelvétel készül, és ennek lejátszása támogatja a történések felidézését, 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 biztosít a pedagógiai reflexió megteremtésére, e tudás birtokában sikeresebben felkészíthetők 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 önmodellézés 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 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.

Murray (2016) az iskolai videotréningsről szóló szisztematikus irodalomáttekintésében a VIG iskolai környezetben való előnyei között emelte ki a tanulók támogatása mellett a tanárok szakmai fejlődésének támogatását is. Kutatások megerősítik, hogy amikor a VIG-et a tanulók iskolai támogatására használjuk, a módszer lehetővé teszi a tanulók bevonódását a visszacsatolási folyamatok-

ba, mivel a hangsúly az összehangolt interakciókon van, nem pedig a nehézségek bemutatásán. Ez a megközelítés pedig növeli a tanulók motivációját és elkötelezettségét a pozitív változásra. A VIG akkor is hatékonynak bizonyult, amikor videót használtak a társaikkal dolgozó tanulók megfigyelésére. Pozitív változást idézett elő egyrészt problémamegoldó készségeik fejlődésében, másrészt növelte önbecsülésüket azáltal, hogy megfigyelhették a társaikkal végzett tanulási folyamatukat, interakcióikat (Mussett, 2014, idézi: Murray, 2016). A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása 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 elősegítése céljából. Videófelvételeket használtak a tanárok osztálytermi interakcióinak megfigyelésére és annak feltárására, hogyan vonták be a tanulókat a tanulási folyamatba. A tanárok elgondolkodhattak gyakorlatuk pozitív oldalain és az osztálytermi interakcióikon. A kutatás eredményei szerint a videotrénings hatására a tanárok apró változtatásokat eszközöltek az osztálytanulóival 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 apróbb változtatásokat eszközöljenek tanítási gyakorlatuk megújítása, önmaguk fejlődése kapcsán. Négy holland kutatás elemzése (Korthagen & Wubbels, 2000) pedig azt mutatta, hogy a VIG-ben részt vett tanároknak jobb interperszonális kapcsolatuk van a tanulókkal, magasabb volt a munkával való elégedettségük, valamint erősebb a személyes biztonságérzetük és önhatékonyságuk. A tanulmány azt is kiemelte, hogy a reflektív tanárok jobban ösztönzik diákjaikat is a reflektivitásra.

A VIG egyes elemeit a Video Enhanced Reflective Practice (VERP) továbbképzési program kifejlesztésébe is beemelték, melynek célja, hogy videó segítségével rögzítsék a szakemberek viselkedését a gyakorlatban, miközben reflektálnak a videófelvételeken látott interakciók sikeres elemeire (Kennedy, Landor & Todd, 2015). A VERP körülbelül három-négy videóciklust használ a gyakorló szakemberek munkájának rögzítésére, és felkéri őket, hogy reflektáljanak saját gyakorlatukra folyamatos szakmai fejlődésük részeként. További kutatások is folynak ezen a területen a VIG használatával kapcsolatos pozitív eredmények integrálásával. Például a Video Feed Forward (VFF) módszer a fő hangsúlyt a konkrét viselkedés megváltoztatására helyezi, és ezeket a megfigyelt eredményeken keresztül méri (Kennedy, Landor & Todd, 2011).

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, -mentorképzés terén végzett munkáit. A Zeneakadémia tanári mesterszakos hallgatói 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 pedagógusszakvizsga-program keretei közé is beépült a VIG módszertana, majd 2017-ben létrejött a Videotrénings intézményközi kutatócsoport is, mely két féléves képzés keretében készítette fel azokat a videotrénings-jelölteket, akik valamilyen formában részt vettek a zenetanárképzésben mint kurzusvezető, gyakorlatvezető tanár vagy módszertani oktató. A szupervízióval kísért intenzív gyakorlati munkára épülő képzés során a csoporttagok videotréningset folytattak hallgatókkal, kezdő tanárokkal és kollégákkal. 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 módszertana elsősorban interakciós helyzetek mikroelemzésére támaszkodva segíti az önreflektív, interaktív készségek fejlődését. A módszer hazai adaptálója, Sallai Éva szerint a viselkedés „hasznosságának” megállapításához meg kell tudnunk figyelni a viselkedés 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” koncepciójából indul ki, a célszemély erős oldalait, lehetőségeit keresi. A videófelvételek előnye és intenzív hatása abban áll, ahogyan tükröt mutat és lehetővé teszi, hogy a felvételen szereplő személy önmaga modelljévé váljon. A különösen eredményes, szép pillanatok megállítása és ismételt visszanezése elvezetheti a célszemélyt a kívánt viselkedés rögzüléséhez (Sallai, 2002). A VSR-technikához hasonlóan a valós idejű gondolkodás megértése a megfigyelhető viselkedést az alapjául szolgáló kognitív folyama-

tokhoz köti, s amellett, hogy metakognitív aspektust biztosít a reflexióhoz, a tanárok tanulását gyakorlatuk társas kontextusába is helyezi (Putnam & Borko, 2000)

A VIG módszertanában a videóval támogatott elemzés 5 szakaszra bontható: (1) A személy vagy csoport, akit támogatni kívánunk, kijelöl egy fókusz, problémahelyzetet, 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, párperces 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 sor kerül egy 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).

Egy példa a VIG alkalmazására az ELTE tanárképzéséből

Az itt röviden bemutatott pilotprogram egy nagyobb volumenű pedagóguskutatáshoz kapcsolódik, melynek fókuszában a hazai pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának vizsgálata áll. A négy évet átfogó MoTel-programban (Models of Teacher Learning) együtt volt jelen a nagymintán alapuló (n = 5063), a pedagógusok, pedagógusjelöltek tanulására jellemző általánosítható tényezők feltárása (n = 3224) és egy konkrét, egyedi tanulási helyzet részletes megismerésének, értelmezésének lehetősége online kérdőív formájában. A vizsgálat kvalitatív szálához egyéni interjú vizsgálat is kapcsolódott, melyben a résztvevők személyes tanulási szituációinak, egyéni

tanulási élményeinek mélyebb megismerését, egyedi tanulási mintázataik feltárását céloztuk meg, hogy a képzéshez kötődően javaslatokat tudjunk megfogalmazni a személyre szabott tanulás, szakmai fejlődés és identitáskonstruálás támogatása kapcsán. Az interjúk tapasztalatai alapján a résztvevők gyakran nem értelmezték „tanulásként” a felidézett tanulási szituációkat, számukra az élmény (tanulási élmény felidézése) sok esetben az interjú során vált tanulássá, vagy még ott sem, azaz „csak egy élmény”-ként értelmeződött, amelyben nem vagy csak kevésbé reflektált a saját vagy mások tanulási folyamata, a tanulás eredménye. Az interjúalany számára meghatározó, egyedi tanulási szituációk belső strukturáltságának, mikrotörténéseinek, a tanulási szituáció elemeinek (rendszerbe foglalt) mélyebb megismerése, az ebben rejlő módszertani lehetőségek kiaknázása tette indokolttá, hogy a kutatás ezen fázisához egy kisebb pilotprogramot kapcsoljunk. Ebbe a videóelemzés technikáját vontuk be konkrét tanulási szituációk mikroelemzése és a hozzájuk kapcsolódó megélt élmény tudatosítása, a tanárjelölt erősségeire, motivációira építő, egyénre szabott támogatási folyamat kipróbálása céljával. A pilotprogram megvalósításának meghatározó körülményéhez kapcsolódik, hogy az ELTE tanárképzésében részt vevő oktatóként videotréner-jelölt is vagyok, így a VIG-technika alkalmazását védett körülmények között, szupervizori támogatással, szakmai felügyelet mellett tudtam végezni. Jelen tanulmány keretei között ennek a munkának csak rövid felvillantására, a fontosabb tapasztalatok összefoglalására van mód. A pilotprogram kapcsán megvalósuló kutatás részletes elemzését egy következő írásban foglaljuk majd össze.

Mivel a tanári szakma tanulása egy élethosszig tartó folyamat, ennek értelmében minden, a tanári szakma, a képzési programok átalakítását célzó munkálatot egy általánosabb cél elérése kell meghatározzon: a folyamatos, egyéni felelősségvállalásra épülő, szervezeti kontextusban értelmezett szakmai fejlődés és identitásalakulás megalapozása és támogatása (Rapos et al., 2015). A pedagógusképzéssel kapcsolatos elvárások, támogatható irányok közül kiemelt szerepet kap, hogy: a hangsúly a munkavégzés közben történő tanulásra helyeződjék át; a képzés kiindulópontja és szervező kontextusa az iskolai feladatrendszer komplex elemzésére épüljön, ezzel is támogatva a tanári szerep holisztikusabb értelmezését; a pálya gyakorlásában éppúgy, mint a pályára való felkészülésben a szervezeti interakcióknak, gyakorlatközösségeknek, a támogató szereplőkkel való partneri együttműködésnek, az egymástól való tanulásnak kiemelt jelentősége kell hogy legyen (Rapos et al., 2015; Lieferink, 2019). A szakmapolitikai és rendszerkörnyezeten túl a pedagóguskutatások eredményei is irányadók. Az előző fejezetekből láthattuk, hogy az utóbbi évek főbb kutatási fókuszai a szakmai identitás fogalmának meghatározására, értelmezésre törekszenek.

Az ELTE tanárképzési programjának az utóbbi két évtizedben, több hullámban történő átalakítási, fejlesztési folyamatai kapcsán a fenti alapelveket kiemelt szempontként kezeltük. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetében folyó pedagóguskutatások eredményei kéz a kézben járva a képzésfejlesztéssel, közvetlenül járultak hozzá egy adaptív, nyitott kurrikulumként értelmezett képzési program megalapozásához, melynek legfőbb jellemzője, az előzőek szintetizálásaképpen: a képzési koherencián (elmélet és gyakorlat között), a támogatott, reflektív gyakorlatokon és a képzők partneri együttműködésén alapuló szakmai fejlődés és tanulás, identitáskonstruálás **támogatása** (Rapos et al., 2015; Rapos et al., 2022).

A VIG alkalmazása a tanárjelöltek egyéni összefüggő gyakorlatát támogató kísérő szemináriumon

Az előzőekben jelzett pilotprogram részeként a 2022/2023-as tanév tavaszi félévében egy utolsó éves, az egyéni összefüggő gyakorlatát végző tanárjelölt szakmai fejlődését és tanulását kísértem végig a VIG segítségével. A folyamat során három videófelvételre és három visszajelző beszélgetésre került sor. Az egyéni videotréninges munkafolyamat tapasztalatainak feldolgozását a gyakorlatot kísérő egyetemi szemináriumba is beépítettük. A kurzus hallgatóinak feladata a szemináriumon az, hogy egyéni fejlődési terv keretében gondolják végig az összefüggő gyakorlat tanulási-fejlődési útját, melyet az iskolai mentoruk is végigkísér. A kurzus keretében történő tapasztalatok közös feldolgozásával, a videórészletek és visszajelző beszélgetések felvételeinek órai megbeszélésével elsődlegesen az volt a célunk, hogy a jelöltek közvetlenebb segítséget kapjanak a személyes szakmai célok megfogalmazásához, a fejlesztendő kompetenciák, a saját gyakorlatukban megjelenő problématerületek körülhatárolásához. Másrészt – a pilotkutatás céljaival összhangban – a számukra releváns, egyedi, konkrét tanulási szituációk rendszerként történő értelmezésével, az elemek kölcsönös egymásra hatásának megértésével pontosabb tudáshoz, kézzel és képpel fogható „eredményekhez” jussanak önmaguk fejlődésével kapcsolatban, miközben saját maguk modelljeivé is válnak. A kurzus résztvevői írásos reflexió formájában is visszajelzést adtak a videotréning tapasztalatait feldolgozó órákról, a VIG tanárképzésben való alkalmazásának lehetőségeiről, a folyamatról oktató-videotréner-jelöltként én magam is reflektív naplót vezettem.

Jelen írás keretei között csak arra van mód, hogy röviden ízelítőt adjunk az egyéni videotréninges folyamatban részt vevő tanárjelölt visszajelzéseiből, másrészt a hallgatótársak reflektív írásaiból kiemeljük általánosan azokat a

gondolatokat, melyek a VIG tanárképzésben való alkalmazásának lehetséges módjaira, konkrét ötletekre is rámutatnak.

Részlet az egyéni videotrénings folyamatban részt vevő tanárjelölt egyéni fejlődési és tanulási tervéből (problémamegfogalmazás)

„A legnagyobb kihívást jelenti számomra a pedagógiai folyamat megtervezése és az óra ennek megfelelő strukturálása... Egy-egy tanítási órára az elmúlt 30 órám mindig legalább két, de legtöbb esetben három órát készültem. Ez más egyéb egyetemi kötelezettségem mellett oly mértékű leterheltséget jelent, ami negatívan hat az én fizikai-mentális állapotomra, ami pedig kihat a diákokra...

Az eddigi rövid tapasztalataim alapján úgy látom, hogy az általam tanított osztályban a diákok közötti kapcsolat még mindig nem olyan szoros, hogy elég oldott legyen a légkör ahhoz, hogy a tanulási folyamat a lehető leghatékonyabb legyen. 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.”

Részlet a záró visszajelző beszélgetésből (mi volt a jelölt motivációja, mit tanult leginkább a folyamatból)

VT: - Amikor szerettél volna belevágni a videotréningsbe, emlékszem, hogy mondtad, hogy nem igazán hallottál arról, hogy mi ez a módszer... akkor mit gondoltál, miben fog segíteni, mennyire lehet hatékony, a közös munka megkezdése előtt neked mi volt a fejedben?

TJ: - Én azt vártam 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, a videotrénere keresztül, illetve a kamerán keresztül. Tehát egyben tulajdonképpen két nagyon értékes új rálátás, és erre úgy éreztem, hogy egyrészt nagyon kíváncsi vagyok, mert nagyon szükségem van rá, hogy ne csak a résztvevői, a belső nézőpontot lássam, hanem a diákokat is, több szem többet lát elv alapján lássam kívülről is, mert amikor benne vagyok az órában, akkor bizonyos dolgokat észlelek, ami a látókörömben van, vagy ami eljut a tudatomig, éppen ahogy a figyelmemet meg tudom osztani. És nagyon érdekes látni, hogy ami egyébként a videóban mondjuk a hátam mögött

van, vagy éppen nem figyeltem rá, hogy ott mi történik, hogyan kommunikálnak egymással a gyerekek, vagy éppen hogyan nem. Hogyan hatok rájuk, amikor elmegyek mellőlük, mert ugye ezeket nem látom... Alapvetően ez volt számomra kecsesgető, hogy adhat egy új nézőpontot és objektív visszajelzést.

VT: - Hogyan hatottak rád ezek a visszajelző beszélgetések, hogyan élted meg?

TJ: - Az első, az kimondottan olyan volt, mint először tükörbe nézni egy picit, és ez nem volt egy rossz érzés, de kicsit szemérmes lettem tőle, hogy hú, tényleg, valóban ilyen lehetek kívülről. Érdekes volt, jó volt, és pozitív is volt. Mindegyik alkalommal sikerült rávilágítani olyan dolgokra, amik igazán pozitív értékei voltak annak az órának, vagy éppen a kommunikációnak a diákokkal, vagy a diákok közti kapcsolatoknak, úgyhogy ezek mindenképpen pozitív hatással voltak rám, megerősítettek abban a hitben, hogy jó úton haladok, és hogy van mire építeni, és utána azért ebből erőt nyerve minden egyes alkalommal utána is az órákra úgy léptem be, hogy jó, amit csinálok, jó lesz ez is. De ha nem jön külső visszajelzés, akkor egy hét, másfél-két hét alatt feljönnek ezek a kétségek, hogy jó úton haladok-e, jól csinálok-e, és ebben ez nagyon sokat segített.

VT: - Hogyan látod ezt a bejárat utat, mit emelnél ki leginkább a tanulási folyamatból?

TJ: - Az énhatékonyságot ... sikerült ezekkel a videókkal, már az elsővel is talán velem elhítenni, hogy alapvetően meg én is úgy érzem, hogy elérem azt, amit akarok általában, és ez egy 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 így érdekesebb lenne odafigyelni, meg egy másik diákra pedig máshogyan, és olyan értéke is volt a tréningnek, hogy nemcsak az előre kitűzött célnak az eléréséhez segített hozzá, hanem a megfigyeléshez is, és a továbbgondoláshoz, a továbbfejlődéshez. Szerintem nagyon nagy haszna lenne, hogy vagy már eleve azokon a szemináriumokon, amikor egymást tanítjuk ilyen mikrotanításban, azokat is érdemes lenne felvenni, mert ott úgyis mindig az történik, hogy valaki mikrotanít, a többiek részt vesznek, és utána reflektálunk rá. De hogyha annak a reflektációs folyamatnak része lehetne az, hogy látjuk saját magunkat, pont amikor azt tanuljuk, hogy hogyan álljunk ki, hogyan használjuk a testünket, a hangunkat, a kifejezési eszközeinket, hogy milyen jelenségek vagyunk, szerintem ott már megerősíthetne, vagy éppen segíthetne abban, hogy megerősödjön, mire kimegyünk a diákok elé, és szerintem, hogyha más nem, mondjuk a bemutatóórát, ahova eleve is eljönnek emberek, elhozna valaki

magával egy kamerát vagy egy videótrénert, hogyha ezt így meg lehet oldani emberi erőforrási keretektől, akkor szerintem az is nagyon hasznos lenne, mert akkor sokkal másabb úgy akár egy egész órát is reflektálni, hogyha a visszajelzést alá is tudják támasztani. Na most erre gondolok, és nézd, hogy itt mi történik, mi látszik... Tehát szerintem ennek, vagy hogyha már eleve a videotrénerek lennének a mentorok, vagy a vezetőtanárok, vagy mindenki értene ehhez, vagy lenne videotrénér a mentortanárok mellett. Szóval szerintem ez nagyon hasznos lenne. Ezeket az alkalmakat azért is vártam, mert tudtam, hogy itt gyakorlatilag mindig csak valami jó történik, vagy jól sült el, mert nem az volt a fókuszban, hogy mi volt, ami lehetett volna jobb, hogy ez se volt elég jó, az se volt elég jó. Igazából minden egyes alkalom sikerélmény volt, illetve nem kellett rá nagyon készülnöm. És azért nagyon jó, amikor csak megjelenek, és valami igazán pozitív, megerősítő dolgot kapok, csak úgy.... Úgyhogy ez egy ilyen ajándék is egyébként.

Részlet a hallgatótársak videotrénings órákra való írásos visszajelzéseiből

*„A videotrénings arra ad lehetőséget, hogy a kezdő pedagógus ne csupán a saját benyomásairól és élményeiről beszéljen, illetve meghallgassa a mentor véleményét, hanem ő maga is vissza tudja nézni önmagát, így nem csupán **újraélheti** a situációkat, hanem esetleg **újrafogalmazhatja** azokat a benyomásokat saját magáról, amelyeket megalkotott. A belső érzései és 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 tétélezett, 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”.

„A szakmai fejlődésben kiemelten fontos, hogy reális képet kapjon magáról a jelölt. 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 kezdő pedagógus féltelmei és bizonytalanságai vagy az új, ismeretlen, még nem megszokott szituáció által nem (mindig) képes reális képet alkotni magáról, így az önértékelése akár teljesen is eltávolodhat a valóságtól. 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 annak origójához, 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”.

