ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI
EMBER

A tanárszakos hallgatók pályaidentitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során

Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth András, Misley Helga

Országos Neveléstudományi Konferencia 2024. 10. 24-26. Debrecen

Problémafelvetés

- A tanárrá válás folyamatának kulcskérdése a szakmai identitás alakulása.
- A szakmai identitás fontos szerepet játszik a tanári pályán maradásban, a pálya elhagyás mérséklésében (Gaziel 1995; Hong, 2010).
- A saját identitásukhoz reflektíven viszonyuló tanárok:
    - jobban kezelik a szakmai feszültségeket (Hong, Greene & Lowery, 2017; Pillen, den Brok & Beijaard, 2013)
    - magasabb érzelmi bevonódást és elköteleződést mutatnak munkájuk iránt (Rots et al., 2010; Zembylas, 2003),
    - konstruktívan viszonyulnak az oktatási változásokhoz (Nias 1989).
- A szakmai identitás kialakulása elősegíti:
    - a tanár tanítási filozófiájának kialakulását (Mockler, 2011) és
    - a szakmai döntések meghozatalát is (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

A pályaszocializációs gyakorlatok célja - hatása

„A pályaismereti, pályaszocializációs gyakorlatok célja, hogy a hallgatók **tanári nézőpontból megfigyeljék** az **iskola világát**, megfigyeljék az intézményi környezetet, infrastruktúrát, különböző iskolatípusokban **tanórákon, illetve tanórán kívüli foglalkozásokon, iskolai rendezvényeken** gyűjtsenek tapasztalatokat **az iskola mint szervezet, mint munkahely működéséről**, a visszajelzések alapján képet formáljon saját pályaalkalmasságáról."

A képzésbe ágyazott pályaszocializációs gyakorlatok célja, hogy a jelölt:

− tapasztalatot szerezzen az **iskolai jelenségek tanári nézőpontból történő értelmezésére** (1. és 2. pályaszocializációs gyakorlat);

− a **különböző** intézményi és tanári **gyakorlatokat megismerve**, értelmezve **megfogalmazza saját pedagógiai tapasztalatait, viszonyulását, tanári szerepértelmezését** (1. pályaszocializációs gyakorlat);

− **megismerje az iskola komplex világát**, társadalmi meghatározottságát, szervezeti kereteit és működését, **külső-belső kapcsolatrendszereit**, illetve ennek a tanári munkára és pedagógusszerepre vonatkozó általános és egyedi következményeit (2. pályaszocializációs gyakorlat);

− megismerje az **egyes korosztályok, csoportok,** a csoportokon belül az egyes tanulók kognitív-szociális sajátosságait, a nevelést-oktatást befolyásoló tényezőket (3. pályaszocializációs gyakorlat).

Kutatás a Tanárképzők Szövetsége kezdeményezésére

Kutatás formája

- Közös kutatás – intézmények közötti kutatócsoport
- Közös kutatási eszköz – intézményi kérdéskörökkel
- Külön intézményi kutatások – támogatjuk a saját intézményünkben

Téma – fókuszok

- Pályaszocializációs gyakorlatok vizsgálata
  - longitudinális vizsgálat – a képzésben követve
  - be- és kimeneti kérdőív
  - összehasonlítva önmagukkal / végzős hallgatókkal
  - több ponton (kérdőív, fókuszcsoport)
- A pályaszocializációs gyakorlatokon részt vett hallgatók útja a képzésben / elhelyezkedés
- Szakmai együttműködések alakulása
  - egyetemi oktatók – iskolai tanárok szakmai együttműködésének vizsgálata
  - több ponton (kérdőív, interjú, esettanulmány, stb.)

