AZ ISKOLAI TANÁRKÉPZŐK KÉPZŐVÉ VÁLÁSÁNAK TÁMOGATÁSÁRA SZOLGÁLÓ, EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ RENDSZERMODELL KIALAKÍTÁSA ÉS VIZSGÁLATA

ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA, 2025. NOVEMBER 13-15.

Elnök: Kattein-Pornói Rita
Opponens: Füzi Beatrix

ELTE
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT

A projekt – IDL kutatás

Problémafelvetés

- **Tanárképzési kontextus** - alternatív tanulási útvonalak – a képzői kör kiszélesedése, az iskolai tanárok új csoportja mint képzők
- **Változások Magyarországon** – gyakorlati rendszer átalakulása
- **Új iskolai tanárképzők (NEM MENTOR, VEZETŐTANÁR) -** terminológiai bizonytalanság (Livingston, 2014), láthatatlan szereplők
- **Hogyan támogatható az iskolai tanárképzők képzővé válása? –** un. határátlépő helyzetek (Akkermen & Bakker, 2011)

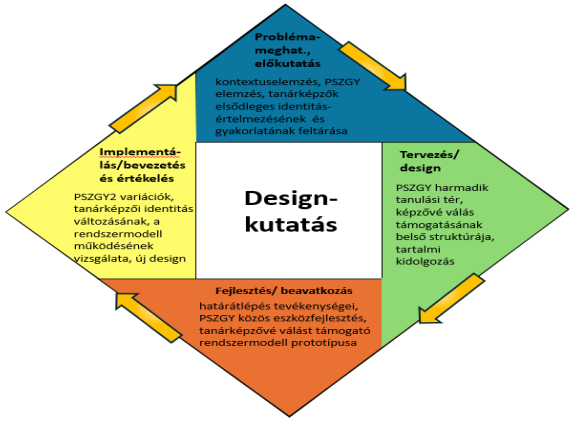
Célkitűzés

- Egy konkrét **képzésfejlesztés** (PSZGY) kapcsán, az **érintett szereplőkkel való együttműködés** keretei közt,

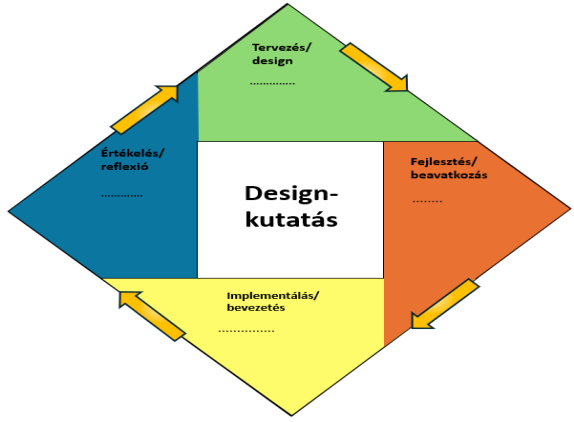
a **képzővé válás, a tanárképző közösséggé válás** tá
rendszermodell (vs. képzésfejlesztés) kialakítása és vizsgála

Designkutatás

- egyén és a környezet **rendszerértelmezése**,
- **iteratív** és **értékelő** jellegű megközelítés
- **parcitipatív** jelleg, **együttműködésére** épít (Kelly, 2008)



1. ciklus: 2024. január-2025. szeptember



2. ciklus: 2025. szeptember-2026. január

ELTE | PPK
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

DOK
DIGITÁLIS OKTATÁSFEJLESZTÉSI KOMPETENCIA KÖZPONT

MINDEN, AMI EMBER

A tanárszakos hallgatók pályaidentitásának alakulása

Lénárd Sándor, Czirfusz Dóra, Horváth András, Horváth Orsolya, Czető Krisztina

Országos Neveléstudományi Konferencia 2025. 11. 13-15. Szeged

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 - Magyarországon

Célja:

- A képzés elején **iskolai környezetben** szerezzenek tapasztalatot a hallgatók
- Különböző intézményt és **eltérő tanári gyakorlatot** ismerjenek meg.
- Ismerjék fel az egyes **korosztályok** csoportok jellemzőit,

Feladatok:

- Tanórákon **hospitálnak**, beszélgetnek diákokkal, **interjúkat** készítenek
- Csoportos keretek között **szabadidős foglalkozásokat** a diákoknak



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)
- Szakmai együttműködések alakulása
  - egyetemi oktatók – iskolai tanárok szakmai együttműködésének vizsgálata
  - több ponton (kérdőív, interjú, esettanulmány, stb.)

