# A DESIGNKUTATÁS FOLYAMATÁBA ÁGYAZOTT MÓDSZEREK AZ ISKOLAI TANÁRKÉPZŐK IDENTITÁSALAKULÁSÁNAK VIZSGÁLATÁBAN

ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA, 2025. NOVEMBER 13-15.

Tókos Katalin, Nagy Krisztina, Tóth-Pieczka Katalin, Lénárd Sándor

ELTE EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

DOKK DIGITÁLIS OKTATÁSFEJLESZTÉSI KOMPETENCIA KÖZPONT

NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT

# A designkutatás mint keret

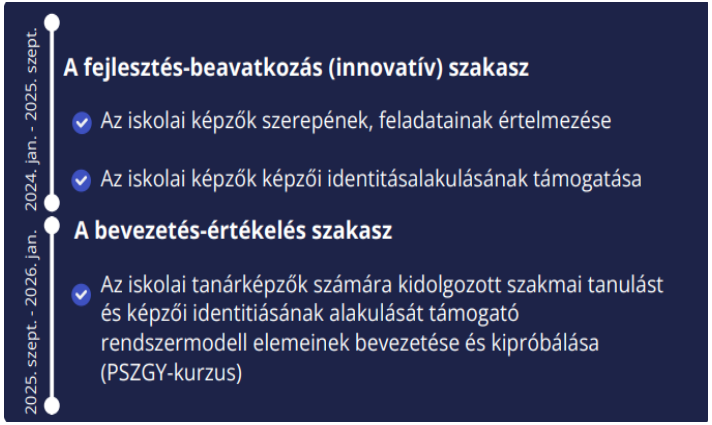
| | |
|---|---|
| **Résztvevők** | - 4 iskola, akikkel a Pályaszoc 1-3. zajlik<br>- Iskolánként **Tanuló Szakmai Közösségek** létrehozása:<br>- egyetemi oktató<br>- vezető<br>- érintett 2-3 iskolai tanár<br>- hallgatók, akik már elvégezték a kurzust |

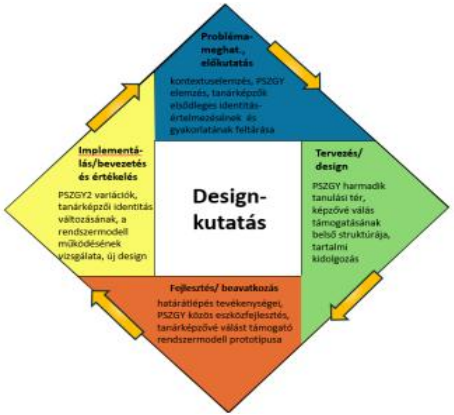
- Konkrét képzésfejlesztés kapcsán (**Pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok 1,2,3.)**
- Az érintett szereplőkkel való **együttműködés** keretei között

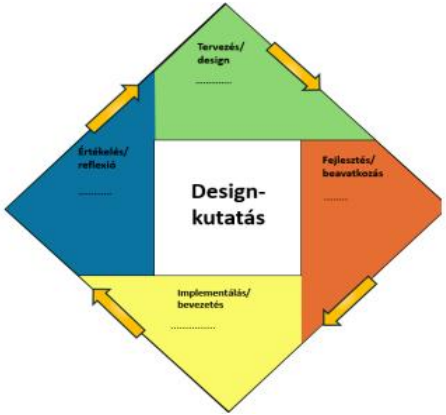
**A képzővé válás, a tanárképző közösséggé válás támogatásához kapcsolódó együttműködő rendszermodell kialakítása és vizsgálata**

**A designkutatás jellemzői:**

- *egyén és környezet rendszerként* értelmezése *(*Barab, 2006)
- *iteratív és értékelő jellegű* megközelítés, folyamatos visszajelzés a beavatkozásban résztvevők számára (Kelly, 2008)
- *participatív jelleg*, a beavatkozás kiválasztása a kutatók és a résztvevők együttműködésére épít, az adott iskolai/képzési kontextusba adaptívan beágyazott (Barab, 2006, Kelly, 2008)