2. félév

OTK-PGY-1-TAN22-102
Pályaszocializációs gyakorlat 1.
– Tanár leszek

→ tanári szerep értelmezése
→ tanári tevékenységek, feladatok megismerése

→ szervezett, csoportos iskolai gyakorlat három különböző iskolában

- 16 óra iskolai gyakorlat
- 10 óra szeminárium

3. félév

OTK-PGY-2-TAN22-104
Pályaszocializációs gyakorlat 2.
– Iskolák és tanuló közösségek

→ az iskola társadalmi meghatározottsága
→ iskolai közösségek

→ szervezett, csoportos iskolai gyakorlat két különböző iskolában (csoportbontásban)

- 16 óra iskolai gyakorlat
- 20 óra szeminárium

4. félév

OTK-PGY-3-TAN22-106
Pályaszocializációs gyakorlat
– A csoportfolyamatok pszichológiája

→ az egyes korosztá
csoportok, egyes ta
kognitív-szociális
sajátosságainak
megismerése

→ szervezett, csop
iskolai gyakorlat
különböző isko
(csoportbontásban)

- 16 óra iskolai gyakor
- 20 óra szeminárium

Kutatási kérdések

A későbbi nagymintás közös vizsgálat kutatási kérdései közül ebben az előadásban két kutatási kérdésre keressük a válaszokat:

1. **Hogyan változik a hallgatók szakmai identitása a pályaszocializációs gyakorlatok ideje alatt:**
    - hogyan változik a pályamotiváció?
    - milyen tényezőkkel összefüggésben változik a tanári énkép, énhatékonyság?
    - milyen tényezőkkel összefüggésben változik a feladatértelmezés?
    - milyen tanulási környezet támogatja a szakmai identitás fejlődését?

2. **Hogyan épül fel, milyen jellemzőkkel függ össze a hallgatók identitáskonstrukciója?**

A kutatás módszertana - eszköze

A vizsgálat longitudinális tervéből az első adatfelvételi fázisban keresztmetszeti adatok állnak rendelkezésre egy intézményből: a pályaszocializációs gyakorlat első kurzusa előtt és a gyakorlat utolsó kurzusa után.

Jellemzők:

- a kutatás kevert kutatási stratégiára épül (Clark & Creswell, 2011),
- a kvantitatív adatok bemutatásra kerül sor.
- a kutatás kvantitatív vizsgálati változórendszerének kialakításához elfogadtuk
  - a Hanna (2020) által azonosított identitáselemeket (pályamotiváció, énkép, feladatértelmezés, énhatékonyság).
  - az egyes identitáselemek vizsgálatában több bemért eszközöt integráltunk.
  - a nézetek megismerésére a TALIS (2018) kutatás, és a de Vries-féle vizsgálat skáláit (2013) vettük alapul.
  - a tanulási környezet (szűkebben a pályaszocializációs kurzusok és gyakorlatok) értelmezéséhez a Canrinus és munkatársai (2017) képzési koherencia adaptált változatát (Rapos et al., 2022),
  - a tanulási tevékenységek felméréséhez a Rapos és munkatársai által kidolgozott (Rapos, et al., 2020, 2022) kérdéssort használtuk.

Tanári identitás személyes tényezői (az elemek Hanna, 2020 szerint)	– pályamotiváció (Fit – Choice, 2007 alapján Paksi 2023) – tanári énkép (Hanna, 2020) – énhatékonyság (Schwarzer–Jerusalem alapján Kopp, 1993) – szerep-, feladatértelmezés (Hanna, 2020) • nézetek a SZT kulcs jellemzőiről (TALIS, 2018) • nézetek a későbbi tanításról (de Vries et al., 2013)
Kontextus értelmezése (Canrinus et al., 2017; Rapos et al, 2022)	Tanulási környezet – kurzushoz kapcsolódó jellemzők – képzésbe illeszkedés és elmélet – gyakorlat koherencia – a hallgatói célok megismerésének és a kurzus célokhoz kapcsolásának folyamata – egyéni tanulási utak lehetősége és működése – a kurzus tartalmi sajátosságai – folyamatba ágyazott visszajelzések a személyes tanulás eredményeiről – a tanulás támogatás minősége
Tanulási tevékenységek (Rapos et al., 2022)	– tanulási tevékenységek – szakmai tudás – kompetenciák hazai – szakmai tapasztalat – szakmai hálózatai, szakmai közösséghez tartozás
Háttéradatok	– nem – kor – Intézmény, – szak

A kutatás változókészlete

A kutatásban felhasznált skálák mindegyike megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, Cronbach-alfa értékeik 0,646 és 0,891 közé esnek.

