

SIMON GABRIELLA

HIVATÁSTUDAT, KÜLDETÉS, ELKÖTELEZETTSÉG A PEDAGÓGUS
MUNKÁJÁBAN

HIVATÁS, HIVATÁSTUDAT, HIVATÁSSZERETET

A neveléstudomány szakirodalmában a pedagógusidentitás mellett egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a *hivatástudat, küldetés, elköteleződés* értelmezése, jelentősége, kialakulása iránt. A pályaválasztás, pályán maradás, pályavitel szempontjából lényeges tényezőként kerül a fókuszba a három fogalom – olykor *egymás szinonimájaként* vagy *egymást kiegészítő meghatározásként* –, mely a pedagógusok vonzódását, kitartását, hűségét világítja meg, és hivatásukat annak gyakorlása szempontjából értelmezi.

A hagyományos értelmiségi foglalkozásokat vizsgálva, Révész ismertetése szerint a professzió szó – melynek jelentése foglalkozás, szakma, mesterség, hivatás – legrégebbi tartalma „hitvallás, elköteleződés valamilyen igazság mellett”, igei jelentése – megvallani – „a szerzetesrendekhez csatlakozók eskütételére vonatkozott”.¹ Bagdy a *hivatás, hivatásos, hivatott* szavak jelentésrétegeit vizsgálva Karácsony Sándort idézi a hivatás (elhívás) és a küldetés (hajlam) kapcsolódásának bemutatásával. A *hivatásban*, mondja, az életút és a személyiségfejlődés jellemzői kapcsolódnak össze a magunkból másnak adni vágyás és az önmegmutatás késztetéseivel, majd e gondolatmenetbe ágyazottan, egyenként mutatja be a szakma, foglalkozás, mesterség, hivatás, pálya egymástól különböző értelmezéseit. Allport nyomán mutatja be a *pedagógus hivatásszemélyiség* fogalmát, valamint Viktor Frankl gondolatával, az öntranszcendáló képességgel kapcsolja össze az ügyszolgálat és a szeretet egységbe rendeződését.² Freidson (2001) szerint a professziók lényegéhez tartozik egyfelől egy

¹ Révész Judit: *A tanítás mint értelmiségi hivatás. Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről*, Budapest, Közép- és Kelet-Európai Történelem és Társadalom kutatásáért Közalapítvány, 2018, 130.

² Bagdy Emőke: *Hivatás és személyiség*, in uő. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet, 1996, 34-42.

olyan ideológia, amely „a jó munkát a gazdasági haszon elé helyezi, és a munka minőségére teszi a hangsúlyt annak gazdasági hatékonyságával szemben”,³ ugyanakkor – visszautalva a szerzetesrendekre – meghatározó sajátja az elköteleződés egy transzcendens érték mellett, egy etikai, a pillanatnyi érdekeket meghaladó dimenzió is. A hivatástudat, hivatásszeretet értelmezéseiben Köcséné szerint a személy munkája és élete morálisan válnak elválaszthatatlanná.⁴

PÁLYAVÁLASZTÁS, PÁLYÁN MARADÁS, A MUNKÁVAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK

A *pályaválasztásról* – Schmidbauer motiváció-kutatásait idézve – Bagdy, illetve Révész is azt írja, hogy az korai meghatározottságban gyökerező jelenség, a pálya életutat strukturál, a szakmai elköteleződés egy életre szól.⁵ Az igazi pályaválasztáshoz Bagdy az önzetlen odaadás képességét, a „szükség van rád” hívását és e hívás meghallását tartja szükségesnek. Egy óvónők és tanítónők bevonásával zajlott kutatás kimutatta, hogy a szabadidejükben jövőd foglalkozásukat gyakorló hallgatók elköteleződése, nagyobb, ha munkájuk közben flow-élményt élnek meg. Az átéltek szakmai jövőképük meghatározó tényezőivé válnak, ami motivációs alapot ad a pedagógus önmegvalósításához.⁶

Nemcsak a pályaválasztás, de a *pályán maradás* szempontjából is lényeges szerepet tulajdonítanak a tanárok pályaszeretetének, hivatástudatának, a munkához való pozitív hozzáállásának.⁷ A pedagógusok munkájukkal kapcsolatos attitűdjei közül támogató, megtartó tényezők a hivatás iránti elkötelezettség, valamint a pozitív önkép, melyek képesek a pályavitelt nehezítő tényezők, a kedvezőtlen körülmények ellensúlyozására is.⁸ Veenhoven szerint azok a személyek, akik szeretik a munkájukat, és boldognak érzik benne magukat, a vele összefüggő életminőségüket is pozitívan értékelik,⁹ így fonódik egybe a hivatás szeretete, a végzett munka

³ Révész: *A tanítás mint értelmiségi hivatás*, 129.

⁴ Köcséné Szabó Ildikó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben*, Doktori értekezés, 2009.

⁵ Bagdy: *Hivatás és személyiség*; Révész: *A tanítás mint értelmiségi hivatás*.

⁶ Kádár Annamária – Somodi Hajnal: *A flow-élmény gyakoriságának vizsgálata az óvodában és elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok körében*, in Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 2010, 127.

⁷ Tímár Éva: *Tantestületi légkörvizsgálat*, *Iskolakultúra*, 16. évf., 2006/3, 11–23.

⁸ Uo.

⁹ R. Veenhoven: *Conditions of happiness*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 1984. WEINSTEIN, Carol S.: *Preservice teachers' expectations about the first year of teaching*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, 1988/1, 31–40.

öröme és a boldogság érzete az ehhez kapcsolódó életminőséggel való megelégedettség érzésével. Lyubomirsky is a boldogság egyik forrásaként tekint a munka élvezetére, és annak a hitnek a megjelenésére, és úgy véli, hogy „A művészek, a tanárok, a tudósok és az idegsebészek talán viszonylag nagyobb valószínűséggel élvezik munkájukat, és hiszik el, hogy munkájukkal hozzájárulnak ahhoz, hogy jobb hely legyen a világ”.¹⁰ E gondolat szerint a munkáját végző egyén, mintegy a saját önmegvalósító törekvésein túllépő, öntranszcendáló képesség révén haladja meg, emeli önmaga fölé a munkával elérhető hétköznapi célokat.

