ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI
EMBER

A tanárképzés különböző szereplőinek szakmai identitáskonstrukciója

Opponens: Chrappán Magdolna
Elnök: Rapos Nóra

Debrecen, 2024. 11. 24-26.

A tanárképzés átalakulásának következményei – a képzéskutatás szükségessége

- Párhuzamos képzés, gyakorlat arányának a növekedése
- Alternatív képzési utak, rövidciklusú képzések

- új szereplők megjelenése – gyakran láthatatlan szereplőként - együttműködés
- a szakmai tanulás folyamatának átalakulása
- lassan megforduló arányok
- új hallgatók - második karriert kezdők

A tanárképzés átalakulásának következményei – a képzéskutatás szükségessége

A szakmai fejlődés és tanulás:

-egyéni szintű változás-folyamat, amely ***személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének*** eredményeként jön létre;

- ***okai szerteágazók***;

-***egyéni és társa****s* helyzetekben (tanulási tevékenységekben), ***gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe,*** vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben szakmai feladatvégzésre (vö: személyes identitás hatása a szakmai identitásra);

-***eredménye tartós és multidimenziós változás***, ***egyedi mintázatokkal*** *jellemezhető*, a tanári életpálya egészében értelmezendő (Rapos et al., 2020.).

A (tanárképzői) szakmai identitás:

- egyfajta ***önértelmezési/konstruálási, önmeghatározási folyamat,*** melyben a személy maga aktívan részt vesz érzelmeivel (Swennen et al., 2010);

- ***a személyes, szakmai és kontextuális tényezők kölcsönhatása*** (Andreasen et al., 2023);

- ***al-identitások dinamikus rendszereiből*** áll (Swennen et al., 2010);

- ***egyéni és társas helyzetekben, tanulási tapasztalatok, tevékenységekben való részvétel által formálód***ik, azaz szorosan kapcsolódik a tanulási folyamatokhoz (Wenger, 1998, 2002; Ping et al., 2018);

- a tanárképzésről vallott személyes pedagógiai elképzelés formálja (Czető et al, 2024)

- nyílt végű rendszerek, komplexek, dinamizmus és kontextusba ágyazottság jellemzi, eredményük egyedi

Előadások



Czető Krisztina, Tókos Katalin, Lénárd Sándor, Rapos Nóra, Kovács Sarolta Anna: ***A nem egyetemi tanárképzők képzővé válásának elméleti kérdései***

Tókos Katalin, Nagy Krisztina, Czető Krisztina, Zala Márton Viktor, Tóth-Pjeczka Kata:

Pedagógusból tanárképzővé válni – egymástól tanulás, identitáskonstrukció egy konkrét képzésfejlesztés kapcsán

Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth András, Misley Helga:

A tanárszakos hallgatók pályaidentitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során

Rapos Nóra, Nagy Krisztina, Takácsné Kárász Judit, Péter Petra, Szilvási Csenge: ***A második karriert kezdő pedagógusok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei***

ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI
EMBER

A második karriert kezdő pedagógusok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei

Rapos Nóra, Nagy Krisztina, Takácsné Kárász Judit, Péter Petra,

Debrecen, 2024. 11. 24-26.

A probléma jelentősége és okai

A tanárhiány okai – sokfélék

Alternatív tanárképzési utak (*alternative teacher certification programs* (ATCPs)

Figyelem a felnőtt tanulókra, akik korábban más területen szereztek munkatapasztalatot - *új,* második karrier (*second career teacher (SCT))*

Sokféle tanulási út és képzés biztosítása ellenére a SCT között is nő a pályaelhagyók száma (Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Huang, 2021).

Okok: szakmai, intézményi és személyes (Hogg, Elvira & Yates, 2023).

azok a szakmai tanulási folyamatok lehetnek eredményesek, a pályán megtartóak, ahol az identitáskonstrukciós folyamatok támogatottak

(Southerland et al., 2011, Garner & Kaplan, 2018).