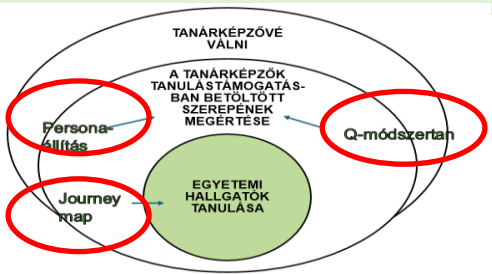



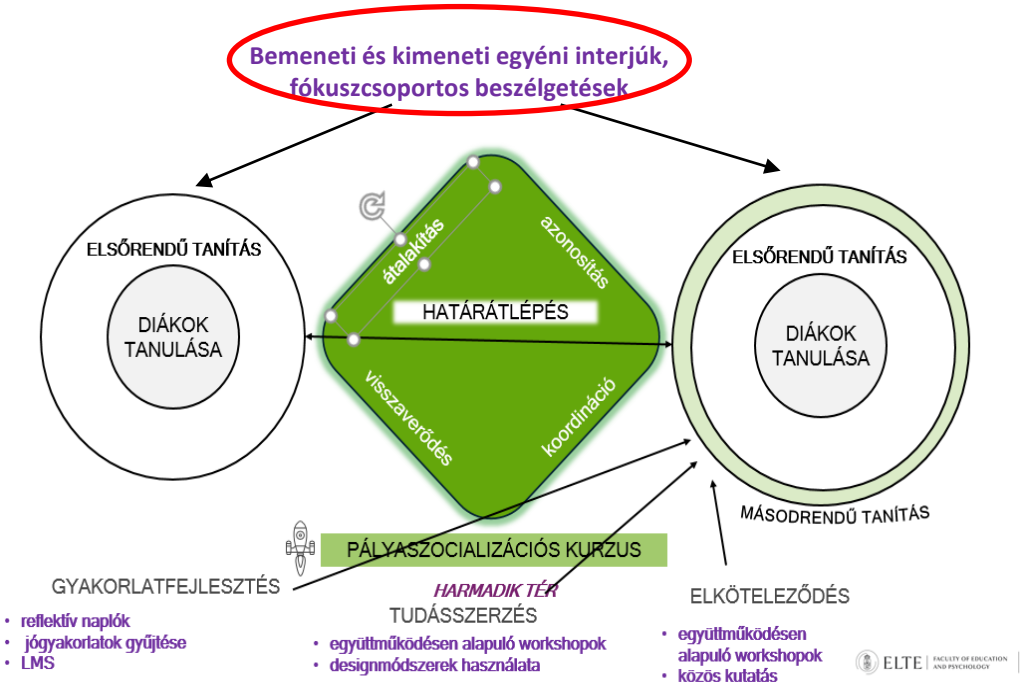



# Designmódszerek + klasszikus módszertan

**FŐ KÉRDÉSEK**:

- Hogyan alakul az iskolai tanárképzők identitása a tanárképzésbe való belépés és együttműködés során?
- A határátlépés tevékenységei milyen identitástanulási mintázatokat (egyéni profilok, intézményi tanulási utak) hoznak létre?
- Hogyan alakítják a személyes-szakmai jellemzők, a tanárképzés személyes pedagógiája (szakmai jellemzők) és a kontextuális tényezők (iskolai, egyetemi) az iskolai tanárképzők identitáskonstrukcióját?