ELKÖTELEZETTSÉG, ELKÖTELEZŐDÉS

Celik és Yildiz áttekintése¹¹ a szakirodalom tanulmányozásával mutat rá az elkötelezett tanárok munkájának jellemzőire és azoknak a tanítás-tanulás gyakorlatában megmutatkozó hatására. Az elköteleződést a szerzők a professzionális tanítás kiemelkedő szükségleteként értelmezik. Meyer és Allen műve alapján Buchananra, majd Celepre hivatkozva olyan *érzéként, attitűdként* határozták meg a fogalmat, melyet az egyének a szervezet értékeinek és céljainak megvalósítása során az elvárásokon túl is megélnék. Altun (2017) az elköteleződést a pedagógusi munka szempontjából az e mesterséggel kapcsolatos szenvedélyként határozta meg. Az így tanítók motiváló ereje szerinte a tanításra való fizikai és lelki készenlétben, hajtóerőben mutatkozik meg. A munkájukat elkötelezetten végzők jellemzője a szenvedély mellett a vágy, az odaadás és az energiateltség, részben a hivatásuk, részben a tanítványaik és azok tanulása iránt.¹² Hargreaves szerint az el nem kötelezett tanár – mivel nem képes a tanulás iránti érdeklődés felkeltésére – nem tud elégséges eredményt felmutatni.¹³ Az elköteleződés energetizálja a tanárokat, és jobb eredmények elérésére serkenti a tanulókat is,¹⁴ valamint a folyamatos szakmai fejlődés előfeltétele azáltal, hogy az elköteleződött pedagógus szenvedélyt és lelkesedést érez a tanítás és a tanulás iránt.

Gazdasági szempontú értelmezések felől közelítve, a *vállalati teljesítmény* és az *elkötelezettség* összefüggéseit vizsgálva járta körül egy áttekintés a tanárok elköteleződésének

¹⁰ Sonja Lyubomirsky: *Hogyan legyünk boldogok? Életünk alakításának újai tudományos megközelítésben*, Budapest, Ursus Libris, 2008.

¹¹ Bunyamin Celik – Yunus Yildiz: Commitment to Teaching Profession, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, Vol. 4, 2017/2, (Special Issue), 93–97.

¹² Celik – Yildiz: Commitment to Teaching Profession.

¹³ Andy Hargreaves (ed.): *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, ASCD Yearbook, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, VA, 1997.

¹⁴ Celik – Yildiz: Commitment to Teaching Profession.

jellegzetességeit¹⁵ Nemzetközi tanácsadó cégek szervezetfejlesztési modelljeit bemutatva az elköteleződést a jobb teljesítményhez vezető lelkiállapotként és viselkedési módként értelmezi, illetve az elkötelezett munkavállalót pozitív attitűddökkel, büszkeséggel, a szervezethez való lojalitással jellemzi. A lojalitás kifejeződik a munkatársak szervezetre vonatkozó kijelentéseiben, a szervezethez való hűségükben, illetve a dolgozóknak a célok elérése érdekében tett külön erőfeszítéseiben. Pedagóguskutatások alapján a szerző három elemet állít kapcsolatba a tanári elköteleződéssel: a *sokféle*ség kontextusát (különböző körülmények között más nevezhető minőségi munkának), a pedagógusok *szakmai tőkéjét* (ennek összetevői a humán tőke, mint például a szaktudás, elkötelezettség; a szociális tőke, mely a kapcsolódásokkal, különböző kollaborációkkal a szervezeti kultúra része is; továbbá a döntési tőke, melyet a hatáskör és az autonómia szintje jellemez). A testületi szintű kollegialitás működését akadályozó elem a bizalom és az elfogadó légkör hiánya. A tanári elköteleződés harmadik összetevőjeként, mint a pedagógus igazodási pontját alakító elemet Gönczöl a *személyes értékrendet* nevezi meg. Ez utóbbihoz tartozik a gyermekszeretet, az elköteleződés a fejlődés iránt, a megismertetés igénye, a tudásátadás, valamint a tanítás mint a megélhetés forrása. Az elköteleződés e fenti három eleme közötti egyensúlyt a szerző a tanítás morális jellegéhez kapcsolja, azzal, hogy e jelleg a komponensek közötti egyensúly megbomlásakor érzékelhető leginkább. Mivel a pedagógus munkaeszköze a saját személyisége, az egyensúly hiánya egyeseknél kognitív disszonanciát eredményezhet, és pályaelhagyáshoz, vagy számos, e disszonanciát csökkentő megoldáshoz vezethet, mely sem a tanár, sem a diák szempontjából nem szerencsés.

A HIVATÁSTUDAT FEJLŐDÉSE, FEJLESZTÉSE

A hivatásra *megéri*k, *de érlelhető és alkalmassá is tehető* a személyiség, ezért is jogos „*hivatásszemélyiségről*” beszélnünk, mondja Bagdy Emőke.¹⁶ Kutatások a pedagóguspálya percepcióját illetően a gyakorlat előtti és azt követő időszakban öt közül az egyik tényezőként a hivatástudat fejlődését mutatták ki. Míg a pályaképet a képzés ideje alatt a korai élmények, a gyakorlaton a gyakorlatvezető tanár és/vagy a mentor személye, attitűdjei befolyásolják. Szakértők szerint ezért a tanári gyakorlatok fejlesztésének a pályaszocializáció és a hivatástudat

¹⁵ Gönczöl Enikő: A tanári elköteleződésről, Taní-tani Online, 2020, http://www.tani-tani.info/a_tanari_elkotelezodesrol (Letöltés: 2021. február 19.)

¹⁶ Bagdy: Hivatás és személyiség.

erősítésére kell fókuszálnia a jövőben.¹⁷ A szakmai személyiséget egymásra épülő pszichikus képződmények hagymahéj-szerű rétegződéseként értelmező elméletében Korthagen¹⁸ a szakmai önazonosság, az elhivatottság, a küldetés rétegeit a szakmai személyiséget meghatározó központi elemekként, a két legbelső, mag szinten helyezi el. A jó tanárrá válásban szerinte a pedagógusok alapértékeire fókuszáló, feltáró és belülről fakadó fejlesztő munka játszik fontos szerepet.