Az előadás célja

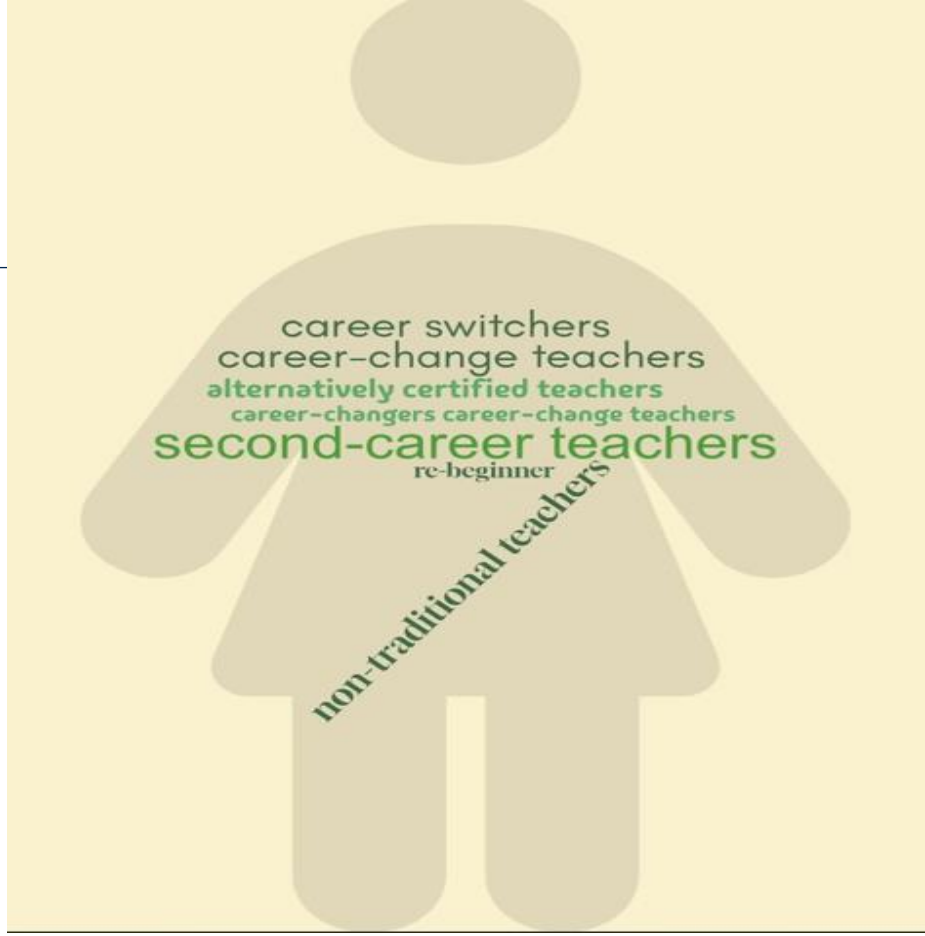
1) Rámutatni a másodikkarriert kezdő pedagógus hazai képzési környezeteteben levő jelenlétére.
2) Értelmezni a második karriert kezdők szakmai identitáskonstrukciós sajátosságait, s annak szerepét a szakmai tanulás folyamatában.
3) E fenti sajátosságok alapján elemezni a meglevő képzési (tanulási) környezetet.

Kik ŐK?

Karrierváltás: az a folyamat, amikor olyan új állásba vagy foglalkozásba kezd valaki, ami nem része a hagyományos szakmai előmenetelnek (Rhodes & Doering, 1983).

Karrierváltás okai:

1) push-faktorok: a munka-magánélet konfliktus, a karrierrel való elégedetlenség;
2) az érzékelt jövő (mint a kedvezőtlen karrierkilátások);
3) a marasztaló faktorok hiánya (mint a támogató családi vagy kollegiális légkör és a szilárd szakmai identitás);
4) a kínálkozó lehetőségek, mint pull-faktorok (McGinley et al, 2014).