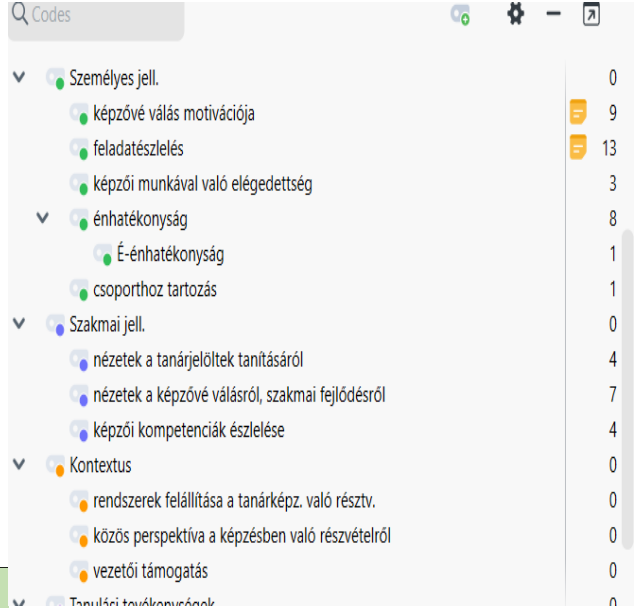




Li et al., 2024; Murray & Male; 2005, Murray, 2022

# Adatfeldolgozási stratégia (szövegek)

- Abduktív stratégia, **irányított tartalomelemzés** (directed content analysis) (vö. Zhang & Wildemuth, 2009)
- MAXQDA 24 program segítségével

**A kódrendszer elsődleges kialakítása (kódkönyv)**: elméletvezérelt, megengedve az adatalapon szerveződő új kategóriák kialakítását




**Elsődleges kódkategóriák**

| | | |
|---|---|---|
| képzővé válás motivációja | Arra vonatkozik, hogy mi motiválja leginkább az iskolai tanárképzőt a tanárképzővé válás során. Az identitás alapú motiváció-értelmezés alapján (vö. Hannah, 2019, 2020) a tanárképzői motiváció a „válás" vágyából fakad, ennek mértéke pedig attól függ, hogy a személy milyen mértékben képzeli el magát az adott szerepben (vö. lehetséges én) a közeljövőben. A motivációt a kutatásokban sokszor kapcsolják a célokhoz is, mely sokféle dimenzióban értelmezhető: intrinzik-extrinzik, egyéni-társadalmi, távoli-közeli, specifikus-globális, valamint önorientált-mások által orientált (vö. Kaplan & Garner, 2017). A szerephez kapcsolódóan a célok a tevékenységgel kapcsolatos terveket, elképzeléseket jelentik. | Design-kutatásunkban az identitás-alapú motiváció értelmezéséből kiindulva a képzővé válás motivációja kapcsán a „válás" vágyát akarjuk megérteni, hogy mi motiválja leginkább az iskolai tanárt a képzővé válásban. Pl. külső elvárásokra, a tanárképzésben bekövetkező változásokra való utalások a szövegben; vagy belső indítékok, személyes érdeklődés, felelősségvállalás a tanárképzésért; új elvárásokkal és kihívásokkal való találkozás a konkrét tanári munkában stb. |

*Részlet a kódkönyvből*

# Input a fejlesztéshez: bemeneti interjúk

Hogyan értelmezik **képzői szerepüket (énértelmezés),** hogyan pozícionálják magukat az iskolai tanárképzők **a bekapcsolódás kezdetén?** Tanárképzőnek gondolják-e magukat?

Szupervizor és értékelő

Tanárképző társ – a tanítás tanára

A tanárképzés tanulója és a tanítás folyamatos tanulója

A tanárjelöltek tanulásának támogatója

A tanárok nevelője/gondozója

*Grimmett et al., 2018*

| Énértelmezés | Példarészlet az interjúkból |
|---|---|
| Én mint szupervizor és értékelő | *„Mutasson módszereket, eszközöket a tananyagok feldolgozására, az órák felépítésére, adjon ötleteket, segítse, hogy a hallgatók jobban beleláthassanak az iskolai életbe”* (25 éve tanít, tanár)<br><br>*„A gyakorló színtér bemutatása, segítségnyújtás a gyermekmegismerésben, a fejlesztési célok megfogalmazásában, útmutatás a tervezésben, a gyakorlat kivitelezésében, igény kialakítása az önreflexiókra, a reflexiók kezelésére. (22 éve tanít, tanár+gyógyped)*<br><br>*„Módszerek, jó gyakorlatok bemutatása, szakmai segítség, mentorálás. Tanácsok a hallgatóknak, szakmai anyagok biztosítása és támogatás, óravázlatok, eszközök, szakmódszertani segítség”* (23 éve tanít, tanár+fejlesztőped.) |