Kutatási kérdések

A vizsgálat során a bemeneti kérdőívet kitöltők kapcsán az alábbi kérdésekre keressük a választ:

1. **Mi jellemzi a tanárszakos hallgatók szakmai identitását a pályaszocializációs gyakorlatok megkezdése előtt?**
    - mi jellemzi a hallgatók pályamotivációját?
    - mi jellemzi a hallgatók tanári énképét, énhatékonyságát?
    - milyen módon gondolnak a pedagógusok a feladatértelmezésére?

2. **Milyen kapcsolat mutatható ki a fenti három tényező és a kitöltő meglévő szakmai tapasztalata, illetve a neme között?**

A kutatás módszertana - eszköze

Jelenleg a bemeneti adatok állnak rendelkezésre több intézményből:

- 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

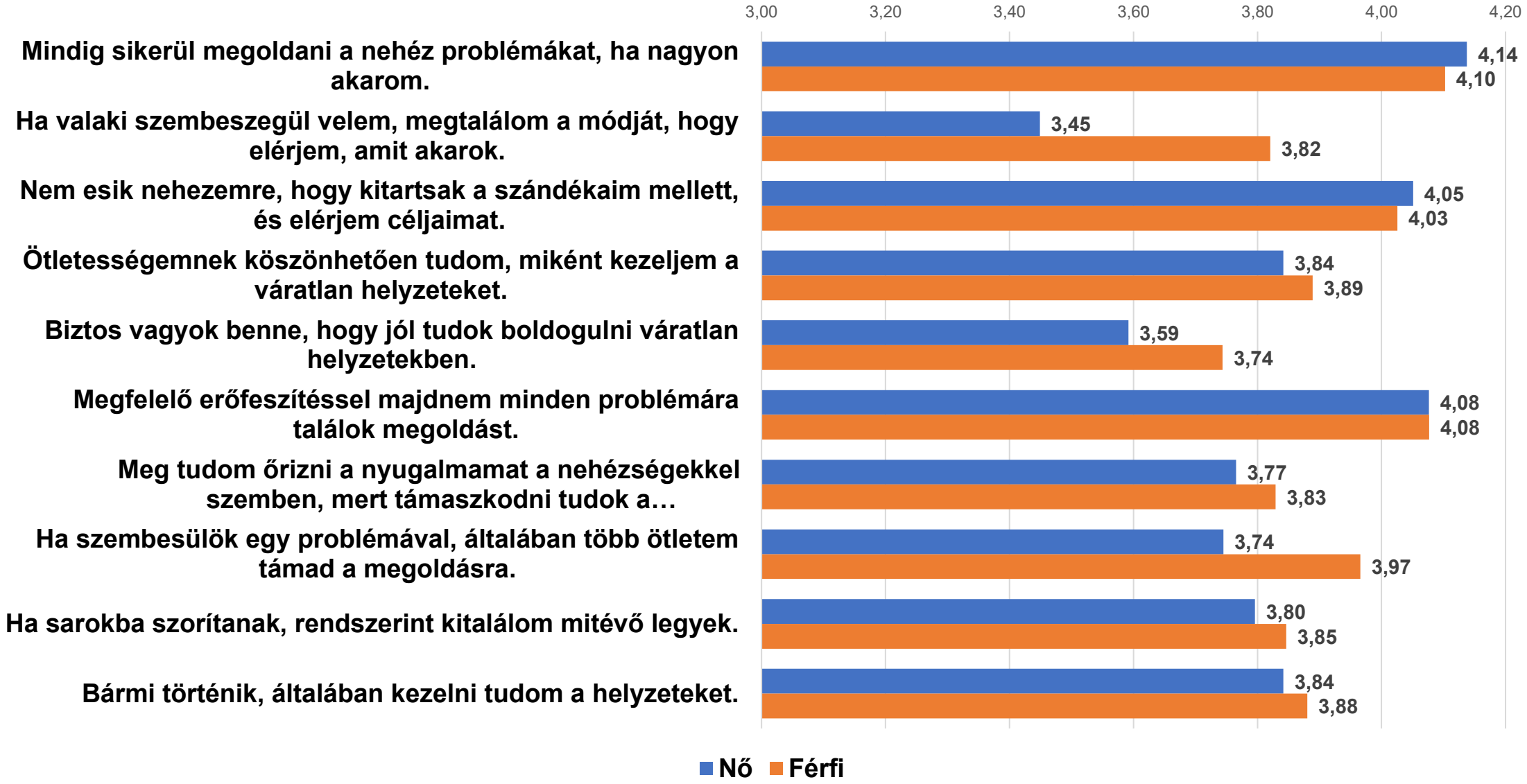
A kutatásban felhasznált skálák mindegyike megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, Cronbach-alfa értékeik 0,646 és 0,891 közé esnek.