Összegzés, javaslatok a tanárképzés számára

Mind az egyéni videotréninges folyamat, mind a hallgatótársak visszajelzései ezen folyamat tapasztalatainak órai feldolgozásáról azt erősítették meg, hogy a VIG módszertana hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása, a számukra fontos, releváns tanulási helyzetek, személyes működés többszöri megfigyelése, reflektív elemzése által az adott tanulási szituációt rendszerként tudják értelmezni, annak belső struktúráját, az elemek közvetlenebb kapcsolatát jobban megértsék. A megélt élmények, személyes tanulási motivációk tudatosításával hatékonyan segíthető a reális énkép és az önszabályozott tanulás kialakulása (Anspal et al., 2011). A videotréning – 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, ágens szerepet vállaljon szakmai fejlődésének, identitásának konstruálásában (Mena et al., 2016). Ennek eredményeként nem csupán újraélheti a konkrét, vele megtörtént tanulási szituációkat, hanem újfogalmazhatja azokat a benyomásokat is saját magáról, amelyeket előzetesen megalkotott, azaz identitását is meg(újra) alkothatja, tanulhatja (Geijsel & Meijers, 2005). A tapasztalatok szeminárium keretében történő feldolgozása a tanárjelöltek módszertani kompetenciájának gazdagodásához is hozzájárulhat, valamint segíti az iskolai és az egyetemi mentor közötti szorosabb, partneri együttműködés megvalósulását is.

Tanulmányunk hozzájárul ahhoz, hogy a tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, identitáskonstruálásának támogatása kapcsán annak egyediségét, a változatos tanulási utak és azt támogató, adaptív tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza. A kezdő, hiányokkal küzdő tanárnak, tanárjelöltnek

és az ő támogatásának megközelítésétől – aki kezdeti félelmei, bizonytalanságai vagy az új, ismeretlen, még nem megszokott (tanítási) szituációk által nem mindig képes reális képet alkotni magáról – elmozdulhatunk a saját tanulásában ágens szerepet betöltő, tanuló tanár, az ő személyes motivációira, erősségeire építő támogatás felé, melyben az őt segítő iskolai és egyetemi mentorok, képzők partnerségen alapuló együttműködése, a tervezett, célzott támogatás kiemelt jelentőségű (Edwards, 2007; Péter et al., 2021). A tanulmány elején kiemelt elméleti megfontolásokhoz visszakanyarodva úgy látjuk, hogy a VIG hozzájárulhat a tanári működés holisztikusabb, rendszerszemléletű értelmezéséhez is, 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*, 1–20.
<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 (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, San Francisco.

- Cook, J. S. (2009). Coming into my own as a teacher: identity, disequilibrium and the first year of teaching. *New Educator*, 5, 274–292.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399580>
- 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*. Jossey-Bass. pp. 63–91.
- 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 Ágnes (2018). Iskolai Videotrénings – a látható változás módszerének alkalmazása a zenetanárok körében, *Újító: Megújuló művészetpedagógiai jó gyakorlatok értéktára*. MZMSZ. pp. 48–62.
- Gombás, J. (2018). A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In. Karlovitz, J. T. (Ed.). *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárno, Szlovákia: International Research Institute, pp. 248–256.

- 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. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- 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>
- 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*. Open University Press. pp. 217–238.
- 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 P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Routledge. pp. 199–208. <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>

- 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. 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/S1479-368720140000022018>
- Murray (2016). A Literature Review exploring the use of Video Interaction Guidance (VIG) in schools. *Attuned interactions*, 19(4).
- Olsen, B. (2008). Reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development, *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40.
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N., & T. Kárász, J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(48), 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>
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825–1853.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x>
- 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*, 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*, 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. OECD Publishing. pp. 171–194.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Sallai, É. (Ed., 2002). Videotrénings alapkursus – segédanyag. Kézirat.

- Smagorinsky, P. et al. (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>
- 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*. Raabe Klett Kiadó. pp. 1–35.
- Szarka, E. (2024). Tanári készségfejlesztés videotrénninggel. *Parlando: zenepedagógiai folyóirat*. 1–22
- 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.
- 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>
- 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>