Minta

A kutatás sokaságát az ELTE tanárképzésein tanuló, a Pályaszocializációs gyakorlat 1. és 3. kurzusokat a 2023/2024-es tanév tavaszi félévében teljesítő hallgatók alkották. A mintavételezést két tárgy kurzusain végeztük.

Minta				
		Nem		Összesen
		Nő	Férfi	
Kitöltő kurzusa	PSZGY1	98 69%	45 31%	143
	PSZGY3	71 72%	27 28%	98
Összesen		169 70%	72 30%	241

Sokaság				
		Nem		Összesen
		Nő	Férfi	
Kitöltő kurzusa	PSZGY1	206 68%	97 32%	303
	PSZGY3	188 70%	79 30%	267
Összesen		394 69%	176 31%	570

Eredmények: énkép

1. **Énkép / Énhatékonyság terén:**
    - az egyes alváltozókhoz tartozó átlagok alapvetően már a PSZGY1 kurzus kezdetekor is közepes-magas értékkel bírnak (3,07 és 4,42 közötti átlagok),
    - **szignifikáns változás a tanári énkép területen:**
        - „Gyakran beszélgetek társaimmal a tanításról.” (Q10_5);
        - „Úgy gondolom, hogy értékes, amikor az oktatásról tudok beszélgetni.” (Q10_7);
        - „Élvezem, amikor gondolataimat elmondhatom a tanításról.” (Q10_8).
    - **szignifikáns változás a tanári énhatékonyság területén:**
        - „Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.” (Q12_6);
        - „Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben” (Q12_7);
        - „Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.” (Q12_8);
        - „Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, mitévő legyek.” (Q12_9).
    - **ami alacsony maradt a gyakorlatok alatt:**
        - “Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, elérni, amit akarok.” [Q12_2];
        - “Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.” [Q12_5].

Eredmények: feladatértelmezés

2. Feladatértelmezés

- **szignifikáns növekedés**
  - “A tanításon túl a nevelés is a feladatom.” (Q13_5);
  - “Úgy gondolom, hogy számomra a legfontosabb feladat, hogy megtanítsam a tanulóknak hogyan vegyék figyelembe mások érdekeit.” (Q13_6);
  - “A tanulóimtól elköteleződést várok el.” (Q13_15);
  - “Fontos, hogy az osztályomban a tanulóknak beleszólhassanak a dolgokba.” (Q13_17).
- **szignifikáns csökkenés**
  - “Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.” (Q13_12);
  - “Az osztályban a tanulóknak engedelmeskedniük kell nekem.” (Q13_13).
- **ami nem változott a gyakorlatok alatt:**
  - „Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.” (Q13_15);
  - „Úgy gondolom, hogy ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.” (Q13_8);

Eredmények: Az identitáselemek faktorai (Hanna, 2020 alapján)

Konfirmatív faktoranalízis, DWLS (diagonálisan súlyozott legkisebb négyzetek) becsléssel.
CFI=0,92;
TLI=0,91;
RMSEA=0,08

Faktorhoz tartozó itemek		Faktor-töltés
1. Pályamotiváció	A tanítás kiszámítható életpályát kínált.	0.571
	A tanítás időbeosztása (pl. munkaórák, szünetek, részmunkaidős állások) jól illeszkedtek a magánéletem feladataihoz.	0.528
	A tanítás kiszámítható jövedelmet biztosít.	0.557
	A tanítás lehetőséget biztosít, hogy hatással legyek a gyermekek és a fiatalok fejlődésére.	0.623
	A tanítás lehetőséget biztosít, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetűeknek segítsek.	0.444
	A tanítás révén a társadalom javát szolgálhatom.	0.506
	Szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.	0.647
2. Énkép	Tanárként látom magam a jövőben.	0.733
	Hiányozna a pedagógusképzés, ha abbahagynám.	0.559
	Igazán szeretnék tanítani.	0.753
	Aktívan keresem annak a lehetőségét, hogy az iskolában dolgozzak.	0.747
	Gyakran beszélgetek társaimmal a tanításról.	0.669
	A tanárok közössége részének érzem magam.	0.675
	Úgy gondolom, hogy értékes, amikor az oktatásról tudok beszélgetni.	0.551
	Élvezem, amikor gondolataimat elmondhatom a tanításról.	0.542

Faktorhoz tartozó itemek		Faktor-töltés
3. Énhatékonyság	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit akarok.	0.807
	Nem esik nehezemre, hogy kitartsak a szándékaim mellett, és elérjem céljaimat.	0.815
	Ötletességemnek köszönhetően tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	0.759
	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.	0.665
	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	0.619
	Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességemre.	0.721
	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.	0.661
	Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom mitévő legyek.	0.508
	Bármi történik, általában kezelni tudom a helyzeteket.	0.567
4. Feladatértelmezés	Az osztályban fontos számomra a rend és a fegyelem.	0.640
	Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.	0.715
	Az osztályban a tanulóknak engedelmeskedniük kell nekem.	0.735
	Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.	0.631
	A tanulóimtól elköteleződést várok el.	0.557
	Úgy gondolom, hogy ha a tanulóim később sokra szeretnék vinni az életben, akkor most kell velük sokat foglalkoznom.	0.420
	Úgy gondolom, hogy ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.	0.621
	Úgy gondolom, hogy a tanulóknak sokat kell tanulniuk az iskolában annak érdekében, hogy a társadalomban érvényesüljenek.	0.623
	Úgy gondolom, hogy a jó oktatás hozzájárul társadalmi érvényesüléshez.	0.498

Eredmények: szakmai identitás – tanulási tevékenység összefüggései

A faktorok alapján kapott négy identitás (pályamotiváció, feladatértelmezés, énkép, énhatékonyság) kapcsolatát a tanulási tevékenységekkel / tanulási környezettel vizsgáltuk.

- pályamotiváció faktorral a tanulási tevékenységek közül négy elem mutatott pozitív együttjárást, ám a korrelációs együtthatók mértéke minden esetben gyenge kapcsolatra utal.

- a feladatértelmezés faktorral szintén alacsony számban találtunk szignifikáns kapcsolatot

- **az énkép jelentős együttjárást mutat** a tanulási tevékenységgel (20 iteme közül 15 esetben), ami azt jelenti, hogy a tanulási tevékenységek szempontjából aktívabb hallgatók erőteljesebb tanári énképpel rendelkeznek

- **az énhatékonyság is jelentős kapcsolatot mutat** a (20 elemű listából 16) esetben.
  - „A tanulásról és más pedagógiai, pszichológiai témákról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).” (r=0,323),
  - „Szaktárgyamról szóló tanulmányokat, szakirodalmat olvastam (a kötelező irodalmon túl).” (r=0,301),
  - „Egyénileg felmerülő szakmai kérdéseimet, dilemmáimat a gyakorlat helyszínén megbeszéltem az iskola tanárával/tanáraival.” (r=0,300).

Eredmények: identitáselemek kapcsolatai

Két háttér tényezőt vizsgáltunk: szakmai tapasztalat, szakmai közösséghez tartozás

- *Azok a hallgatók, akik rendelkeznek a tanításhoz, neveléshez kapcsolódó munkatapasztalattal, markánsabb eredményt mutatnak* az ***énkép*** (n=117, M=2,595, SD=0,439) és az ***énhatékonyság*** (n=117, M=2,695, SD=0,401) *területén egyaránt* azokhoz képest, akiknek nincs ilyen irányú kapcsolata ($n_{ék,éh}$=103, $M_{ék}$=2,437, $SD_{ék}$=0,467; $M_{éh}$=2,544, $SD_{éh}$=0,462).

- *Azon hallgatók akik a pedagógus vagy pedagógus hallgatói közösséghez tartoznak, erősebb* ***énképpel*** *rendelkeznek* (n=63, M=2,640, SD=0,4244), mint az a hallgató, aki nem tagja szakmai közösségnek (n=157, M=2,473, SD=0,464).