Minta

A kutatás sokaságát a 2024-ben Pályaszocializációs gyakorlat előtt álló hallgatók alkották. A mintavételezést a tárgy első kurzusain végeztük.

Intézmény	Kitöltők száma	Nők aránya	Férfiak aránya
Debreceni Tudományegyetem	48	68,8	31,3
Eötvös Loránd Tudományegyetem	143	70,1	29,9
Miskolci Egyetem	29	62,1	37,9
Nyíregyházi Egyetem	79	60,8	39,2
Pécsi Tudományegyetem	24	50	50
Összesen	323	57,5	42,5

Az énhatékonyság és a nemek összefüggése



Eredmények: 1.1. énhatékonyság és nem

Az énhatékonyság kapcsán feltett kérdések és a válaszadók neme között két kérdés esetében is jelentős összefüggést találtunk a t-próba alapján:

- A megkérdezettek válaszai alapján elmondható, hogy a férfiakra inkább jellemző, hogy:

„Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit akarok.” ($M_{nők}$=3,45, $SD_{nők}$=0,994 ; M_{ffi}=3,82, SD_{ffi}=0,943; t(311)=-3,261, p=0,001)

- Szintén a férfiakra jellemző, hogy:

„Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.”

($M_{nő}$=3,74, $SD_{nő}$=0,892 ; M_{ffi}=3,97, SD_{ffi}=0,880; t(311)=-2,130, p=0,017)

A férfiakra jellemzőbb: a megoldás keresés és a diákok ellenállásának letörése

Eredmények: 1.2. énhatékonyság és tapasztalat

Az eredményesség kérdésköre és a válaszadók neveléshez kapcsolódó munkatapasztalata között az alábbi kérdések esetében találtunk jelentős összefüggést:

- **„Mindig sikerül megoldani a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.”**
- **„Nem esik nehezemre, hogy kitartsak a szándékaim mellett, és elérjem céljaimat.”**
- **„Ötletességemnek köszönhetően tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.”**
- **„Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.”**
- **„Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.”**
- **„Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességemre.”**
- **„Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.”**

Munkatapasztalattal rendelkezők: magabiztosabbak, ötletesebbek, problémamegoldóbbak

Eredmények: 1.3. énhatékonyság és szakmai közösségek

Az eredményesség kérdésköre és a válaszadók szakmai közösségekhez tartozása között az alábbi kérdések esetében találtunk jelentős összefüggést:

- **„Ötletességemnek köszönhetően tudom, miként kezeljem a váratlan helyzeteket.”**

  M_{igen}=4,08, SD_{igen}=0,824 ; M_{nem}=3,80, SD_{nem}=0,965; t(292)=-2,282, p=0,012)