1) Elhivatottak
2) Frissen eltökéltek
3) Maladaptívok (Coppe et al., 2021)

Az előadást alapozó módszertani szempontok

Egy feltáró kutatás első lépése

Előadás fókusza - szakirodalomelemzés:

- feltáró, narratív irodalmi áttekintésre épül
- kritikai - összekapcsolja az identitásváltozás és a szakmai tanulás fogalmát, Kaplan & Garner (2018) identitásmodellje alapján értelmezi a második karriert kezdők számára optimális tanulási környezet alakítását (Sutton et al., 2019).

Szakirodalomgyűjtés:

- 2024 május, Education Research Complete, Web of Science, kézi keresés (hólabda stratégia)
- 2000 és 2024 közt (Hogg, Elvira & Yates, 2023).

Keresőkifejezések: (teacher identity OR professional identity), (career change OR change of career OR midlife career change OR midcareer change OR second career OR career switching OR changing jobs)

Szűrés: 97 leszűrt – 39 elemzett tanulmány

Kizárás: 1) nem kapcsolódtak az identitás, identitáskonstrukció témaköréhez; 2) nem tanárok identitáskonstrukcióját vizsgálták; 3) nem angol vagy magyar nyelvű írások voltak.

A téma kutatása főbb irányai

Főbb kutatási irányok (Hogg, Elvira & Yates, 2023):

- a pályamotiváció,
- az előzetes személyes és a korábbi karrierből hozott szakmai tudás és a tanítás összefüggései,
- tanítási gyakorlatuk feltárása,
- pályaelhagyás.

A szakmai tanulásához kötődő kutatások főként a formális képzés átalakításához kívánnak adalékkal szolgálni.

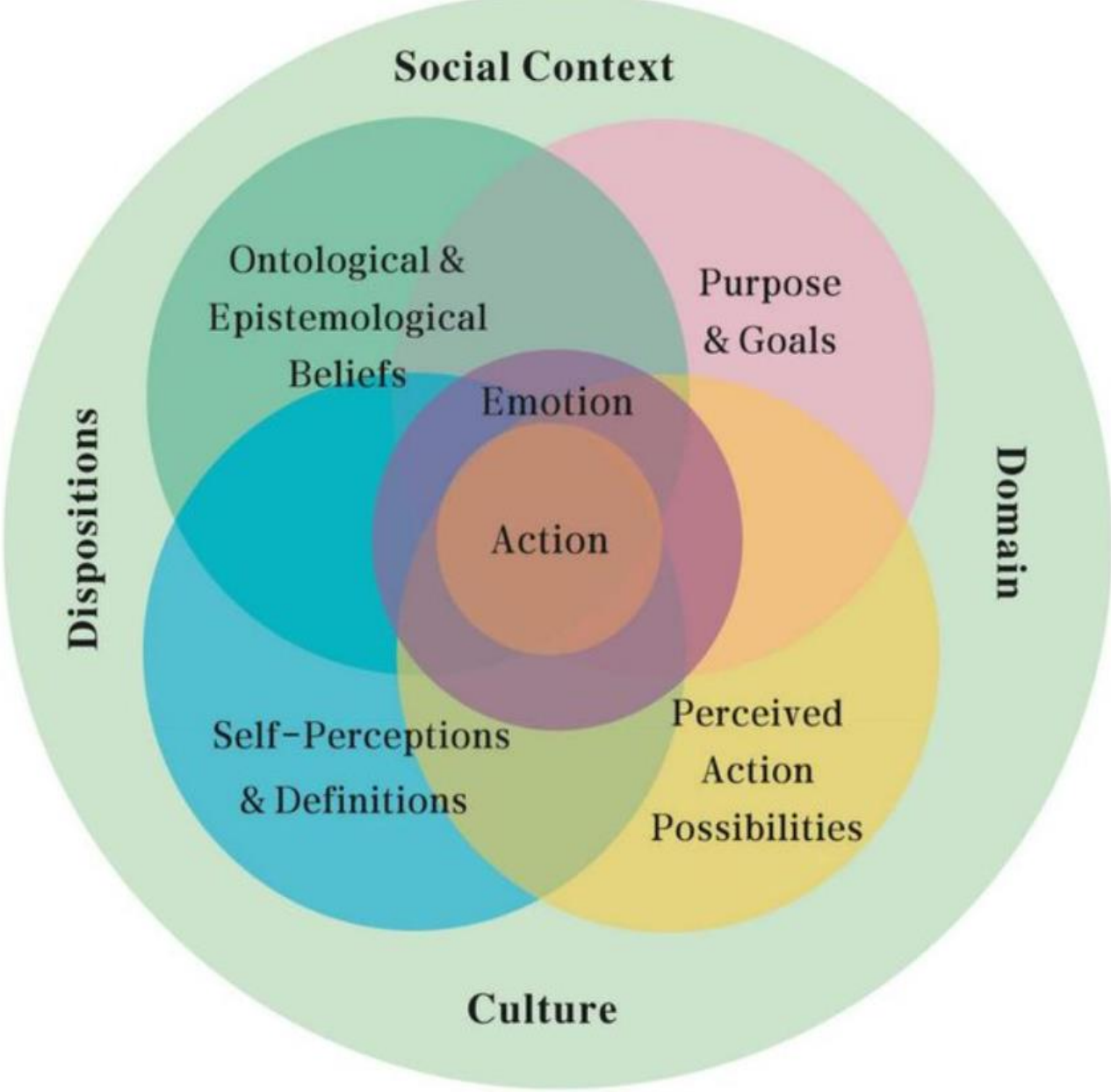
Szakmai identitáskonstrukciós folyamatuk vizsgálata nem indult el (Smetana & Kushki, 2020).