- **Az én mint szupervizor, értékelő szerep a domináns**, az „irányító” attitűd jelenik meg
- **Nem** látják, **értelmezik magukat a tanárképzés tanulóiként**
- **Elsődleges és másodlagos identitás feszültsége**
- **Tanárképzői szerep differenciálatlansága**
- **Tanárképző társként való értelmezés,** együttműködés szinte alig van jelen

# Designmódszerek

## Journeymap – hallgatói tanulási utak feltérképezése

**Cél**: 1) A hallgatói tanulási tevékenységek és a 2) hozzá kapcsolódó képzői tevékenységek azonosítása és 3) összekapcsolása, a 4) fejlesztési lehetőség felismerése, jógyakorlatok megosztása

**Együttműködési helyzet**:

- 8 szemináriumi alkalom feladatainak azonosítása
- Hallgatói tevékenységek azonosítása
- Tanulási eredmények – KKK összekapcsolása
- Ehhez képzői feladatok azonosítása





# Persona-módszer

→ fiktív felhasználói profilok létrehozása

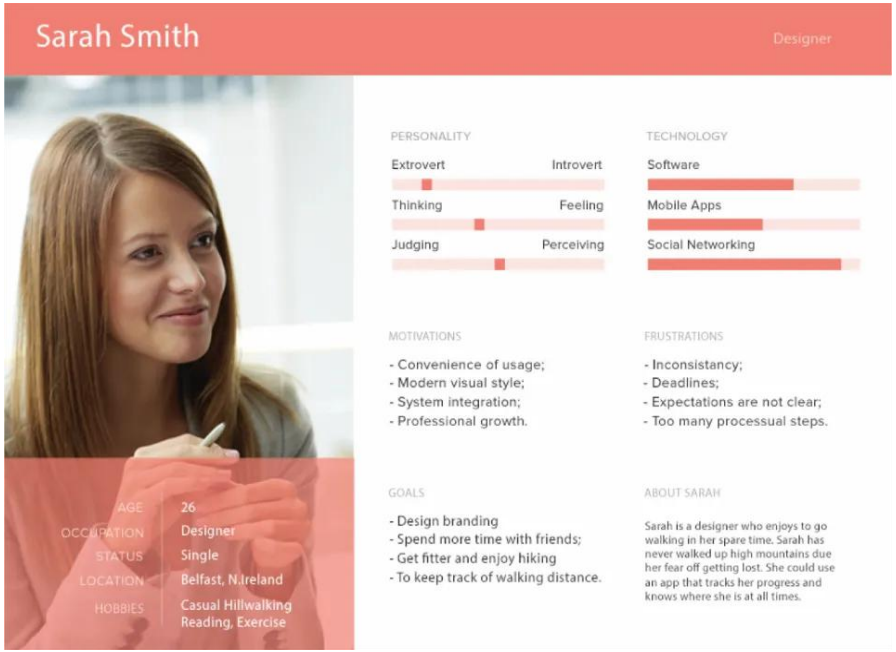
→ a karakterek különböző célcsoportokat képviselnek

→ segítik a felhasználóközpontú tervezést (továbbá segíthetik az empátia alakulását is)

**Mi és hogyan történik a personákkal?**

→ **a personak a felhasználók jellemzőit, igényeit és viselkedését ragadják meg**

→ esetleges korlátai: népszerűsége ellenére továbbra is viták folynak a módszer hatékonyságáról, egyes kutatók a különböző persona-típusok és azok jellemzőinek árnyaltabb megértését szorgalmazzák




***Persona-módszer a pedagógiában***

→ a létrehozott személyiségeket különböző oktatási kontextusokban alkalmazhatják: például MOOC-ok (nyílt kurzusok) tervezésében és egyéb nyílt oktatási források fejlesztésében