- **„Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni váratlan helyzetekben.”**

  M_{igen}=3,81, SD_{igen}=0,788 ; M_{nem}=3,60, SD_{nem}=1,022; t(161,621)=-1,799, p=0,037)

- **„Meg tudom őrizni a nyugalmamat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességemre.”**

  M_{igen}=3,97, SD_{igen}=0,844 ; M_{nem}=3,72, SD_{nem}=1,012; t(292)=-1,915, p=0,028)

A szakmai közösség tagjai: magabiztosabbak, ötletesebbek, nyugodtabbak

Eredmények: 2.1. feladatértelmezés és nem

A feladatértelmezés kérdésköre és a válaszadók neme között több kérdés esetében találtunk jelentős összefüggést:

NŐK

- **„fontos, hogy megtanítsam a tanulóknak a társas érintkezés készségeit.”**
- **„fontos, hogy figyelembe vegyem a tanulók kívánságait.”**
- **„fontos, hogy az osztályomban a tanulóknak beleszólhassanak a dolgokba.”**
- **„elfogadható, hogy tanulóim néha kritikával illessenek.”**

FÉRFIAK

- **„Az osztályban fontos számomra a rend és a fegyelem.”**
- **„Az osztályban a diákoknak csendben kell lenniük és figyelniük kell.”**
- **„ Az osztályban fontos számomra, hogy mindenki jól viselkedjen.”**
- **„ A tanulóimtól elköteleződést várok el.”**

Nők: érzékenyebben figyelnek a diákokra, **Férfiak**: a rendet és a fegyelmet kiemelten fontosnak ítélik.

Eredmények: 2.2. feladatértelmezés és tapasztalat

A feladatértelmezés kérdésköre és a válaszadók neveléshez kapcsolódó munkatapasztalata között két kérdés esetében találtunk jelentős összefüggést:

- **„Az osztályban a tanulóknak engedelmeskedniük kell nekem.”**

  M_{igen}=3,64, SD_{igen}=0,986 ; M_{nem}=3,40, SD_{nem}=0,984; t(292)=2,098, p=0,018)
- **„A tanulóimtól elköteleződést várok el.”**

  M_{igen}=3,55, SD_{igen}=1,034 ; M_{nem}=3,27, SD_{nem}=1,107; t(292)=2,227, p=0,013)

Kiemelt elvárás: a diákok elköteleződése, és a tanárnak való engedelmessége

Eredmények: 3.3.feladatértelmezés és szakmai közösségek

A feladatértelmezés kérdésköre és a válaszadók szakmai közösségekben való részvétele között az alábbi kérdések esetében találtunk jelentős összefüggést :

Számomra a legfontosabb feladat, hogy/ Úgy gondolom, hogy:

- **„megtanítsam a tanulóknak a társas érintkezés készségeit.”**
- **„A tanításon túl a nevelés is a feladatom.”**
- **„ha a tanulók sokat tanulnak az iskolában, akkor a jövőben kevesebb eséllyel lesznek munkanélküliek.”**
- **„a tanulóknak sokat kell tanulniuk az iskolában annak érdekében, hogy a társadalomban érvényesüljenek.”**
- **„A tanulóimtól elköteleződést várok el.”**
- **„Fontos, hogy figyelembe vegyem a tanulók kívánságait.”**
- **„Fontos, hogy az osztályomban a tanulóknak beleszólhassanak a dolgokba.”**

Kiemelt feladat: a nevelés, a szociális kompetencia fejlesztés, tanulók hangjának felerősítése

Eredmények: 3.1. pályamotiváció és nem

Több állításnál is jelentős összefüggés is van a pályamotiváció és a kitöltő neme között.