Kaplan és Garner szerepidentitás-modell (2017):

- identitás jellemzők,
- tanulásukat befolyásoló feszültségek

A szerepidentitás dinamikus rendszermodellje

- Graner & Kaplan Dynamic Systems Model of Role Identity (DSMRI), (2017, 2018, 2019)
- „Reagál az identitásjelenségek sokféleségére, hierarchiájára és kulturális kontextuális jellegére […], figyelembe veszi a különböző identitástartalmakat, az identitásszerkezet és -kialakulás folyamatának különbségeit és variabilitását, s egyben alkalmazható az identitásjelenségek megértésére, vizsgálatára […] társadalmi-kulturális kontextusban.” (pp. 12-13).



Önészlelés és önmeghatározás



A saját személyes és csoporttagságára vonatkozó önészlelés, jelentésadás, amely mindig érzelmekkel átszőtt – A saját önértelmezése tanárként, tanári szerepéhez tartozó csoporttagságairól, s az ehhez szükséges képességeiről való tudása az érzelmei függvényében.

- szerepazonosulás:
  - szerepek összeegyeztetésnek dilemmái (tanuló – érett felnőtt)
  - régi szakmából, vagy az új szakmából építkező szerepértelmezés
  - valamilyen hiányszakhoz kapcsolódó szaktanár
  - korábbi pályáról szakértőként érkező egyén hogyan értelmezi saját csoporthoz tartozását
- énhatékonyság:
  - kezdővé válás
  - szakértő – osztálytermi helyzetben kudarc
  - meglevő tudás átvitele: kommunikációs és a problémamegoldó-készség, az időgazdálkodás, a kritikai képesség, a szervezői, vezetői képességek, kreativitás (vö. Hogg, Elvira & Yates, 2023; Robb, 2024).

Ontológiai és episztemológiai elképzelések



A szerep szempontjából igaznak vélt meggyőződések, s az ezekhez kapcsolódó érzelmek, személyes attribúciók. Az egyén szerephez kapcsolódó tudásának és érzelmeinek összességét jelentik. A tanári szerepre értelmezve mindaz a tudás, amiben a tanár a tanítás világát és annak kontextusát látja, értelmezi.

- nézetek:
  - belépő nézeteket (másik szakma, a munkahelyi tapasztalat, kialakultabb nézettrendszer) feszültsége az oktatás értelmezésével (a munkára, az életre való felkészítés) (Tigchelaar et al., 2008) - tanterv, iskolai elvárások, s bent levő tanárok
  - a tanításról vallott tanárfókuszú gondolkodás feszültsége a saját pályamotivációs tényezőkkel (vö. altruista, vagy személyes indokok), a munka világára való felkészítés céljával
  - tanítás világával való találkozás gyakran ütközik az idealizált képpel a tanári szakmáról
- szakmai tudás:
  - a szaktárgyi tartalmak ismerete önmagában nem elegendő a tanításhoz (Grier & Johnston, 2012)

Tervek és célok



A szerephez kapcsolódó általános és konkrét célok ismeretét és az azokhoz kötődő érzelmeket. A tanári szerephez kapcsolódóan a célok a tanári tevékenységgel kapcsolatos terveket, elképzeléseket jelentik.

- pályaválasztási motiváció:
  - az erős belső elkötelezettség, s a tanítás valós világával szembesülés gyakran válik a feszültség forrásává
  - az altruista pályamotivációval érkezők nagyobb elkötelezettséget mutatnak az alacsony társadalmi-gazdasági, kihívásokkal teli iskolákban (Hogg, Elvira & Yates, 2023), bár az ehhez szükséges módszertani tudás, felkészültségükből hiányzik
- egyéni tanári célok
  - az egyéni tanári célok különbözőségei (Etherington, 2011)

Észlelt cselekvési lehetőségek



A személy által a szerepben elérhető viselkedési formákról alkotott elképzelés és a hozzá kapcsolódó érzelem. Az észlelt tanári cselekvés az, amit a tanár a szerepében megvalósítható tanári tevékenységnek, magatartásnak lát.

- szakmai elvárásokhoz való viszony:
  - kritikátlan elfogadás és végrehajtás, vonakodó megfelelés és stratégiai megfelelés
  - a tantervtől való eltávolodás dilemmája feszültség forrássá vált a személyes gyakorlatban (Powell, 1996)
- szociológiai jellemzőik:
  - általában idősebbek, gyakran családos nők - előre nem várt kihívások (Lee & Lamport, 2011)
  - tudatosan építik kapcsolati hálójukat, ez a képzés formális kereteivel való kritikák forrása,
  - a munkahelyi tanulás – az iskolai szakmai közösségek nem elég nyitottak a szakmai kérdések megbeszélésére, a horizontális tanulásra, s nem tudják értelmezni „pályakezdő szakértelmüket

A második karriert kezdő tanárok számára optimális tanulási környezet

Tanulási környezetnek tekintjük tág értelemben azt a támogató környezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak (Partnership for 21st Century Skills, 2017).

A képzésre mint mezoszintű tanulási környezetre tekintünk (vö. szakmai tanulás humánökológiai nézőpontú megközelítése, Rapos et al., 2022), amely magában foglalja a tanulás formális és azon túli nem formális színtereit, szakmai és tanulóközösségeket, valamint a munka világának képzéshez kapcsolódó tereit (Rapos et al., 2022).

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

Gephart és Marsick alapján, Rapos et al., 2022)

Strukturális-szabályozási jellemzők

- **szerepazonosulás**:
  - a tanulási folyamatuk támogatásra létrejövő, az együttműködést szervezeti szinten is képviselő *szervezeti egység*
  - a többszereplős képzésen belül *megteremteni az oktatói együttműködés szervezeti struktúrákon átívelő formáit*
- **a szerepek összeegyeztethetősége, saját tanulásról való tudatosabb gondolkodás** (tanuló – érett felnőtt szerep): látszólag rugalmas képzési környezet (hétvége), *egyéni tanulási utak, moduláris képzés*
- **énhatékonyság, a tanári énhatékonyság:** „kétélű fegyver” – folyamatba ágyazott *pályaalkalmasság támogatott értelmezése*
- **szociológia jellemzők**: *bekapcsolódást* kínálni a szakmai megismerésre rövidebb idővel rendelkező második karriert kezdőknek saját tanulásuk szervezésébe