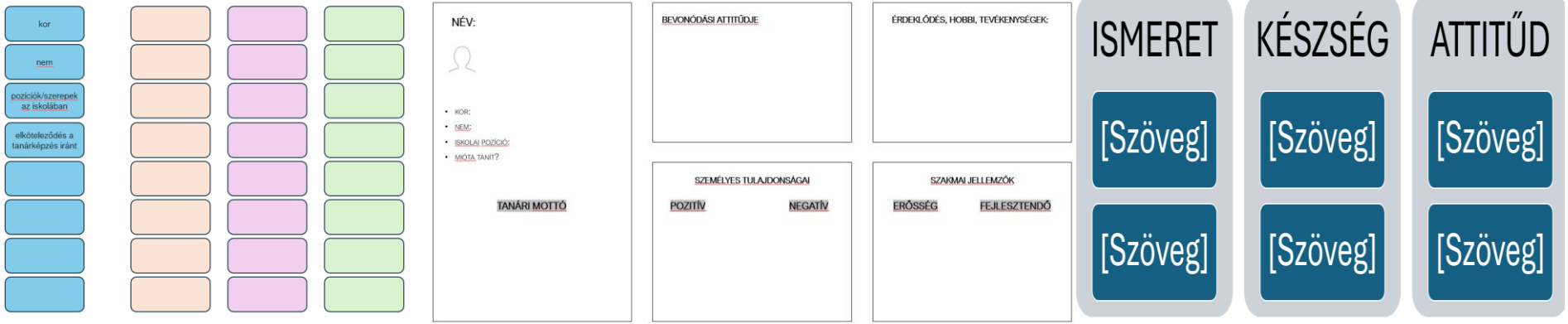
→ a módszer elmélyíti a tervezők empátiáját a kialakított felhasználó iránt, ez segíti a valódi felhasználói igényekre összpontosítást

→ értékes eszköz lehet a felhasználóközpontú (személyre szabott) tartalmak/ tervek készítéséhez és az empátia elősegítéséhez

# Persona-állítás

**Cél**: 1) Az iskolai tanárképzői szerep konkrét értelmezése, 2) összevetése egy idealizált (elég jó) képzői profillal, 3) s ez alapján a gátló és támogató tényezők azonosítása is (szervezet is).

**Együttműködési helyzet**:




**jellemző sajátosságok azonosítása personákhoz**

**personák jellemzése**

**ideális (elég jó) képző leírása**

**Képzői szerephez vezető tanulási út és támogatási formák értelmezése**

# Q-módszer

**A Q-módszer mint identitáskutatási eszköz**

- a kvalitatív és kvantitatív elemeket ötvözi
- **szubjektív nézőpontok rendszerezett feltárása** – gondolkodási mintázatok azonosítása
- a módszer erőssége: képes a közös és eltérő nézőpontokat kvantifikálni

**Alkalmazása a tanár(képző)i identitáskutatásokban**:

**Burak et al. (2022):** török tanárképzők identitásprofiljai („Kutató”, „Felkészítő” stb.).

**Pilcher (2023):** Q-módszer és az identitás mint KDR integrálása – „Diákközpontú” és „Aktivista” identitásfaktorok

**Cél 1.**: a) olyan helyzet teremtése, amiben feltárható b) és diskurzus tárgyává tehetők a képzői szerepről való szubjektív vélemények, c) s azok struktúrája + d) eszközfejlesztés



# Q-módszer alkalmazása

**Cél 2.:** egy, az iskolai tanárképzők identitását mérő **Q-eszköz fejlesztése**

Elméleti alap:

- Li et al. (2024): elköteleződés – tudásgazdagítás – gyakorlatfejlesztés,
- Murray (2022): elsődleges és másodlagos identitás
- 2×3-as elméleti mátrix

| -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 3 | | | | | | 3 |
| | 4 | | | | 4 | |
| | | 5 | | 5 | | |
| | | | 6 | | | |

- **Eszközfejlesztés**: 30 elemű Q-készlet kialakítása (KKK, Velon 2012),
  - „kiegyensúlyozott blokkok” (Stephenson, 1993) megközelítést

| | elköteleződés | | tudásgazdagítás | | gyakorlat megváltoztatása | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **elsődleges** | **másodlagos** | **elsődleges** | **másodlagos** | **elsődleges** | **másodlagos** |
| **tanulástámogatás** | | | | | | |
| **személyek, s az ő együttműködésük** | | | | | | |