NŐK

- **„Úgy véltem, hogy megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.”**

(M_{igen}=3,34, SD_{igen}=0,647 ; M_{nem}=3,30, SD_{nem}=0,690; t(292)=3,422, p=0,000)

- **„A tanítás lehetőséget biztosít, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetűeknek segítsek.”**

(M_{igen}=3,04, SD_{igen}=0,891 ; M_{nem}=3,02, SD_{nem}=0,904; t(311)=2,605, p=0,005)

- **„Szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.”**

(M_{igen}=3,52, SD_{igen}=0,742 ; M_{nem}=3,14, SD_{nem}=0,852; t(3292)=3,976, p=0,000)

FÉRFIAK

- **„Az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.”**

(M_{igen}=1,53, SD_{igen}=0,851 ; M_{nem}=1,67, SD_{nem}=0,956; t(311)=-2,231, p=0,013)

- **„A tanítás kiszámítható életpályát kínált.”**

(M_{igen}=2,50, SD_{igen}=0,964 ; M_{nem}=2,69, SD_{nem}=0,914; t(311)=-2,575, p=0,005)

- **„A tanítás kiszámítható jövedelmet biztosít.”**

(M_{igen}=2,33, SD_{igen}=1,051 ; M_{nem}=2,49, SD_{nem}=1,001; t(311)=-2,727, p=0,003)

Nők: szeretik a gyerekeket, segíthetnek, **Férfiak**: ide vették fel, kiszámítható jövedelem, életpálya

Eredmények: 3.2. pályamotiváció és tapasztalat

A pályamotiváció kérdésköre és a válaszadók neveléshez kapcsolódó munkatapasztalata között az alábbi kérdések esetében találtunk jelentős összefüggést:

Azért választottam a pedagógus pályát mert:

- **„…úgy véltem, hogy megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.”**
- **„…mindig is pedagógus akartam lenni.”**
- **„…a tanítás kiszámítható életpályát kínált.”**
- **„…a tanítás lehetőséget biztosít, hogy hatással legyek a fiatalok fejlődésére.”**
- **„…szeretek gyerekekkel/fiatalokkal dolgozni.”**

Munkatapasztalattal rendelkezők: elkötelezettek a tanári pálya iránt.

Eredmények: 3.3. pályamotiváció és szakmai közösségek

A pályamotiváció kérdésköre és a válaszadók szakmai közösségekben való részvétele között az alábbi kérdések esetében találtunk jelentős összefüggést:

Azért választottam a pedagógus pályát mert:

- **„…a tanítás révén a társadalom javát szolgálhatom.”**

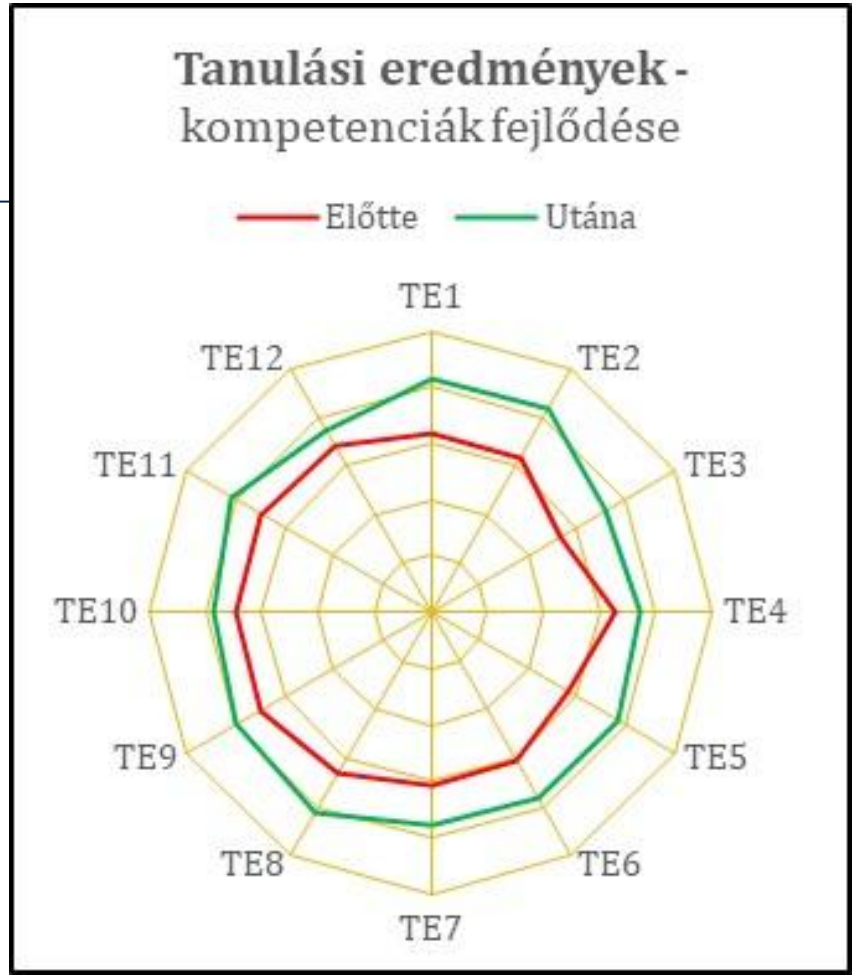
(M_{igen}=3,41, SD_{igen}=0,720 ; M_{nem}=3,23, SD_{nem}=0,836; t(292)=-1,597, p=0,056)