A vonatkozó szakirodalom rövid áttekintését követően a dolgozat a kezdő pedagógusok hatékony működéséhez is szinte nélkülözhetetlen jelenség, a hivatástudat, elköteleződés alakulását, fejlődését egy, a pályavitel szempontjából kiemelten fontos időszakban, a gyakorlattal való találkozás során, a gyakornoki időszakban az azt támogató, vagy az annak kialakulását esetleg hátráltató mozzanatok mentén kívánja körüljárni. Egy néhány éve zajlott mentor-gyakornoki fejlesztő programban¹⁹ keletkezett mentori reflektív naplók olyan, a kvalitatív kutatás során kiemelkedő, publikációban²⁰ eddig meg nem jelent elemeit mutatja be, melyekre a pilotprogram megvalósítása, az intenzív mentorálási folyamat során figyeltek fel – főképp – az abban részt vevő mentorok.²¹ Bár az említett kutatásnak nem képezte részét az itt látható jelenségek vizsgálata, azért látszik szükségesnek mégis kihangsúlyozni őket, mert a pályakezdőket támogató mentorok figyelmére érdemes tematikus hangsúlyok hatással lehetnek a gyakornoki hivatástudat (sőt, a mentori), elköteleződés alakulására. A tanulmány e jelenségek bemutatásával előkészíti továbbá egy kutatási pályázatban²² megtervezendő mentorképzés lehetséges irányait, és szándékai szerint megalapoz egy, a szakmai személyiségre, benne a hivatástudatra a szupervíziós folyamat segítségével rátekintő dolgozatot²³ is.

¹⁷ Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin: *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján* (I. kötet), Budapest, Oktatási Hivatal, 2015; Simon Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2019.

¹⁸ F. A. J. Korthagen: In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 2004/1, 77–98.

¹⁹ A TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása kiemelt projekt részeként *A gyakornokok felkészítése a gyakornokokat támogató rendszerben való részvételre* – program eleme

²⁰ Simon: *A mentorálás elmélete és gyakorlata*.

²¹ A kutatás során a személyes adatok védelmét figyelembe vevő jelölés szerint a 2. sorszámmal kezdődő részletek a mentorok reflektív naplóinak idézeteit jelentik, 1-es sorszámmal a gyakornokok megnyilatkozásai kaptak. A második szám a gyakornokokat jelöli. A dőlt betűs részek idézetek a reflektív naplókából, módosítás nélkül, az eredeti szöveg meghagyásával.

²² A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara által finanszírozott pályázat keretében 20687B800 témaszámon folytatott kutatás Az iskolai gyakorlatok mentori támogatásának fejlesztése II. címmel.

²³ Simon Gabriella: *Maradandó jelet hagyni az idő homokjában. A hivatástudat megjelenése a szupervízióban*. Előkészületben.

1. A szakosság kérdése

A szakos és nem azonos szakos mentori támogatás kérdése a részt vevő tanárok részéről a fejlesztő program során több alkalommal is felmerült, a beiktató támogatás gyakorlati megvalósításának tapasztalatai alapján pro és kontra érvek is születtek.

A mentor–gyakornok kapcsolat – éppen a szakosság különbsége miatt – nem minden esetben indult zökkenőmentesen: „[...] éreztem, hogy nem szakosként bizonytalan abban, hogy tudok-e megfelelő tanácsokat adni számára. Azonban, ahogy fokozatosan megismertük egymást, éreztem, hogy elfogadja és igényli a tanácsaimat, hiszen a többéves tapasztalat, az óratervezés, az időterv, a fegyvelmezés, az értékelés nem szakspecifikus [...]” (2.24.). „A kezdeti bizalmatlan légkör lassan olvadozni kezd, habár egy-egy javaslatomnál még mindig felmerül benne a kételkedés: valóban úgy kell-e csinálni, ahogy javasolom.” (2.31). „Angol-média szakos tanárként nem egyszerű olyan szakmai segítséget nyújtani, amiből a gyakornokom profitál, de úgy gondolom, hogy az elegendő pedagógiai szakmai tapasztalatom és a tanítói diplomám is segít abban, hogy megfelelően tudjam a gyakornokaimat támogatni a tanításuk során és felkészíteni [őket] a vizsgára” (2.24).

A mentorok általános pedagógiai, szakmódszertani kérdésekben hatékonyan segíthették a gyakornokokat, még akkor is, ha nem ugyanaz volt a szakjuk. Ez a jelenség a japán modellhez teszi hasonlónak a támogatás módját, amelyben, ha nem azonos a mentor és a gyakornok szakja, szaktárgyi specialista segíti a támogatást. A mentor feladata így az általános pedagógiai kérdésekben való fejlesztés lett. „Bár szakunk nem azonos, szakmódszertani ajánlásaimat elfogadta, és azokat a testnevelés órákba integrálta.” (2.47). Előfordult, hogy a mentor a pedagógusközösségben szakos támogatás kérését is fontolgatta: „[...] a szakmai óraértékeléshez segítséget fogok kérni a szakos kollégáktól.” (2.25). Akadtak mentorok, akik a kérdés megoldásaként egy szakos segítővel együtt, közösen segítettek a gyakornokokat, a fentebb említett japán példa szaktárgyi specialistájának bevonásához hasonlóan: „A csoportvezető tanárnő konzulensként segítette és segíti munkánkat, hiszen ő hosszú ideje dolgozik napközis tanárként.” (2.2). Emellett a gyakornok fejlődéséről beszámoló visszajelzésben is segíthetett a szakos munkatárs: „A [szakos] kollégáival rendszeresen tartottam a kapcsolatot, hogy a szaktárgyi fejlődéséről is képet kapjak. Ezt a jövőben is szeretném folytatni, mert különösen hasznosnak érzem, nagy segítséget jelent számomra a szaktárgyi visszajelzés.” (2.42). Ez a megoldás kifejezetten a mentorok hatékony

munkaszervezését jelzi, és nem tekinthető általánosnak, az ilyen egyedi megoldásokon kívül nem tapasztaltunk egyéb külső támogatást. Ugyanakkor ezt a lehetőséget érdemes megfontolni, az anyagi vagy egyéb juttatást érintő következményeivel együtt.

Ha a gyakornokok szaktudományos, szakmódszertani kérdésekben is szeretettek volna támogatást kapni, néhány mentor úgy vélte, mégis szerencsésebb lett volna, ha azonos szakon tanít a kezdő pedagógus mentora. *„A megbeszéléseink során egyre több szó esik arról, hogy mennyire hiányzik neki a szakos támogatás.”* (2.30). Volt mentor, aki, bár megélte a mentor–gyakornoki kapcsolat fejlődését, a szakazonosság hiányát mégsem találta feloldhatónak.: *„[a gyakornokommal] egyre közvetlenebb az emberi kapcsolatunk. Ezzel párhuzamosan számomra egyre zavaróbb, hogy másik szakot tanítunk, ráadásul a szakunk jellege is merőben eltér egymástól.”* (2.30). (Érdekes összefüggés, hogy ugyanezt a jelenséget a gyakornok a nevelési nézetek közötti eltérésként élte meg.) Olykor az is előfordult, hogy a szakos kollégával való együttes támogatás sem hozott eredményt: *„Eközben igyekeztem támogatni, segíteni, de sajnos igazi szakos támogatást nem tudtam neki biztosítani, mert nem vagyok magyar szakos. A szakos kollégája is igyekezett támogatni, de sajnos ő is sok segítségre szorul, főként a fegyelmi és magatartási kérdésekben, ami mindkettőjüknek probléma.”* (2.23). A szakos támogatás egyre zavaróbb hiányát a gyakornokoknál is tapasztalni lehetett. A jelenség olykor a kapcsolat romlásával is együtt járt, de nem tudni, hogy ez vajon okként, vagy okozatként értékelhető-e. *„Rengeteg kérdésem lett volna speciálisan testnevelés órákkal kapcsolatosan, amikre ő nem tudott válaszolni [...]”* *„Véleményem szerint az lenne az ideális, ha a mentornak és a gyakornoknak ugyanaz lenne a szakja, ami a mi esetünkben nem áll fenn, mentorom nem testnevelő tanár, így bizonyos szakmai kérdésekben nem tudok hozzá fordulni segítségért. Nagyon sok pedagógiai kérdés viszont nem szakfüggő”* (1.36). *„[...] még hatékonyabb lehetne a közös munka egy azonos tantárgyat tanító mentorról, aki a szakmódszertani bizonytalanságaimat, speciális tantárgyi kérdéseimet is megválaszolná, értékelné.”* (1.24). A mentor is érzékelte és a problémát, és reflektált is rá: *„[...] talán szerencsésebb lenne a pilot program kipróbálása után, a következőkben azonos szakú párosítással mentorálni a kezdő kollegákat.”* (2.36). Ugyanakkor a felek hozzáállása a közös munkához sokat számított, a legtöbbet ebben is az egyébként jó személyes kapcsolat nyújtotta: *„Összességében úgy gondolom, hogy a segítségadást, a támogatást nehezíti a szakok eltérése, de ez nem kizáró tényező, ha a folyamatot mindketten akarják.”* (2.23).

2. Napközis nevelők

A szakok eltérése mellett a napközis nevelői státusz esetében is kihívást jelentett a mentori feladatok ellátása. Az e feladatkört betöltő gyakornokok a napközis foglalkozásokra való felkészítés hiányainak tapasztalatáról számoltak be (elmaradt a foglalkozástervek készítése, a szabadidős foglalkozások megszervezése, a megfelelő kapcsolat kialakítása a délelőtti kollégával). „[...] a délutáni foglalkozások vezetése a képzésben majdhogynem érintetlen maradt.” (1.8). Előfordult, főképp kezdetben, hogy nem volt a gyakornokok számára egyértelmű a délelőtti kollégával való nagyfokú együttműködés szükségessége: „Nagyon nehéz volt hatni rá, hogy a napközis csoportot »át kell venni«, érdeklődni kell a délelőtti eseményekről, segítőtjének kell lennie a délelőtti tanítóknak.” (2.22). A foglalkozások tervezésének bizonytalansága annak a tisztázatlanságából is fakadt, hogy a délelőtti munka a napközis tevékenységek tervezésének alapját képezi: „Gondot okoz, hogy nem tudja előre a délelőtti feladott házi feladatot, és nem tud hatékonyan előre tervezni.” (2.10). Előfordult, hogy a mentor is aggodalommal említette tapasztalatlanságát e tevékenységi körben, a kihívás azonban a – kollaboratív – megoldások életre hívásában is támogatólag hatott: „[...] nem értek a napközsihez”; „Eleinte félttem ettől az együttműködéstől, hogy hogyan fogunk tudni együtt dolgozni, hogyan tudunk alkalmazkodni a másikhöz, hogyan oldom meg, hogy ő napközis, én pedig felsős tanár vagyok. A félelmem alaptalan volt.” (2.8). „E területen én is úgy érzem, vannak még bőven feladataink. Nekem is személy szerint, mert napközisként még én sem dolgoztam, ebből következik, hogy nem mindig tudok a kérdéseire megnyugtatóan válaszolni. Ezért, folyamatosan segítséget kérek, és kapok a napközis kollégáktól.” (2.9). A gyakornokok fejlődése a napközis nevelés területén azonban így is számottevőnek bizonyult, hozzájárult a napközis tevékenység mélyrehatóbb intézményi megismeréséhez, és ezzel együtt a kollégák intézményi beágyazódásához is: „Nemcsak én vagyok vele nagyon megelégedve, hanem a munkaközösség vezetője is és az iskola vezetése is. A napközis kollégák hozzá járnak órát látogatni, tőle kérnek tanácsot.”; „Folyamatosan azon dolgozott, hogy milyen új módszereket, eszközöket tud a tanulásirányításba becsempészni. „ »Megreformálta« a napközit, amire nagyon büszke vagyok.” (2.8). „Ötleteivel aktívan segíti a napközis munkaközösség munkáját.” (2.10). „[...] kialakult a napközi »csodája«.” (2.22). A gyermekekkel való szabadabb együttlét lehetőségének felfedezésekor sikeres napközis projektek jöttek létre: „Miután él-hal az

állatokért, ezért önállóan megszervezett egy napközis projekthetet: Akik télen sem alszanak címmel. Nagy sikere volt e munkájának mind a gyerekek, mind a kollégák körében.” (2.9).

3. Eltérő végzettség

Olykor – mivel egy intézményből csak egy mentor jelentkezhetett a programba – az alsó tagozatban tanító kollégának felsős mentora is lehetett. Nem okozott ez számottevő problémát, de a reflektív naplókban a jelenség olykor megjelent: *„Eleinte féltem az együttműködéstől, hiszen én felsős [vagyok], ő pedig alsós tanár. Nem tudtam, hogy fogjuk majd összeegyeztetni az óráinkat, és nem tudtam, hogyan fogom majd őt felsős tanárként segíteni, mentorálni. Szerencsére a félelmeim alaptalanok voltak, és visszagondolva nagyon örülök, hogy együtt dolgozhatunk.” (2.8).*

4. Alá-fölérendeltség, a feladatok és felelősségi körök tisztázatlansága

Gondot jelenthetett továbbá az alcímben jelölt jelenség, a felelősség, az alá-fölérendeltségi viszony tisztázatlansága is. Előfordult, hogy szakos mentori támogatás mellett a munkaközösség-vezető is fontosnak tartotta a problémás helyzetek munkaközösség-szintű megbeszélését a gyakornokkal. A helyzet az illetékesség okán dilemmát okozott a gyakornok, de még a mentor számára is, nem is tudták azt kielégítően kezelni. Ilyen esetekben segíthet a feladatok és felelősségi körök pontos meghatározása. Nehézség forrása lehetett az is, ha a mentor egyben a gyakornok felettese is volt, például munkaközösség-vezetője, és ebből fakadóan olykor számonkérő, elmarasztaló helyzetbe is kényszerült. Érdekes, hogy a fejlesztő program során a gyakornok – ellentétben a mentorával – ezt a szituációt nem problémaként értelmezte: *„A mentorom egyben a munkaközösség vezetője is, ami szerintem jó, mert az együttműködés így nem különül el.” (1.43).* Általában is kérdés, hogy a felettes-beosztott viszony támogatja-e a kapcsolatot, vagy nehezítő tényező. Egy alkalommal az intézmény vezetése részben a mentor munkája sikertelenségének tudta be a gyakornok elvárnál csekélyebb mértékű fejlődését, ami a vezető neheztelését, a mentor csalódottságát, a gyakornokkal és a vezetőséggel való kapcsolatának romlását eredményezte: *„A későbbiekben vélhetően nem fogok bele ekkora lendülettel pályakezdők segítségébe, mentorálásába.” (2.14).*

5. Intézményi, vezetői támogatás, az elhelyezkedés kérdései

Néhány mentor vezetőként is tudta támogatni a gyakornokát – főképp a pályaelhagyás megelőzésében, az intézményi beilleszkedés segítésében, sőt a korábbi kudarcos kezdő év után mint jó lehetőséget ajánlotta gyakornokának a fejlesztő programot – ez esetben, sikerrel. A vezetők a mentori munka kivitelezésében is segítséget nyújthattak a mentoroknak, így a gyakornokoknak is: *„Fontosnak tartom a részletesebb és átgondoltabb mentori terv megtervezését, és a végrehajtásba az iskolavezetés és a munkaközösségek segítségét is fogom kérni.”* (2.30). Előfordult, hogy a minősítő vizsgára készüléskor a mentor a felettesek támogatását is kérte: *„A helyi viszonyokkal és a PP²⁴-vel a munkaközösség-vezető jobban tisztában van, ezért a vizsgára való felkészítésben nagyobb szerepet szánok neki.”* (2.30). Több intézményben is részt vállaltak a vezetők ebben a feladatban: a minősítő vizsgára való készüléskor idején, a felkészülést segítve, olykor lehetőséget adtak a bemutató ppt előadására az intézményben is.

Előfordult, hogy a mentor jó tapasztalatai a határozott idejű, szerződéses jogviszonyban foglalkoztatott gyakornok véglegesítését eredményezték munkahelyén, ami a gyakornoki időszak hozadékaként, a saját munkatárs „kinevelését”, de legalább egy mélyebb, tapasztalati alapú megismerés lehetőségét támasztja alá. Nem egyértelműen szerencsés azonban, ha a gyakornok és a mentor korábbi, nem kiegyensúlyozott kapcsolata is színezi az együttműködést. Külön kihívást jelentő ebben a helyzetben, ha a gyakornok a mentor javaslatára került az intézménybe: *„Általam került az iskolába, ami a munkakapcsolatunk szempontjából nem biztos, hogy szerencsés.”* (2.9). Érdekes azt is figyelembe venni, hogy a korábbi személyes (jó, vagy kevésbé szerencsés) kapcsolat is befolyásolhatja a mentor–gyakornok viszony alakulását.

Akadt olyan mentor, aki azt is fontosnak tartaná – és ez az intézményi kötődés kialakulását, a befogadás gesztusát támogathatná, hosszú távon pedig az elhivatottság, az elköteleződés fejlődését –, ha az elhelyezkedés során az intézményi ethosszal is megismerkedhetne a gyakornok: *„Az intézmény működését a belépéskor be kell mutatni, hogy eldönthesse a gyakornok: részese akar-e lenni, vagy mások az elképzelései.”* (2.22).

²⁴ Pedagógiai Program.

6. Tanítási gyakorlat: a korábbi tapasztalatok és a foglalkoztatottság időszakának élményei

A programban részt vettek olyan gyakornokok is, akik a pilotprogramot a gyakorló iskoláétól eltérő iskolatípusban foglalkoztatva folytatták. A tanítási gyakorlat során szerzett élményeik és a gyakornoki foglalkoztatottság tapasztalatai közötti eltérések olykor komoly megterhelést jelentettek a számukra, amire érdemes figyelemmel lenni. Előfordult, hogy az úgynevezett „elit” iskolai gyakorlat során szerzett tapasztalatok következményének tudta be a mentor a gyakornok működésének néhány fejlesztendő területét. *„Az önreflexió területén már sok dolgot kell módosítanunk: talán a legnehezebb feladat az elit gimnáziumban folytatott gyakorlótanítás során berögződött »rossz« szokások kiküszöbölése.”* (2.32). A korábbi pozitív tapasztalatok olykor fokozottan felszínre hozták a gyakornokban a tanulók szaktárgyi tudása mélyítésének szükségességét általános iskolában, szakiskolában egyaránt, de a gyakorlat idején megtapasztalt kiscsoportos munka, majd később a nagy osztálylétszámok is próbára tették a gyakornokokat. *„[X] és [Y] elmesélte, hogy milyen sokkot okozott számukra az első matematika óra az iskolánkban, amikor a gyakorló iskolában megszokott fél osztály helyett szembetalálkoztak 35 diákkal a matematika órán”* (2.38, 2.39).

7. Rendhagyó nevelési nézetek

A gyakornoki munka során néhány sajátos nevelési nézet is felszínre került. Több esetben azt vallották a résztvevők, hogy *a több feladat nagyobb fegyelmet eredményez*; a *„fegyelem–figyelem”* párosítás különböző intézményekben foglalkoztatott mentoroknál is előfordult. E szerint a nézet szerint a fegyelmezés vagy a tanulói figyelem felkeltésének egyik leghatékonyabb eszköze a feladatok számának növelése. Elképzelhető, hogy az optimális mennyiségű feladat és az unalom, illetve az unalom és a fegyelmeztelenség jelenségeinek összekapcsolását láthatjuk ezekben a mentori meggyőződésekben, mely a tanulmányok során a viselkedésszabályozás és a motiváció témakörében kapcsolódik egymáshoz.²⁵

A mentori reflektív naplókban olykor megjelent az a gondolat, mely szerint szerencsés, ha a pedagógus gyakornok zavara, kezdeti bizonytalansága „nem látszik”, nem vehető észre a

²⁵ N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris, 2004.

tanítási órán: „[...] *belső feszültsége kívülről nem látszik.*” (2.5), „*Szerencsére bizonytalanságának jelét nem adja az órákon.*” (2.42). A gyakorlatban ez az úgynevezett „kettős kötés” jelenségét mutatja, amely legtöbbször abban a kívánalomban mutatkozik meg, hogy erény, ha belső bizonytalanságát a gyakornok a magabiztosságot, a jó felkészültséget sugárzó magatartás mögé rejti.²⁶ Ez a szándék azonban azt is jelzi, hogy itt nem csupán gyakornoki hiedelmet, hanem mentori elvárást is látunk, amely nem sokban különbözik az ezredforduló elején hazánkban is kimutatott elvárásoktól.²⁷ Vagyis, egy, a *gyakorlati sokk* leírásából ismert, a kezdők működésére jellemző mozzanat (bizonytalanság, feszültség) az iskolai gyakorlat során palástolandó, sőt az iskolai ethosz részeként is megjelenhet a pedagógus mindent tudásának, az esetleges gyengeségek elrejtésének elvárása. Corcoran elemzésében rámutat, hogy a dilemma ilyenkor az, hogy vajon bevallja-e a kezdő, amit nem tud, vagy igyekezzon ezt elkendőzve úgy tenni, mint aki mindent tud. Úgy tűnik, az iskola is elvárja, hogy a kezdő pedagógus leplezze a gyakorlatlanságából faladó bizonytalanságát, illetve igénye az is, hogy a felsőoktatás teljes mértékben felkészült kezdő pedagógusokat engedjen a pályára. Izgalmassá teszi a tapasztaltakat az Országos Közoktatási Intézet 2003-as, tehát a pilotprogram idején már évtizedes kutatási eredménye, mely szerint a vizsgált oktatási intézményekben a kezdő pedagógusokra mint fejlődésüket befejezett szakemberekre tekintettek.²⁸ Ez a jelenség összefügg továbbá azzal a teoretikusan már meghaladott, de a gyakorlatban jól láthatóan még nem módosult elvárással – amely egyébként szükségessé tette a gyakornoki programok megvalósítását is –, hogy minden tekintetben kész szakembereket bocsásson ki a képző intézmény, amire az, számos oknál fogva, egyébként nem képes.²⁹

Többször fölmerült, hogy a középiskolában a tanulók és a gyakornokok közötti *csekély korkülönbségből* zavar keletkezhet (fegyelem, fegyelmezés; három lépés távolság megtartása, a tiszteletlenség elkerülésére, hiszen a tanulók visszaélhetnek a helyzettel; a túlságosan barátságos hangnem mellőzésének kívánalma). Ezért a határtartásra e mentori nézetek szerint a legjobb megoldás a barátságosság, kedvesség kerülése, a szigor. „*Az alap gond az volt, hogy*

²⁶ Ellen Corcoran: Transition Shock: The Beginning Teacher’s Paradox, *Journal of Teacher Education*, Vol. 32, 1981/3, May–Jun, 19–23; Carol S. Weinstein: Preservice teachers’ expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, 1988/1, 31–40.

²⁷ Nagy Mária: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio*, 13. évf., 2004/3, 375–390.

²⁸ Uo.

²⁹ Falus Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban, in uő. (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*, 2014, 9–31. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre.

kedvességével, nyitottságával megpróbáltak visszaélni szemfüles diákjai, akiknek meg kell tanulniuk, hogy tanárunkkal állnak szemben, s ehhez méltóan kell viselkedniük.” (2.35). Erény lehet továbbá a *kihívó öltözködés elkerülése*, melyet a tanulók esetleg félreértelmezhetnek, kihasználhatnak. Szakiskolában szerzett tapasztatát metaforikusan megfogalmazó gyakornok így összegezte a jelenséget: „[...] az iskolát egy börtönnek tekinti a többség, és a tanár–diák kapcsolatban pedig egy állandó harcot lát, amit minden nap meg kell vívni. Sajnos, ez a hozzáállás az én mentalitásomra és tevékenységemre is rányomja a bélyegét.” (1.35).

E tanulókkal szemben alkalmazott, kívánatos attitűd olykor már a tanítási gyakorlaton, a gyakornoki időszakot megelőzően is megjelent: „Mint elbeszéléséből kiderült, a pár hetes tanítási gyakorlatán azt az instrukciót kapta a vezető tanártól, hogy mosoly nélkül, a diákoktól távolságot tartva tartsa az óráit.” (2.38). A tekintély megszerzésének a tanítási gyakorlat során elsajátított sajátos módszerei néha továbbéltek a gyakornoki időszak alatt is: „A gyakorló tanításon azt sulykolták beléjük, hogy a tanár a vezető szerepét azzal tudja kiemelni, hangsúlyozni, hogy a táblánál áll.” (2.32). Ugyanakkor a fejlesztő programban szerzett tapasztalat az, hogy jó tanár–diák kapcsolat létrejöhetett, létrejött ezen kontraproduktív nézetek jelenléte nélkül is, valamint kiderült az is, hogy e nézetek továbbélését – saját meggyőződése továbbadásával – éppen a mentor biztosítja, de jó esetben módja nyílik arra is, hogy felülírja.

8. A kapcsolatkeresés rendkívüli esetei, a határtartás kérdései

A gyakornoki önbizalomhiány a kapcsolatkeresés szélsőséges eseteit is felszínre hozta, a határok tartásának bizonytalanságairól uralkodott: „Sokszor türelmesebbnek kellett volna velem lennem, és éjszaka feltett kérdéseire is válaszolhattam volna. Néha azért nem tettem, hogy így adjam tudtára, vannak nem illő dolgok. Ilyenkor kicsit nevelni próbáltam. Szerintem itt is többnyire sikeres voltam. Szeretnék a jövőben is támaszt nyújtani neki. Nem fogom elengedni a kezét.” (2.9). Az ilyen esetek akár a mentori segítő szindróma feldolgozását is szükségessé tehetik egy szupervíziós folyamat során.

9. A résztvevők javaslatai

A fejlesztő program alapján kimunkált ajánlások között megfogalmazódott korábban is, hogy egy mentor legfeljebb két gyakornokot támogasson, és a kapcsolat alapja az önkéntesség

legyen, amit az intézmény vezetésének mindkét fél esetében figyelembe kell vennie. E körben néhány résztvevői javaslat kívánkozik még ide. Ilyen, hogy a tanítványokkal való viszony is határozza meg mentor és gyakornok kapcsolódását, vagy hogy a figyelem összpontosítása érdekében adott időszakban elég egy gyakornok is egy mentor számára. „[...] egy mentor egy gyakornokot segítsen, azt akivel a legszorosabb a diákokon keresztül a kapcsolata.” (2.22), „Úgy értékelem, hogy jobb, ha egy gyakornokot mentorál egy pedagógus, mert akkor nem kell a figyelmet osztani, és centrálni lehet a segítséget. Másrésztől nincs összehasonlítási alap, hogy a másik gyakornoknál mit tapasztalunk.” (2.23). A gyakornoki időszak maximális kihasználása érdekében egy pragmatikus, a foglalkoztatás időtartamát és formáját figyelembe vevő mentori érv az elköteleződés kialakulásának nehezítettségére is felhívja a figyelmet: „Az egy év talán kevés arra, hogy a felkészülés maximális legyen, de az is biztos, hogy a fiatal pályakezdeket gyakran csak szerződéssel veszik fel mások helyettesítésére, vagyis lehet, hogy a második évben új helyre kerülnek, ezért minden percet ki kell használni, hogy megfelelő tapasztalatokhoz jussanak.” (2.23). Megfontolandó szempont tehát, hogy helyettesítés, óraadói jogviszony során hogyan, megfelelően alakul-e az óraadók hivatástudata, intézményi elköteleződése: „[...] csak óraadóként dolgozik az iskolánkban, jövőre sem fogadta el a határozatlan idejű kinevezést, mert így függetlenebbnek érzi magát.” (2.41). Elképzelhető, hogy a foglalkoztatás realitása és a pedagógus létbe való átmenet folyamata (identitáskrizis: átmenet a fiatal felnőttlétbe és a hivatással járó feladatok megoldása³⁰) csak a körülmények szerencsés együttállásakor, egyező résztvevői akarat mellett – hosszú távú, legalább egyéves munkaviszonnyal – működtethető hatékonyan.³¹

10. Kiegészítés a pálya korai szakaszában

Az elemző munkával világossá vált az is, hogy a pedagógussá válás átmeneti, egyben legsérülékenyebb időszakában a mentori támogatás, mentori kapcsolat e változás során megtartó erejű, a hivatástudatot elmélyítő hatású lehet.³² A tárgyban nemrégiben megjelent kutatások azonban azt is alátámasztják, hogy a krónikus stressz megtapasztalása nemcsak a

³⁰ Simon: A mentorálás elmélete és gyakorlata.

³¹ Bentley Erinn – Madison Workman – Alex Overby: Being „adopted” into a community: Exploring mentoring relationships in a yearlong field placement, *Internal Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 6, 2017/3, 228–240.

³² Simon: A mentorálás elmélete és gyakorlata.

hosszú pedagógusi pályafutás alatt, hanem már a pálya kezdetén, sőt a gyakorló tanítás idején is bekövetkezhet.³³ Más kutatások is megerősítik, hogy a krónikus stressz, mint a kiégés egyik eleme, pályaelhagyáshoz vezet az első 3-5 évben.³⁴ A jelenség kialakulását és így a pályaelhagyás veszélyét – éppen az ekkor leginkább lényeges alapvető emberi szükségletek biztosításával³⁵ – csökkentheti a mentori támogatás.

11. Elköteleződés az intézmény, az intézményi közösségek mellett

Kutatások szerint az elköteleződés a választott hivatás mellett még a munkahely (az intézmény, a tanulók és maga a munka) felé is kialakul.³⁶ Ezért is lényeges a gyakornoki időszak alatti foglalkoztatás tisztázásának kérdése, a bizonytalanság mellőzése, a szakmai kilátások lehetőség szerinti biztosítása. Az elköteleződés a pályán való megmaradáson túl³⁷ a nevelési feladatok sikeres ellátása szempontjából is hasznosnak bizonyulhat. Megtartó ereje mellett mintául szolgálhat ugyanis a gyermekek, tanulók, de a szülők számára is, így a nevelési folyamat legfontosabb résztvevőit az intézményen keresztül is közelebb hozhatja egymáshoz.

Fentiek szerint, a munkahelyhez, az intézmény közösségeihez (például az osztályokhoz) fűződő elköteleződés kialakulásában – valaminek a részévé, részesévé válás érzésében, a befogadás aktusában –, valamint a kiégés megelőzésében is kulcsszereplő lehet tehát a mentor.³⁸ „Minden közösség kommunikációs rendszer, kölcsönhatás hálózata, viszonszerkezet, ami a személyiség számára különböző jelentőséggel bír, de mindegyik lehet igen fontos, alkalmanként fel- vagy leértékelődhet. Minél szorosabb – és az én számára értékesebb – valamely közösség, annál nagyobb a szerepe a személyiség integrációjában vagy megváltoztatásában.”³⁹

³³ Leigh McLean – Tashia Abry – Michelle Taylor – Manuela Jimenez – Kristen Granger: Teachers' Mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching, *Teacher and Teacher Education*, Vol. 65. July, 2017 230–240.

³⁴ Uo.

³⁵ Buda Béla: *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*, Tanulmánygyűjtemény, Budapest, Animula, 2000.

³⁶ Seog Hun Jo: Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 43, October, 2014, 120–130.

³⁷ McLean – Abry – Taylor – Jimenez – Granger: Teachers' Mental health...

³⁸ H. Fives – D. Hamman – A. Olivarez: Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester, *Teaching and teacher Education*, Vol. 23, 2007/6, Aug, 2007, 916–934.

³⁹ Buda: *Mentálhigiéné*, 180.

A fentiekben összegzett jelenségek mindegyikében megjelenhetnek tehát a pedagógus gyakornoki hivatástudat kibontakozását, az elköteleződés támogatását elősegítő, vagy éppen megnehezítő, olykor elidegenítő tényezők. Ugyanakkor mindegyik folyamat segítségével kulcsszereplő a mentor: saját nézeteivel, hivatástudatának, elkötelezettségének mintaadó közvetítésével megkönnyítheti a tranzíció folyamatát. Ehhez szükséges, hogy szakmai személyiségének a lehető legtöbb területét tegye a maga számára elérhetővé, szélesedjen önismerete. Saját tanulási folyamatait pedig hatékonyan támogassa, tegye a maga és a gyakornokok számára hozzáférhetővé reflektív gyakorlatával, önreflexiós folyamataival, és ha erre szüksége van, akár a szakmai személyiség fejlesztését segítő, rendszeres szupervízió folytatásával.

BIBLIOGRÁFIA

- ALTUN, M.: The role of passion in effective teaching and learning, in Celik, Bunyamin – Yildiz, Yunus: Commitment to Teaching Profession, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, Vol. 4, 2017/2, (Special Issue), 94.
- BAGDY Emőke: Hivatás és személyiség, in uő. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet, 1996, 34–42.
- BENTLEY, Erinn – WORKMAN, Madison – OVERBY, Alex: Being „adopted” into a community: Exploring mentoring relationships in a yearlong field placement, *Internal Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 6, 2017/3, 228–240.
- BUDA Béla: *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*, Tanulmánygyűjtemény, Budapest, Animula, 2000.
- CELEP, C.: Teachers’ organizational commitment in educational organizations in Celik, Bunyamin – Yildiz, Yunus: Commitment to Teaching Profession, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, Vol. 4, 2017/2, (Special Issue), 94.
- CELIK, Bunyamin – YILDIZ, Yunus: Commitment to Teaching Profession, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, Vol. 4, 2017/2, (Special Issue), 93–97.
- CORCORAN, Ellen: Transition Shock: The Beginning Teacher’s Paradox, *Journal of Teacher Education*, Vol. 32, 1981/3, May–Jun, 19–23.

- FALUS Iván: A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban, in uő. (szerk.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*, 2014, 9–31. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre.
- FIVES, H. – HAMMAN, D. – OLIVAREZ, A.: Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester, *Teaching and teacher Education*, Vol. 23, 2007/6, Aug, 2007, 916–934.
- FREIDSON, E: Professionalism: The Third Logic, in Révész Judit: *A tanítás mint értelmiségi hivatás. Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről*, Budapest, Közép- és Kelet-Európai Történelem és Társadalom kutatásáért Közalapítvány, 2018. 129.
- GÖNCZÖL Enikő: A tanári elköteleződésről, Taní-tani Online, 2020, http://www.tani-tani.info/a_tanari_elkotelezodesrol
- HANSEN, D. T.: *Exploring the Moral heart of Teacher: Toward a Teacher’s Creed*, in Celik, Bunyamin – Yildiz, Yunus: Commitment to Teaching Profession, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, Vol. 4, 2017/2, (Special Issue), 95.
- HARGREAVES, Andy (ed.): *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, ASCD Yearbook, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development, VA, 1997.
- JO, Seog Hun: Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 43, October, 2014, 120–130.
- KÁDÁR Annamária – SOMODI Hajnal: A flow-élmény gyakoriságának vizsgálata az óvodában és elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok körében, in Csíkos Csaba – Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 2010, 127.
- KORTHAGEN, F. A. J.: In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 2004/1, 77–98.
- KÖCSÉNÉ Szabó Ildikó: *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben*, Doktori értekezés, 2009.
- LYUBOMIRSKY, Sonja: *Hogyan legyünk boldogok? Életünk alakításának újai tudományos megközelítésben*, Budapest, Ursus Libris, 2008.

- MCLEAN, Leigh – ABRY, Tashia – TAYLOR, Michelle – JIMENEZ, Manuela – GRANGER, Kristen:
Teachers' Mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching, *Teacher and Teacher Education*, Vol. 65. July, 2017 230–240.
- MEYER, J. P. – ALLEN, J. N.: Commitment in the Workplace – Theory, Research and Application. California: Sage Publications in Celik, Bunyamin – Yildiz, Yunus:
Commitment to Teaching Profession, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, Vol. 4, 2017/2, (Special Issue), 94.
- NAGY Mária: A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio*, 13. évf., 2004/3, 375–390.
- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris, 2004.
- PAKSI Borbála – VEROSZTA Zsuzsanna – SCHMIDT Andrea – MAGI Anna – VÖRÖS András – FELVINCZI Katalin: *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján* (I. kötet), Budapest, Oktatási Hivatal, 2015.
- RÉVÉSZ Judit: *A tanítás mint értelmiségi hivatás. Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről*, Budapest, Közép- és Kelet-Európai Történelem és Társadalom kutatásáért Közalapítvány, 2018.
- SIMON Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2019.
- TÍMÁR Éva: Tantestületi légkörvizsgálat, *Iskolakultúra*, 16. évf., 2006/3, 11–23.
- VEENHOVEN, R.: *Conditions of happiness*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 1984.
- WEINSTEIN, Carol S.: Preservice teachers' expectations about the first year of teaching, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 4, 1988/1, 31–40.