Összegzés

- a tanári pályához kapcsolódó **belső motiváltság már a képzés elején is magas volt** a tanárszakos hallgatóknál, melyek jelentősen nem változtak a vizsgált kurzusok ideje alatt,
- azok a hallgatók, akik **figyelik az oktatási és a pedagógiai kérdéseket**, szakmai tevékenységekben vesznek részt, azok **erősebb pályamotivációval rendelkeznek**,
- elsősorban **a tanári énkép és az énhatékonyság** elemei változtak szignifikánsan a gyakorlatok ideje alatt.
- azok a diákok, akik **előzetesen már szereztek tanítási, nevelési munkatapasztalatot** (pl. korrepetálás, táboroztatás) vagy tagjai valamilyen szakmai közösségnek, azoknak a **tanári énképe magabiztosabb.**

A képzésben fontos az előzetes tudást felszínre hozó, a **nézőpontváltást** elősegítő gyakorlatoknak

Az iskolában lévő diákokkal **különböző tevékenységek kipróbálása** segítheti a leendő tanárokat abban, hogy a tanítási feladatok mellett nyitottabbá váljanak a nevelői feladatokra, szerepekre is.

CÉL:

olyan kvantitatív **kutatási mérőeszközt** kialakítani és a későbbiekben validálni, mellyel egyrészt a hallgatók **identitásváltozását tudjuk longitudinális** keretek között vizsgálni, másrészt **képzésüket támogató eszközként is** alkalmazni**!**

Felhasznált irodalom

Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R., & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, *85*, 281-291.

Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, *18*(2), 197-216.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.

Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 763-785). Cham: Springer International Publishing.

Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. Personality and Individual Differences, 42, 825–829. https://dx0x0oi.org/10.1016/j.paid.2006.09.024

Buitink, J., & Beijaard, D. (2007). Learning in school-based teacher education. In M. Munthe, & E. Zellermayer (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives.* Sense Publishers.

Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), Purpose, passion and pedagogy in teacher education (pp. 13–31). London: Falmer Press.

Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(3), 313-333.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159. https://doi.org/ 10.1037/0033-2909.112.1.155.

Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.

Cross, B. (2017). Teacher education as a creative space for the making of teacher identity. The SAGE handbook of research on teacher education, 2, 210-227.

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

Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. International Journal of Lifelong Education, 14(4), 331-338.

Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. The elementary school journal, 109(4), 406-427.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American educational research journal, 37(2), 479-507.

Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. Teacher Education Quarterly, 85-105.

Felhasznált irodalom

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British educational research journal*, *39*(4), 694-713.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, *9*(5-6), 443-456.

Kelchtermans, G., & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht: Springer Netherlands.

Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams (Ed.). *Handbook of methodological innovation*. Thousand Oask, CA: Sage.

Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In *Connecting Policy and Practice* (pp. 206-215). Routledge.

Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.

Marušić, I., Jugović, I., & Lončarić, D. (2017). Approaches to learning of first-year and fifth-year student teachers: are there any differences?. *European journal of teacher education*, 40(1), 62-75.

Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17, 115–129.

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, *17*(5), 517-528.

Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher education*, *17*(1), 69-79.

Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.

Olsen, B., Buchanan, R., & Hewko, C. (2023). Recent trends in teacher identity research and pedagogy. *The Palgrave handbook of teacher education research*, 867-890.

Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció?–a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, *32*(1), 68-84.

Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 313-331). Academic

Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and teacher Education*, *34*, 86-97.

Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, *Oktatás–Kutatás–Innováció* 8(1), 28–45

Rapos, N., Tókos, K., Nagy, K., Eszes, F., & Horváth, L. (2022). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és tanulásának komplexitása. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, *10*(1), 7-36.

Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103303.

Tsukawaki, R., Maki, T., Hirata, Y., Okahana, K., Shimoda, A., Tsushima, A., & Omori, M. (2023). Multidimensional Psychometrics of Teacher Educators' Professional Identity: An Initial Validation with Teacher Educators in Southeast Asia. Education Sciences, 13(9), 943.

van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., & van Tartwijk, J. (2018). Changes in sensed dis/continuity in the development of student teachers throughout teacher education. European Journal of Teacher Education, 41(3), 282-300.

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. Science Education, 82(3), 293-310.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. Teachers and teaching, 9(3), 213-238.

ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

MINDEN, AMI
EMBER

lenard.sandor@ppk.elte.hu
czirfusz.dora@ppk.elte.hu
fizik.ha.edu@gmail.com
misley.helga@ppk.elte.hu