- **„…inspiráló tanáraim voltak.”**

(M_{igen}=3,35, SD_{igen}=0,898 ; M_{nem}=3,15, SD_{nem}=0,928; t(129,350)=-1,617, p=0,056)

A szakmai közösség tagjainak: van tanári példaképe, közösség javát szolgálja

Hallgatói visszajelzések - kompetenciák



Mind a 12 kompetencia fejlődésében van változás

- Előtte: 2,39 – 3,48 (alacsony szórás)
- Utána: 3,61 – 4,18 (alacsony szórás)
- szignifikáns változás

Legjelentősebb változás:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód (TE1)
- a digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás; (TE2)
- a tantárgyközi, tantárgyakon átívelő képességek; (TE3)
- a tanulói közösségek alakulásának segítése, fejlesztése (TE5)

Legkisebb változás:

- környezetvédelem és a fenntarthatóság értékeinek képviselete (TE4)
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése (TE10)
- felelősségvállalás a saját szakmai tudásért (TE12)

Hallgató visszajelzés – Tanulási tevékenységek támogatása

1. időről-időre feltártuk, értelmeztük a kurzus hallgatóinak személyes tudását, érdeklődését, a tanulás alakítása érdekében.

2. sokféle együttműködésre kínált lehetőséget (társakkal, oktatókkal, tanulókkal, partneriskolai tanárokkal).

3. a hallgató is irányíthatta a saját tanulását (dönthetett pl. feladatokról, javításról, témáról, stb).

4. sokféle tanulási tevékenység, feladat, helyzet jellemezte a tanulást.