**VELON** (Holland Tanárképzők Szövetsége, 2012



# Q-készlet kialakítása, dilemmák

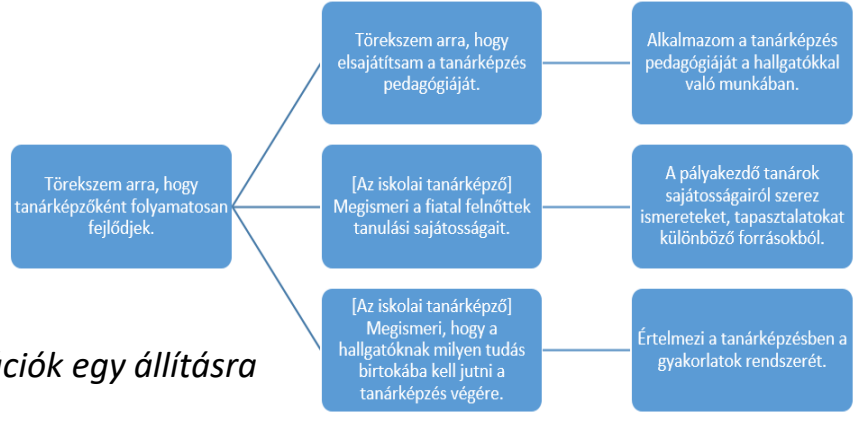
**Általános vagy specifikus állítások?** – lefedettség vs. pontosság

**Nyelvi forma:** E/3. személy – általánosíthatóbb megfogalmazás

**Realitás és hitelesség:** a mindennapi gyakorlatot tükröző állítások

**Kurzushoz kötés kérdése:** elvetve – az általános használhatóság érdekében

**Állítások redukálása:** 30 végleges kártya, -3 – +3-as skálán rendezve




*Variációk egy állításra*

A kutatók és résztvevők közösen dolgozták ki az állításokat.
Az előpilot célja: a **tartalmi és formai kipróbálás**: érthetőség, relevancia, az eloszlás kezelhetősége.
A kitöltés **15-40 percet** vett igénybe; a rendezés során narratív reflexiók is készültek.

**Kutatói-fejlesztői tapasztalatok:**

- a módszer a résztvevők körében nagy tetszést aratott, érdeklődéssel fogadták
- értették és tudták személyes tapasztalataikhoz kötni az állításokat
- a módszer által kikényszerített rendezés, priorizálás nehéz volt, de mérlegelésre késztette őket
- a rendezés és az összehasonlítás során az értelmezés folyamatosan mélyült
- egyénenként nagyon különbözött a rendezéshez szükséges idő (15-40 perc)
- a résztvevők szerint a 30 kártya rendezése komoly feladatot jelentett, ennél több már megterhelő lett volna
- az állítások megfogalmazását többnyire megfelelőnek ítélték, néhol változtatást javasoltak

# Q-előpilot főbb eredményei

**Legfontosabbnak ítélt állítások:**

| | | | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. | Tanárként átgondolja, hogy mi a szerepe az általa tanított diákok tanulásában. | 1/E | 0 | 2 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 |
| 19. | Úgy végzi a munkáját, hogy minden tanuló tanulását a legjobban támogassa. | 1/E | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 1. | Segíti a hallgatókat saját tanulási céljaik meghatározásában. | 2/E | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 4 | 3 |
| 9. | Együttműködik, kommunikál a tanárszakos hallgatók tanulását támogató szereplőkkel. | 2/E | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 5 | 3 |

**Legkevésbé fontosnak ítélt állítások:**

| | | | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Szaktárgyához kapcsolódó szakmai ismereteit folyamatosan bővíti. | 1/G | 3 | 1 | 5 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 16. | Rendszerezi és bővíti tudását a tanárok iskolai feladataival kapcsolatban. | 1/G | 3 | 4 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 |

| | | | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12. | Értelmezi a gyakorlatok rendszerét a tanárképzésben. | 2/G | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 10. | Kidolgoz a tanári tevékenységét bemutató eszközöket, anyagokat. | 1/GYF | 2 | 4 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 24. | Rendszeresen kidolgoz, fejleszt olyan eszközöket, segédleteket, amelyeket a hallgatók használhatnak a gyakorlaton. | 2/GYF | 3 | 3 | 1 | 3 | 0 | 2 | 0 |

**<u>Értelmezés</u>**:

- az identitás leginkább az (**etikai-pedagógiai**) **elköteleződésben**, a közösségi felelősségben gyökerezik

- **együttműködés+közös fejlesztés-kutatás** = **erős elköteleződést hoz**
- fontos lenne a tudásgyarapítás és a gyakorlat fejlesztése is!