Tartalmi – kulturális jellemzők

- Az SCT-k **előzetes tudása:**
  - figyelmen kívül hagyása **-** a felkészítés egyik célja, hogy a diákjaik előzetes tudásának feltárására építsenek – *validáció, egyéni tanulási út*
  - pepszi tudás értelmezése és hiánya: az óratervezésre, a tanterv ismeretére (Casey et al., 2013), a tanulók aktivizálására és motiválására (Lee & Lamport, 2011), a differenciálás megvalósítása (Casey et al., 2013), szülőkkel való kapcsolattartás nehézségeire (Brindley & Parker, 2010; Lee & Lamport, 2011) – *eltérő tartalom*
  - diszciplináris tudás kontextus függetlensége - *tantermi helyzetben értelmezni* (módszertani tudás) - hozott tudásuk sajátosságai miatt az elméleti, reflektív elemek, valamint terepen szerzett tapasztalatok *tudatosan összeépített kombinációját igénylik*

Tartalmi – kulturális jellemzők

- **tanári szereppel való azonosulás**
  - naiv elképzelések miatt, a képzés elejére beépített (például pályaszocializációs) *orientáció*
  - önszabályozott tanulásról való gondolkodás, a személyes tanulási célok megfogalmazása és *tanulási terv készítése, a reflexió tanulásban játszott szerepének megismerése, akár képzői szerep* - (Tigchelaar et al., 2008, 2010; Bolhuis, 2002)
  - a fogadó intézmények, gyakorlóhelyek „egyszerűen” pályakezdőnek tekintik őket, - *iskolai képző*inek *kiválasztása és speciális felkészítése*
- **általános képzési célok és a személyes célok inkoherenciája** - pl hagyományőrző egyéni pályamotivációjú hallgató feszültsége egy kutatótanári értelmezéssel, Etherington, 2011) - *gyakorlatszervezés*
- **a szakmai csoporthoz tartozás:**
  - a képzéshez kapcsolódó, együttműködésen alapuló, *szakmai közösségek, harmadik terek formális megalakítása az ő részvételükkel*
  - horizontális tanulás iránti igény - *önálló, stabil tanulmányi csoportok*

Felhasznált irodalom

Baeten, M. & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? Educational Process: International Journal, 5(3), 173–201. https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1

Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. In Menter, I. (Ed.), The Palgrave Handbook of Teacher Education Research, (pp. 763–785). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1

Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M. & Starrett, T. M. (2013). Sink or swim? Throw us a life jacket! Novice alternatively certified bilingual and special education teachers deserve options. Education and Urban Society, 45(3), 287–306. https://doi.org/10.1177/0013124511408075

Etherington, M. B. (2011). A study of the perceptions and worldviews of mature age pre-service teachers aged between 31 and 53. Journal of Adult Development, 18, 37-49. https://doi.org/10.1007/s10804-010-9104-9

Garner, J. K. & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. Teachers and Teaching, 25(1), 7–33. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811

Hogg, L., Elvira, Q. & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. Teaching and Teacher Education, 132, 104208. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208

Kaplan, A. & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. Developmental psychology, 53(11), 2036. https://doi.org/10.1037/dev0000339

Lee, D. & Lamport, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. Christian Perspectives in Education, 4(2), 1–39.

Felhasznált irodalom

McGinley, S., O'Neill, J., Damaske, S. & Mattila, A. S. (2014). A grounded theory approach to developing a career change model in hospitality. International Journal of Hospitality Management, 38, 89–98. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2014.01.003

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

Rowston, K., Bower, M. & Woodcock, S. (2022). Career-changers' technology integration beliefs and practice in initial teacher education: A summative cross-case analysis. International Journal of Educational Research, 116, 102079. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102079

Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. Health Information & Libraries Journal, 36(3), 202–222.

Tal, M., Herscovitz, O. & Dori, Y. J. (2021). Assessing teachers' knowledge: Incorporating context-based learning in chemistry. Chemistry Education Research and Practice, 22(4), 1003–1019. https://doi.org/10.1515/cti-2022-0037

Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. Teaching and Teacher Education, 28(8), 1163–1174.

ELTE | PPK

PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI

EMBER