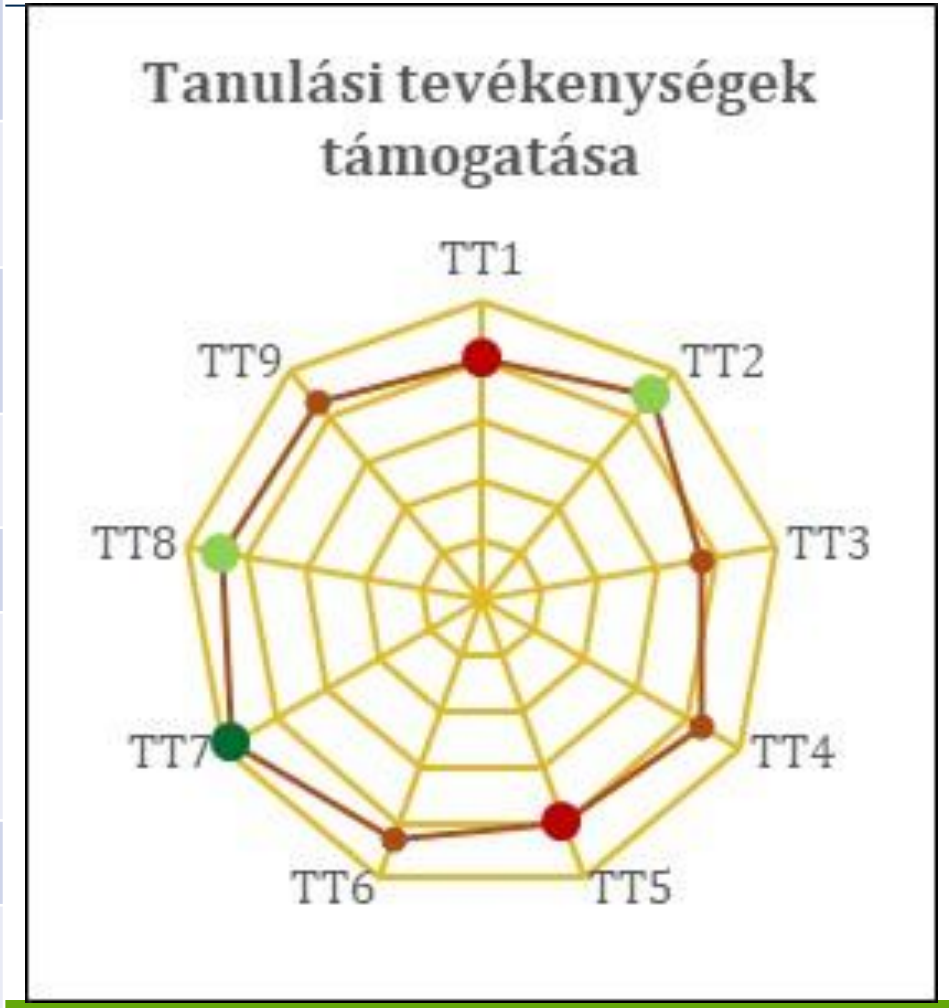
5. alkalmat teremt az új ötletek és tudás kipróbálására /alkalmazására.

6. különböző szintű és formájú tanulást támogató anyag, eszköz állt rendelkezésre (pl. hallgatói segédlet, online felületek, oktatóval való megbeszélés stb.)

7. legalább részben iskolai környezetben valósult meg. (4,78)

8. a tanár komplex feladatainak ellátására készített fel (nem csak szaktanári feladatokra). (4,43)

9. alkalmat adott a képzésen kívüli tapasztalatok feldolgozására.



Összegzés

A Pályaszocializációs gyakorlatot **kezdő hallgatók** között:

- nincs **jelentős** eltérés képzői intézmények hallgatói válaszai között.
- **nemek szerint** énhatékonyságban, feladatértelmezésben és pályamotivációban egyaránt vannak **jelentős eltérések.**
- azok a hallgatók, akik **figyelik az oktatási és a pedagógiai kérdéseket**, szakmai tevékenységekben vesznek részt, azok **erősebb pályamotivációval rendelkeznek**,
- azok a diákok, akik **előzetesen már szereztek tanítási, nevelési munkatapasztalatot** (pl. korrepetálás, táboroztatás) vagy tagjai valamilyen szakmai közösségnek, azoknak a **tanári énképe magabiztosabb.**
- elsősorban **a tanári énkép és az énhatékonyság** elemei változtak szignifikánsan a gyakorlatok ideje alatt.

Összegzés

A Pályaszocializációs gyakorlat szervezése során **törekedni** érdemes:

- az előzetes tudást felszínre hozó, a **nézőpontváltást elősegítő gyakorlatok**, szituációs helyzetek beépítésére a szemináriumba,
- minél több **pedagógusi feladatkör** megismerését támogatni az intézménylátogatáskor,
- lehetőségek biztosítása arra, hogy a a hallgatók a diákokkal **különböző tevékenységek próbálhassanak ki** (közös játék, tanulás segítése, stb.)



Mindezek nagymértékben **segíthetik a leendő tanárokat** abban, hogy a tanítási feladatok mellett nyitottabbá váljanak **a nevelői feladatokra, szerepekre** is.

Köszönjük a figyelmet!

lenard.sandor@ppk.elte.hu

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.