Az **elsődleges** és **másodlagos identitás** tevékenységeinek **feszültsége**

**<u>Értelmezés</u>**:

- az **elsődleges (tanári) identitás tevékenységeit nem kötik össze** tudatosan a **tanárképzői feladatokkal**

a **másodlagos (képzői)** identitás elemei **háttérben** maradnak, ezekben a feladatokban az iskolai tanárképzők bizonytalanok, a kutatás-fejlesztési szerep kevéssé internalizált

# Összegzés, kulcsüzenetek a konferencia résztvevőinek

- Az iskolai tanárképzők inkább az **iskolai tanári identitás felől** értelmezik képzői szerepüket.
- A **másodlagos identitás** még **kevéssé tudatosított.**
- A **„kettős identitásból" fakadó bizonytalanság** valós szakmai kihívás: erős tanári tudás áll szemben a képzői szerep elsajátításához kapott csekély támogatással
- Az iskolai tanárképzők képzővé válásának segítése, az **elsődleges és másodlagos identitás összekapcsolása** kulcsfontosságú ⇨ designkutatásunk erre a problémára reagál
- Együttműködés határátlépéses tanulási helyzetben = erős elköteleződést hoz
- A **Q-eszközünk:** új perspektívát kínál a **kettős identitás és a határátlépéses tanulás** vizsgálatára.

**Mentor-orientált identitás** – tanulás támogatása, együttműködés

**Fejlődésközpontú identitás** – önfejlesztés, szakmai tanulás
**Képzői kutató-fejlesztő identitás** – még alakuló kutató-fejlesztői szerep

- Milyen strukturált mentorálási vagy továbbképzési programok szükségesek a képzői szerep hatékony elsajátításához?
- Kell-e külön támogatás azoknak, akik elsősorban az iskolában tevékenykednek?
- Hogyan befolyásolja a képzői szerep formális elismerésének hiánya a szakmai elkötelezettséget?

**Együttműködés kereteinek kialakítása/határátlépési helyzetek,** amelyben biztosítható a képzők tanulásának, identitáskonstrukciójának, a tanárképzői közösség kialakulásának a támogatása

A projekt honlapja




rapos.nora@ppk.elte.hu

DOKK
DIGITÁLIS OKTATÁSFEJLESZTÉSI KOMPETENCIA KÖZPONT

NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL
AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT

# Felhasznált irodalom


Barab, S. (2006). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. In Sawyer, R. K. (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 153–170). Cambridge University Press.

Burak, D., Gültekin, M. & Yaşar, E. (2022). A Q Methodological Study on the Professional Identities of Aca- demic Staff of the Faculties of Education. *Journal of Teacher Education and Educators, 11*(1), 105–136.

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.

Li, X. & Sang, G. (2023). Critical review of research on teacher knowledge building: towards a conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *51*(1), 58–75.

Liao, W., Li, X., Dong, Q. & Wang, Z. (2023). Non-university-based teacher educators' professional learning: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 136*, 104374.

Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 125–142.

Murray, J. (2002). *Between the chalkface and the ivory towers?: A study of the professionalism of teacher educators working on primary initial teacher education courses in the English university sector* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

Pilcher, E. (2023). “Moving in more closely”: Using Q methodology to explore preservice teacher identity formation as a complex dynamic system. *International Journal of Educational Research Open, 5*.

VELOV/VELON (2001, 2012). *Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider (Developmental profile Flemish Teacher educator).* Katholieke Universiteit Leuven.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. *Applications of social research methods to questions in information and library science*, *308*(319), 1-12.

Köszönjük  a figyelmet!

ELTE
EÖTVÖS LORÁND
TUDOMÁNYEGYETEM

DOKK
DIGITÁLIS OKTATÁSFEJLESZTÉSI
KOMPETENCIA KÖZPONT

NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT