

# A tanári munka eredményességét meghatározó attitűdök, nézetek és tudás hatása és változása a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok körében

FODOR ZOLTÁN MIKLÓS

zoltan.fodor.0708@gmail.com

*Eszterházy Károly Egyetem*



**Kulcsszavak:** *pályakezdő pedagógus, újrakezdő pedagógus, attitűd, nézet, tudás, séma*

## Összefoglaló

A tanulmány a pedagógus életpálya során előforduló változásokról és ezek pedagógiai sikerességét is befolyásoló hatásairól szól. Közismert, hogy különböző tudástípusok alapozzák meg az interperszonális kapcsolatokban értékelődő pedagógiai sikerességet, kiegészülve az attitűd és nézet folyamatos, reflexión alapuló fejlődésével. Ezen összetevők formálása a képzők és a mentorok feladata. A tanulmányban konkrét mérések mutatják be a képzés során tanult pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismereteknek a pedagógiai eredményességet meghatározó hatását az újrakezdő pedagógusok esetében. Az ő ismételt munkába állásuk során – eltérve a hagyományos pályakezdőktől – a már létező sémakészleteiket rendezik át, miközben praktikusán és rövid idő alatt képesek aktualizálni nézeteiket és attitűdjeiket is.

## Sikeresség – eredményesség, sikertelenség – eredménytelenség – kudarc

Lassan tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógusok pályaművelésének értékelésére kidolgozott módszerek alig képesek tiszta és objektív képet adni a munkavállaló pedagógusok tényleges, objektív eredményességéről. Számatalan létező módszer közül azok tűnnek hatékonyak, amelyek feltételezik a pedagógusi munkavégzés hatásának sokoldalúságát. Azokat lehet alkalmazni, azokat kell finomítani, amelyek a hatások közvetlen megélőinek

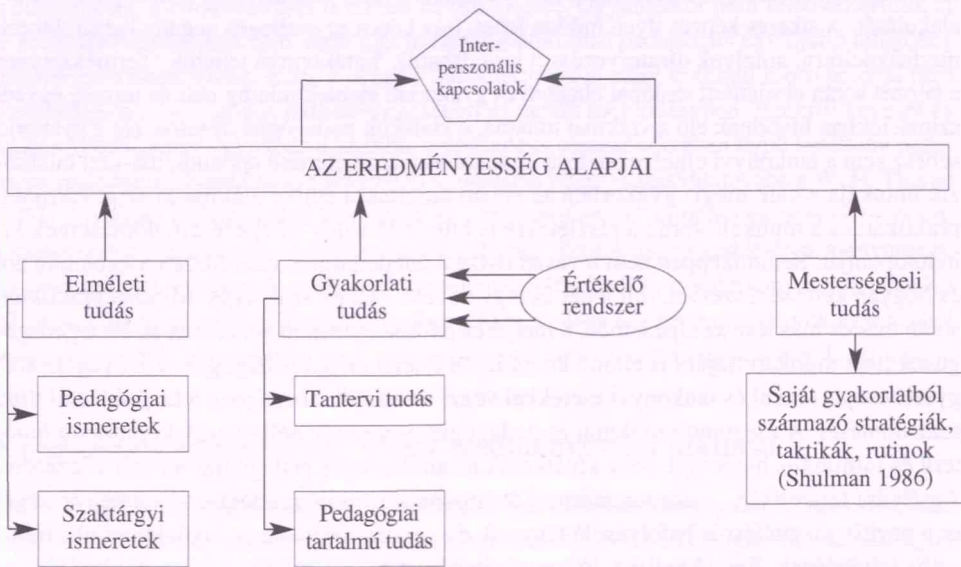
értékelésén alapulnak. Ezeknek a szubjektív megítéléseknek az alapjára lehet és kell felépíteni minden más – objektívizálható –, a pedagógus mesterséghez szükséges kompetencia értékelhető információját. Ezek elemzése a szakmai gyökerű reflexiókkal együtt lehetővé teszi a tanári munka megítélését, a sikeresség mértékének meghatározását. Valójában az ünnepélyes felhanggal bíró sikeresség elnevezés sem a legmegfelelőbb a pozitív megítélésre vonatkozóan, mivel a pedagóguspálya sokkal inkább eredményességgel bír, ha a döntéshozatalok és más pedagógiai tevékenységek előremozdították a gyermekek vagy az egyén érdekében megtervezett folyamatokat. Az eredményesség jobban képes hangsúlyozni a munkavégzés és tervszerűség jellegét a pedagógusok napi munkájában. Az eredményesség fogalma jobban értelmezhető akkor, ha arról a testnevelőről szólunk, aki 45 perc alatt megtanította a hátra bukfcenet annak a kisgyermeknek is, aki fájós háttal ébredt. Mindamellet, hogy a bukfcenet is elsajátította, a kízó hátfájás is elmúlt az óra végére. Ugyanakkor nem feledkezhetünk el az eredménytelenségről sem, amit egy hivatástudattal bíró pedagógus egy újabb lehetőség kiindulópontjának tekint. Ezek a negatív hatásfaktorok is nagy szakmai motivációval bíró komponensek a pedagógus munkavégzésében és annak megítélésében. Ezekről keveset és ritkán szólunk, pedig valójában a legtöbb, a pedagógus sémakészletében tárolt hatékony pedagógiai praktikum folyamatosan értékelve és szelektálva bővül és fejlődik tovább a W. H. Thorpe (1951: 33) angol etológus által bevezetett és „*trial and error*” elméletnek nevezett módon. A szelekcióhoz kell a negatív behatás megélése, illetve a sikertelenség elkerülésének motívuma is. Ha a pedagógusi önreflexiók gyakorlati szinten megvalósulnak és a praktikum eleven részeivé válnak a pedagógus szakmai gondolkodásában, akkor az ilyen negatív hatásfaktorok ugyanabból a támadáspontból más irányba vagy más erősséggel próbálkozva végül is elérik céljukat.

## A pedagógus hivatás tudás alapú eredményességi faktorai

Pozitív, főként szülői reflexió, ha egy jó tanárt egyszerűen „született pedagógusként” aposztrofálnak. Biztosan vannak a személyiségnek olyan idegrendszeri, lelki fiziológiai és pszichológiai összetevői, amelyek a pedagógussá válásnak belső „drive” indítatását adják. Jó lenne, ha ezek az összetevők teljesen objektíven és teljes mértékben mérhetőek lennének, hiszen akkor a pedagógusképzés jelentős problémája, a képzésben résztvevők szelekciója megoldódna. De ilyen konkrétan mérhető objektív paraméterek hiányában el kell fogadnunk, hogy a pedagógus szakma tanulható, annak elsajátított szintje értékelhető. Jelen ismereteink szerint legalább három tudás alapú pilléren nyugszik a pedagógus hivatás eredményessége. Mind a három sajátos tartalommal bír. Megszerzése minden esetben szakmai motiváció mentén alakuló, idő- és energiaigényes idegrendszeri folyamat. Az elméleti tudás, a gyakorlati tudás és a mesterségbeli tudás (Falus 2006) együttes manifesztálódása eredményez hatásokat, amelyek a folyamat jellegéből adódóan interszónális kapcsolatok révén érzelmi-szubjektív értéket is formálnak a munkavállaló pedagógusról. Mindeközben vannak olyan pedagógiai folyamatokra vonatkozó momentumok is, amelyek a tudáselemekre értékelő rendszerként hatnak, és a folyamatos nézetformálást eredményezik. Az elméleti tudás, a szakismeret mellett azoknak a pedagógiai és rokantudományokból eredő ismereteknek az összességét tartalmazza, amelyek

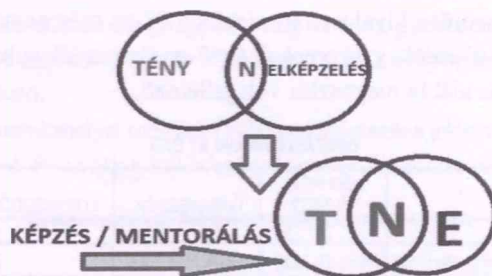
az oktatás és nevelés műveléséhez elengedhetetlenek. A fizikatanárnak a centripetális mozgás kapcsán tudnia kell, hogy erről a jelenségről milyen információt és milyen módon transferraljon az adott korosztálynak. Ettől válik ő ennek a tárgynak a szakemberévé. Ha racionálisan és adekvát módon képes meghatározni az információ tartalmát és annak továbbításának módszerét, akkor a célképzést professzionálisan elvégezte. A tartalom és módszer helyes meghatározása a pedagógiai hatás – maradvá a fizikánál – támadáspontja, amely az eredményesség megítéléséhez kiemelkedő jelentőségű. A megtervezett és átgondolt irány meghatározása, valamint az alkalmazott hatás erőssége, nagysága, amely kivált a módszertani technikákban, praktikákban, az alkalmazandó sémában érhető tetten, szintén a hatékony pedagógiai munka kiindulópontjai. A pedagógusképzés óriási felelőssége, hogy milyen ismeretet és gyakorlatot ad ezen pontok és faktorok kijelölésére, mennyire segíti és készíti elő a valós osztálytermi tevékenység tervezését, a hatásesszközök megismertetését és a reflexió szükségletének kialakulását. A sikeres képzés ilyen módon lehet, lesz képes az esetleges negatív hatásfaktorok modifikációjára, amelyek újratervezéssel kijavíthatók, hatékonyra tehetők. Természetesen a képzés során elsajátított szakmai elméleti és gyakorlati elemek mindig más és mindig egyedi szituációkban hívódnak elő a szakmai tudatba, a kialakult pedagógiai nézetbe. De a gyakorló sebész sem a tankönyvi elhelyezkedésű és anatómiai megjelenésű appendicitis-szel találkozik munkája során, mégis gyakorlata az abban tanultakra építve alakítja ki saját taktikáit, praktikáit és a munkája során a részletekre is kiterjedő valós leképezéseit, döntéseinek kiindulópontját. Semmiképpen nem téveszti össze a duodeummal, mert hiszen megtanulta hol és hogyan keresse a szervet, mit tehet és tegyen vele – ha ez szükséges. Minden praktikum során más és más lesz az eljárás mód, a menet és összességében maga az eset is. Ez a pedagógusok napi munkarutinjára is elmondható. Ilyen értelemben a pedagógus sem „vegytisztja” gyerekcsoportokkal és tankönyvi esetekkel végzi munkáját, hozza meg a tanóránkénti több száz döntését. A megtanult szakmai és pedagógiai ismeretek nélkül csak korlátozott hatóterű és minimális hatóerejű esély kínálkozik az eredményes pedagógiai munka végzésére. A pályára természetesség – nehezen mérhető komponense – nagymértékben eredményességet és a pozitív megítélést is befolyásoló tényező, de nem nevezhető a pedagógiai munka minimális feltételének. Egy jó hallású, jó hangú, éneklésre képes embernek is tanulni kell ahhoz, hogy képes legyen publikum előtt is előadni a dalt érthetően, értelmet és érzelmet formálva másokban. A hatásgyakorlásnak természetesen vannak veleszületett empatikus készségeket feltételező elemei is. Valójában ezek a tetten nem érhető eredettel bíró, főként pszichikus elemek jelentős különbséget tesznek az interperszonális kapcsolatokra épülő munkavégzők eredményességében. A hatást megélők szubjektívizálódott visszajelzéseinek nagy része ezeknek a kapcsolatoknak a jellegén alapul. Ugyanakkor vagy éppen ezért a pedagógiai és szakmai tudás elsődlegessége vitathatatlan az eredményesség objektívizálásában. A második pillér a gyakorlati tudás, melynek megítélése több egymással ellentmondó alapon nyugszik. Schon éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlati és mesterségbeli tudás, amely a cselekvések sorozatában valósul meg, nem vagy csak alig támaszkodik a formális képzés során elsajátított elméleti ismeretekre. (Schön 1987) A „*craft knowledge*”, azaz a mesterségbeli tudás a saját tapasztalás alapján kialakuló folytonosan bővülő tartalmú tudás (Brown–McIntyre 1993). Az értékelő rendszer – melynek elnevezése is Schontól származik –

azon tudáselemek összessége, amelyeket a szakember saját tevékenységének folyamatos értékelésekor alkalmaz. A folyamatos elemzés olyan pozitív megerősítési, illetve negatív, elkerülésre ösztönző eredménytelenségi jeleket hagy az agyban, amelyeknek eredőjeként növekszik a sémák repertoárja. A folyamatos újratervezés és kivitelezési finomhangolás eredményezi a reflexión, a reflektív gondolkodáson alapuló tervező-kivitelező-értékelő-elemző folyamatsort. Amolyan belső „PDCA”-ciklus rutinja a bal agyfélteke neurális oszlop-rendszerei között. Az eredményes sémák orientáló hatással bírnak a jövőben bekövetkező cselekvések faktoraira. Ennek megfelelően kialakulnak taktikai tevékenységjellegek, amelyek csak kis mértékben hordozzák magukban a sikertelenség lehetőségét, vagy akár teljesen ki is zárják azt. Ezek a tevékenységek biztonsági megoldásokra törekedve, többé-kevésbé rutin jellegűen oldják meg a pedagógiai feladatokat, az éppen adódó problémákat.



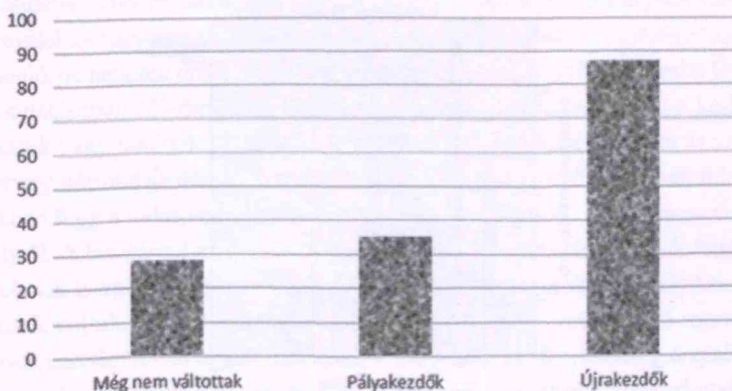
1. ábra: Az eredményesség alapjai és interperszónális kapcsolata

Végső soron a mesterségre vonatkozóan olyan szubjektív elméletek alakulnak ki ezáltal, amelyek a jelenségek azonnali értékelése alapján tevékenységi viszonyt, attitűdöt eredményeznek a pedagógus gondolkodása közben. Alapvetően ezek az idegrendszeri-pszichikai folyamatok vezetnek a nézetek kialakulásához. Ezek a nézetek is biztonságot adnak a további gondolatformálás során. Egyfajta biztos kapaszkodónak érezzük ezeket még akkor is, ha a nézetek összességében minimális igazság- és valóságtartalommal rendelkező idegrendszeri képződmények. A pedagógusképzés során nagyon jelentős ezeknek a nézeteknek az elemzése és egyúttal a szakmára és munkavégzésre vonatkozó, minél több valós tény ismeretének felkínálása.



2. ábra: A nézetek valóság tartalmának növelése a pedagógusképzés és mentorálás folyamatában (T – tények, N – nézetek, E – elképzelések)

A pedagógusképzés célja a nézetek „tényszerűsítése”, az elképzelések valóság alapon megvalósítható sémáinak kezdeti kialakítása vagy a meglévők újjászervezése. Ezek a célok a későbbiekben fontos feladatként hárulnak a mentortanárokra, akik a helyi viszonyoknak megfelelő valóságélményekkel reflektáltatják a pedagógusokat. A pedagógus életpályát, annak változásait vizsgáló kutatásom előzetes vizsgálatában 2016 és 2018 között 150, többségében szakvizsgáló pedagógus eredményességi önértékelését vizsgáltam három, az életpálya egyéni változásainak megfelelő csoportban. A csoportképzés alapján az első csoportba azok a pedagógusok kerültek, akik diplomaszerezésük óta legalább három éve ugyanazon a munkahelyen dolgoznak, és nem hagytak ki egy tanévet sem a kutatásban használt kérdőív kitöltéséig. A második csoportba a hagyományos pályakezdők kerültek, akik a vizsgálat évében vagy maximum második éve dolgoznak első munkahelyükön. A harmadik csoport tagjai azon újrakezdő pedagógusok, akik vagy visszatértek a pedagógus hivatáshoz, vagy bármely más okból (szülési szabadság, költözés, ösztöndíj, kiküldetés vagy iskolafokozat-, illetve pozícióváltás) sorolódnak ide.



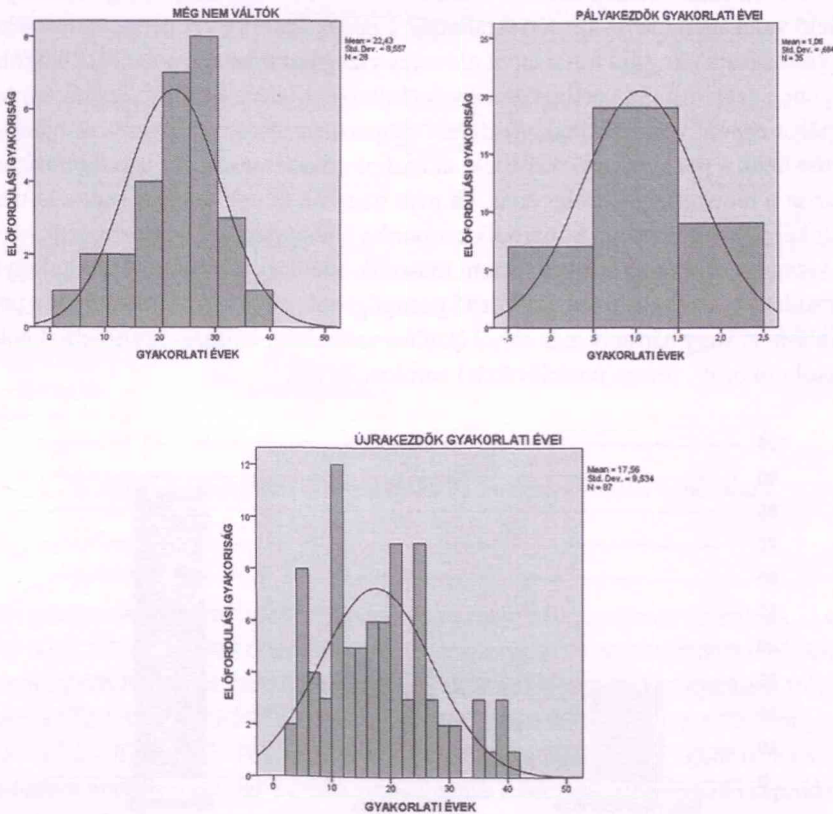
3. ábra: A vizsgált minta csoportjainak nagysága

A vizsgált véletlenszerűen kiválasztott mintában 28-an még nem váltottak intézményt, 35-en hagyományos pályakezdők, gyakorlók és 87-en újrakezdők voltak. A tanítási gyakorlat éveit összehasonlítva az alábbi megoszlás volt jellemző.

TANÍTÁSI GYAKORLAT ÉVEI

|                | MÉG NEM VÁLTOTT | ÚJRAKEZDŐK | ÚJRAKEZDŐK |
|----------------|-----------------|------------|------------|
| N              | Valid 28        | 35         | 87         |
|                | Missing 122     | 115        | 63         |
| Mean           | 22,43           | 1,06       | 17,56      |
| Median         | 23,50           | 1,00       | 17,00      |
| Std. Deviation | 8,557           | ,684       | 9,534      |
| Minimum        | 3               | 0          | 3          |
| Maximum        | 38              | 2          | 40         |

4. ábra: A vizsgált minta tanítási gyakorlatának időbeli összehasonlítása



5. ábra: A gyakorlati évek eloszlása a vizsgált minta három csoportjában

A szóródás az újrakezdőknél a legnagyobb, míg az átlag gyakorlati év az intézményt nem váltóknál a legtöbb. A normál eloszlás a három vizsgált csoportban a következő hisztogramon tanulmányozható.

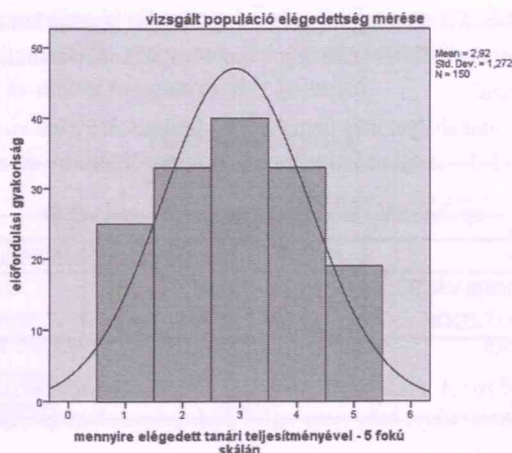
Az újrakezdők és a munkahelyet még nem váltó pedagógusok a jelen vizsgálatban közel azonos gyakorlattal bíróknak (5 év az átlag különbség) tekinthetők, amire az alábbi táblázat is utal.

**újrakezdők vs. még munkahelyet nem váltók**

|                | ÁTLAG | Std. Deviation | ELEMSZÁM |
|----------------|-------|----------------|----------|
| MÉG NEM VÁLTÓK | 22,43 | 8,557          | 28       |
| ÚJRAKEZDŐK     | 17,56 | 9,534          | 87       |

6. ábra: A gyakorlati évek hasonlósága az újrakezdők és az intézményt még nem váltó pedagógusok csoportjaiban

A tanári tevékenység a szakmai és pedagógiai tudás, attitűd és nézet összetevőitől függően fejti ki hatékonyságát, éri el sikerességét. Ez nem mond ellent annak a megállapításnak, hogy a pedagógusképzésben szerzett tudás minősítése és a gyakorlati eredményesség között nincs összefüggés (Falus 2003). A jó és eredményes pedagógus elvárt kritériumait a történelem és a változó társadalmi igények jelentősen befolyásolták. Kalazanczky Szent József 1588-ban írt levelezéseiből kiderül, hogy az elfogadott nevelő jó természettel bír, erkölcsös, józan ésszel gondolkodik, erőteljes, karizmatikus személyiség és nem utolsósorban egészséges. Ha nevel, ne fájjon a feje, és ne legyenek beszédhibái sem. Amint arra Divizia is utal a korabeli leveleket idézve, a „*búskomor egyének elutasítása*” azért fontos, „*mert képtelenek örömteli kapcsolatra*” a gyermekekkel, az iskolai szolgálat pedig hatástalan lesz, „*ha nem alakul ki vidám ösztönző, jókedvű*” környezet. Ezért ismétli önmagának és tanítóinak Pál apostol szavait: Isten a jókedvű adakozókat kedveli (Divizia 1997). Comenius elvárásai szerint (Szabó 1999) a hatékony nevelő jámbor, becsületes, saját példával tanítványait ösztönző, aki atyai viszonyban van diákjaival. Az idézett levelektől napjainkig eltelt időben számos kinyilatkoztatott és mérésrel alátámasztott, sokszor hasonló, de nehezen objektívizálható kritériumok láttak napvilágot. Szabó Éva 1999-ben közreadott kutatásában 287 diplomás végzettségű személyt kérdezett egykori kedvelt és nem kedvelt tanáruk vagy tanáraik készségeiről, a diákokkal való kapcsolatáról és személyiségvonásaikról egy hétfokú skálán. A kedveltség – ha sikerességmérő faktornak feltételezzük – nagymértékben függ a tudás színvonalától, a kemény követeléstől, a jó magyarázóképtől és a tekintélytől. A kutatásból az is kiderül, hogy a nem kedvelt tanárok – akik feltételezhetően eredménytelenek is voltak tevékenységük során – barátságtalanok, erőszakosak, ridegek és autokratikusak voltak. Az elvárások ilyen megfogalmazása – mint külső mértékadások – a pedagógusok önreflexióival együtt alakítja ki a sikeresség és sikertelenség érzését. A vizsgálatban részt vevő pedagógusokat arra kértem, hogy egy – az iskolai gyakorlatból jól ismert és alkalmazott – ötös skálán értékeljék saját pedagógiai tevékenységüket.



7. ábra: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítményének eloszlás értékei ötfokú skálán

A 150 vizsgálatban részt vevő pedagógusok közel 3-as átlagra értékelték pedagógiai teljesítményüket, eredményességüket a kérdőív kitöltésének évében. Ehhez az értékhez a „változóan elégedett” meghatározás rendelhető. A Gauss-görbe normál eloszlását követi a megkérdezettek értékválasztása. Közelítő, részletesebb értékelést használtam ( $H_1$ ) hipotézisem igazolására, miszerint a kezdők (pálya- és újrakezdők) egyaránt elégedetlenebbek tanári eredményességükkel pálya- vagy újrakezdésük évében. Ennek vizsgálatára külön-külön is elemeztem a csoportokat, illetve megvizsgáltam a csoportok közötti korrelációt is.

#### EREDMÉNYESSÉG MEGÍTÉLÉSE

|                | MUNKAHELYET<br>MÉG NEM VÁLTÓK | PÁLYAKEZDŐK | ÚJRAKEZDŐK |
|----------------|-------------------------------|-------------|------------|
| N Valid        | 28                            | 35          | 87         |
| Mean           | 4,6429                        | 2,5429      | 2,5172     |
| Median         | 5,0000                        | 3,0000      | 3,0000     |
| Std. Deviation | ,48795                        | 1,01003     | 1,06599    |
| Minimum        | 4,00                          | 1,00        | 1,00       |
| Maximum        | 5,00                          | 4,00        | 5,00       |

8. ábra: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítmény átlagainak összehasonlítása



A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy a pálya- és újrakezdők elégedettsége saját tanári teljesítményükkel a vizsgálat évében jelentősen alacsonyabb volt, mint a több éve ugyanazon intézményben dolgozóké. A formálódó és újraformálódó tanári énkép és fejlődő önismeret a kezdés évében még bizonytalan. A folytonos önreflexió és mentori eset-elemzés azonban segít ezen az elégedettség érzésen, és a több év tapasztalatai, visszacsatolt értékelései stabilabbá teszik a tanári hatékonyságot, növelik az eredményességet.

## A pedagógiai nézetek, attitűdök és a reflektív gondolkodás összefüggése

Pál apostol A zsidókhöz írt levelének 11. fejezetében írja: „*A hit pedig a reménylett dolgoknak valósága, és a nem látott dolgokról való meggyőződés.*” A hit, a hiedelem, a meggyőződés, a vélekedés és az attitűd mind nagyon közeli jelentéstartalommal bíró fogalmak, és a nézet szinonímjaként is alkalmazhatók a köznyelvben. A pedagógus életpálya mindhárom kiemelt szakmai időszakában – pályaválasztás, szakmai felkészülés, pályakezdés – jellemzők az aktuális belépő nézetek, amelyek tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciókként írhatók le (Dudás 2005). Vagyis a középiskolai képzés végére a pályaválasztást meghatározó nézetek olyan rejtett személyiségfejlődési motívumok, amelyek az ezt megelőző 12 év vagy akár a koragyermekkor tapasztalások tudat alatti leképeződései. Ahhoz, hogy ezt pontosan kijelenthessük, tisztázni kell a nézet, ezen belül is – ezúttal – a pedagógiai nézetek tartalmát. Az attitűdök és a nézetek definiálása és egymáshoz való viszonya azonban még máig sem egyértelműen és mindenki által elfogadottan tisztázott sem a szociálpszichológiában, sem a pedagógiában. Az elméletek egy jelentős része az attitűdöknek főként érzelmi töltését, értékelő jellegét emeli ki, miszerint: „*az attitűd kifejezés úgy használandó, mint valamely személyre, tárgyra vagy problémára vonatkozó általános és időben hosszan tartó pozitív vagy negatív érzelem*” (Petty 2011). Ez alapján az attitűd egy affektív determinizmusa valamennyi bennünk megfogalmazódó gondolatnak, kialakuló elképzelésnek. Az ezzel a szemlélettel egyetértő szerzők különbséget tesznek az attitűd és a hiedelem/nézet között. Pajares szerint a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók – „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek” – nézeteknek, illetve „*álsruhába öltöztetett nézeteknek*” tekinthetők (Pajares 1992). Pajares megállapítása szerint a nézetrendszer adaptív funkcióval bír, és segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát. Felismerje szerepét, képessé váljon azonosulni vele, lássa az elvárásokat és lehetőségeket, a korlátokat és az idealizált jövőt. Ugyanakkor a nézetek egyfajta szűrőként szolgálnak, mert folyamatos értékelést végeznek tudatunkban, és ezáltal a nézeteinken keresztül értékelve értelmezzük a minket körülvevő világ új jelenségeit. Pajares arra is felhívja a figyelmet, hogy a nézetek befolyásolják viselkedésünket, cselekvéseinket (Pajares 1992). Mindezek alapján a nézet „*egy attitűd-tárgyal kapcsolatban vallott vélemény, azaz információ, gondolat vagy ismeret, amelyet egy emberről, tárgyról vagy kérdéstről tudunk*” (Hewstone–Brown 2016). Még gyakorlatiasabb fogalomértelmezés szerint „*a nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során*” (Richardson 1996).

Ezeket alapul véve megállapítható, hogy a nézet, hiedelem olyan kognitív struktúra, amely információ, ismereten alapszik. Ez pedig az a tulajdonság, ami megkülönbözteti az érzelmi meghatározottságú attitűd fogalmától. Meglévő ismereteink elválaszthatatlanok érzelmeinktől, hiszen gondolkodásunk mechanizmusa is ebből a két forrásból táplálkozik. Cselekedeteink tartalmát, irányultságát és színezetét pedig az idegrendszerünkben megkonstruált gondolkodásunk alakítja ki. A bal agyfélteke kognitív funkciói a corpus callosum által biztosított kapcsolat során a jobb agyféltekétől is kap felügyelő jelzéseket, amelyek pedig érzelmi reakcióink kimunkálásáért felelnek. Így válhat a cselekvés stabil vagy instabil formációvá az affektív és kognitív determinációra alapulva. Ha az attitűd és nézet alacsony szintű affektív-kognitív konzisztenciával bír, akkor ez az instabil struktúra megemeli a személy motivációs szintjét a cselekvés során, arra ösztönözve őt, hogy feloldja az ellentmondást vagy különbséget az alkotó komponensek megváltoztatásával. A motivációs szint emelkedéséhez azonban először kulcsingerre van szükség, ami a tudati állapotban jelentős változást, azaz felismerést eredményez. Pszichológiai értelemben ez a „drive” vezet a cselekvés-változás indítómotorjának bekapcsolásához. Ehhez szükség van a külső és belső reflexiók folyamatos és tudatos alkalmazására. Ebben az esetben a személyiség flexibilis formálódása biztosított. Ez a fajta flexibilitás különösen fontos azokban az esetekben, azon cselekvéstevékenység sorozatokban, ahol korai attitűdök, nézetek formálódnak. Még pontosabban kijelenthető, hogy a tanításról, tanulásról, iskoláról, tanárokról, oktatási rendszerekről, nevelésről kialakult korai benyomásaink szükségszerű modifikációja elengedhetetlen a pedagógusképző intézményekben és a pályakezdeket alkalmazó iskoláinkban. Törekednünk kell arra, hogy pedagógusképzőként, mentortanárként idejében felmérjük az attitűdök és nézetek kapcsolatát, erősségét, konzisztenciájuk jellegét. Sajátos reflektív módszereket alkalmazva még a stabil konzisztenciájú attitűdök, nézetek is fokozatosan alakíthatók a kívánatos célok elérése érdekében. A képzés során fontos a hallgatók pedagógusi énképének formálása, mivel leendő munkájuk során folyamatos megmérettetésnek lesznek kitéve tanulóik, szüleik, kollégáik és a fenntartó részéről is. „A pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva” (Galicza–Schödl 1993), így a pályakezdekskor ennek hiányát leginkább a mentoroknak kell pótolniuk. A fokozatosan bővülő énképből és az önismeretből táplálkozva a reflektív gondolkodás képessége és gyakorlati szükségletének igénye kialakítható. Mivel a pedagógiai nézetek és attitűdök nem köbevésett attribútumok, így a reflektív gondolkodás útján változnak, bővülnek, és főként újrakezdő pedagógusoknál segítik az adaptáció folyamatát.

## A pályaszocializáció és a nézetek kapcsolata

A pályaszocializáció egy életen át tartó folyamat. Ennek megfelelően folyamatos értékelőrendszer működteti a folyamatot, amelyben az önismeret, a szociális értékelő-rendszer, az ezekből táplálkozó attitűd- és nézetrendszer egyaránt fontos szerepet játszik. Az értékelőrendszer reflektív módon történő állandó működése közben az attitűdök és nézetek formálódása is folyamatos. Így nézeteink meghatározzák a pályához történő viszonyulásainkat, motívumainkat, az irányába történő érzelmi kapcsolataink jellegét. A pályaszocializáció számos szakaszát különböző

neveléstudományi kutatások, vizsgálatok értékelték, elemezték. A legmeghatározóbb időszakok – és egyben a legösszetettebbek is – azok, amelyek a társadalmi elvárásoknak megfelelő időben érik az egyént élete során. A legkritikusabb időszakok azok, amelyek egyfajta kötelezettségként, társadalmi hagyományként a munkába állás időszakát közvetlenül megelőző, illetve a pályakezdéshez kapcsolódó egy, két évhez köthetők. Számos implicit hatás irányítása befolyásolja a pályaeorientáció és pályaszocializáció ezen kritikus időszakait. „*A pályaszocializációval foglalkozó kutatások ismerték fel először, hogy ezek a rejtett tartalmak hatással vannak a képzésre, befolyásolják a pedagógiai/tanári szakmára felkészülő hallgató gondolkodását, saját pedagógiai filozófiáját... A pedagógus-kutatások azt bizonyították, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek (beliefs) befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.*” (Dudás 2005)

A gyermek általános oktatásának végső célját akkor érzük el, amikor kialakul benne egy motivációs bázis, egy pályaeorientáció, amely még nem rögzült elhivatottság, de ami elindítja őt a felnőttkor munkavállalói státusza felé. Ennek lehetséges iránya lehet a pedagóguspálya valamelyik formájának választása is. A pályaeorientáció stabilizálódása az általános képzést követő „szpecializálódás” időszaka, vagyis esetünkben a főiskolai, illetve egyetemi képzés. Ez még mindig nem rögzíti a tudatos pálya-elkötelezettséget, de már megfelelő apparátust biztosít a leendő munkavállaláshoz. A pályaválasztás tudatos időszaka a munkakezdés időszaka, a pedagógus pályákon a gyakornoki pályaszakasz. Ekkorra már rögzülnek a nézetek, az attitűdök, amelyeknek a szintje határozza meg a végső pályaelkötelezettséghez való viszonyt. Ezek a rögzült nézetek ekkor szembesülnek az egyénileg megélt első benyomásokkal, a valós, in vitro tapasztalatokkal, amelyek végkép megerősítik az elhivatottságot, vagy éppen a pályaelhagyás irányába mozdítják a pedagógust.

A pedagóguspálya választásában, majd a pedagógus szakmára készüléskor és később a pályán maradásban több részmotívum és faktor meghatározó. Külső és belső faktorok, motivációs tényezők játszanak szerepet mind a pályaeorientációban, mind pedig a pálya iránti elkötelezettségben. A külső faktorok között említendő a munkakörülmény, a társadalmi elfogadottság és megbecsülés, a fizetés és megélhetés színvonala, a szakmai előrehaladás – életpálya és jövőkép lehetősége, a szakmaismeret elért szintje. A belső között kiemelendők az adott szakmára vonatkozó nézetek meglévő tartalma, az énkép kialakult szintje, a megismert és megszerzett gyakorlati tapasztalatok elsajátításának szintje, a családi tradíció(k), a gyermekek iránti szeretet és a velük való foglalkozás igénye. A kiemelt külső és belső faktorok eltérő módon befolyásolják a pedagóguspályát választókat, a főiskolát, egyetemet végzőket és a végzett gyakornokokat, valamint a pályájukat nem hagyományos módon újrakezdő pedagógusokat is. Más és más motívum lesz a pályához való kötődés és a pedagógusként való szakmai kiteljesedés hajtóereje mindegyik esetben. A 2016 és 2018 között végzett pedagóguskutatásom egyik részeként 115 pedagógus szakvizsgát végző hallgatót (gyakorlott pedagógusok, akik még nem hagyták el diplomaszerezésük utáni munkahelyüket, illetve valamilyen élethelyzetváltozás miatt újrakezdték pályájukat) és 35 hagyományos pályakezdőt (maximum 2 éve dolgoznak a diplomaszerezésük utáni munkahelyükön) kérdeztem meg azokról a motívumokról, amelyek a pályakezdésükkor meghatározták pedagógiai nézeteiket és attitűdjeiket. A véletlenszerű vizsgált mintát három csoportba rendeztem (hasonlóan

az előzőekben alkalmazott csoportképzés szerint: legalább 3 éve ugyanabban az intézményben dolgozó pedagógusok, pályakezdők, újrakezdők). A megkérdezettek rangsorok kialakításában 1 és 12 közötti értékkel látták el a felsorolt motívumokat növekvő értékben, annak mértékében, hogy azok miként hatottak rájuk pályakezdésük, illetve újrakezdésük időszakában. A több éve ugyanazon a helyen dolgozó pedagógusok ezt felidézéssel, a pályakezdők és újrakezdők a pályára lépésük vagy pályafolytatásuk adott időszakában, azaz új intézményükben eltöltött első vagy második évben töltötték ki a kérdőívet. Az értékelés során kapott értékeket összevettem a vizsgált minta átlagértékével is. Vizsgálatom hipotéziseiként feltételeztem, hogy ( $H_1$ ) a pályakezdők motívumai között nem az egyetemen/főiskolán tanult ismeretek dominálnak, hanem számukra az új kollégák motiváltsága és az új munkahely mentori rendszere biztosítja leginkább pedagógussá válásukat. Ugyancsak előfeltevésem volt ( $H_2$ ), hogy a már gyakorlott, de újrakezdő pedagógusoknál a munkahelyváltásig vagy a pályára visszatérésig kialakított pedagógiai nézetek összessége a meghatározó hajtóerő, és feltételeztem azt is ( $H_3$ ), hogy az újrakezdő pedagógusok motiváltsága jelentősen függ a váltásig vagy visszatérésig megszerzett mesterségbeli tudástól, valamint az előzetes pedagógiai ismeretek színvonalától. A választható motívumok/hatások az alábbiak voltak: előző tanulmányaim során számomra kedves tanárom, tanárain attitűdje; előző munkahelye(i)men szerzett tanítási tapasztalat; az addig kialakított pedagógiai nézeteim; egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányaim színvonala; családi indíttatásom; egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányaim színvonala; a főiskola/egyetem utáni pályakezdő évem, éveim emlékei; egyetemi/főiskolai szaktárgyi tanulmányaim színvonala; az új iskolában dolgozó kollégák motiváltsága; egyetemi/főiskolai pedagógiai tanulmányaim színvonala; az új iskolában működő mentori rendszer; az addig megszerzett mesterségbeli tudás. Ennél a vizsgálatnál fontosnak tartottam összehasonlítani a választott értékek átlagait és szórásait is, amelyek külön-külön adhatnak értékelhető eredményt a három életpályatípusra vonatkozóan.

A 9. ábrán látható, hogy a pályakezdők fő motívuma (átlag érték alapján) az új kollégákkal való együttműködés (9,66) és az iskolai mentori rendszer (8,74) hatása. Számukra a legkevésbé sikereket generáló hatások az egyetemi évek emlékei (4,74) és az előzetes szociológiai tanulmányok (4,63) szintje. Két ehhez kapcsolódó hisztogramon az is leolvasható, milyen számban milyen értékeket választottak a pályakezdők.

A 12.A és a 12.B jelű ábrák egyaránt jobbra tolódott eloszlás-görbével rendelkeznek. Ez azt is jól mutatja, hogy a legpozitívabb megítélést ezekben a motívumokban találhatjuk meg. Ugyanezen kiértékelés a pályájukat a diplomaszerezéstől kezdve megszakítás nélkül dolgozó pedagógusokra vonatkozóan is elkészítettem.

Ebben az esetben az átlagértékeket figyelembevéve az új kollégák motiváltsága (8,93) és az eddig felhalmozott pedagógiai nézetek összessége (8,11) kiemelkedő katalizátorok a pedagógiai tevékenység eredményességére vonatkozóan. A legkevésbé motiváló hatást a pályakezdő évek emléke (4,25), az előző tanulmányok során emlékezetes tanár attitűdje (5,00) és a családi hatás (5,18) fejt ki gyakorlatukban. Az alábbi két ábra a legpozitívabb és legnegatívabb motívumok eloszlás-gyakoriság hisztogramjait mutatják (10. ábra).

PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI PÁLYAKEZDÉSÜK ELSŐ KÉT ÉVÉBEN

|   |                | kedves tanár | előző munkahely | eddigi ped. nézetek | pszichológiai tanulmányok | családi hatás | szociológiai tan | egyetemi év | egyetemisz | újköltség | ped. tanulmány | új isk. mentési rendszer | addigi mesterségbeli tudás |
|---|----------------|--------------|-----------------|---------------------|---------------------------|---------------|------------------|-------------|------------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|
| N | Valid          | 35           | 35              | 35                  | 35                        | 35            | 35               | 35          | 35         | 35        | 35             | 35                       | 35                         |
|   | Missing        | 0            | 0               | 0                   | 0                         | 0             | 0                | 0           | 0          | 0         | 0              | 0                        | 0                          |
|   | Mean           | 5,20         | 6,69            | 6,63                | 7,20                      | 5,77          | 4,83             | 4,74        | 5,00       | 9,86      | 8,29           | 8,74                     | 4,86                       |
|   | Median         | 2,00         | 7,00            | 7,00                | 8,00                      | 5,00          | 3,00             | 4,00        | 6,00       | 11,00     | 5,00           | 10,00                    | 5,00                       |
|   | Std. Deviation | 4,702        | 3,620           | 3,703               | 2,668                     | 2,702         | 3,549            | 2,694       | 2,471      | 2,461     | 2,695          | 3,475                    | 2,756                      |
|   | Minimum        | 1            | 1               | 1                   | 1                         | 1             | 1                | 1           | 1          | 3         | 1              | 2                        | 1                          |
|   | Maximum        | 12           | 12              | 12                  | 12                        | 12            | 12               | 11          | 11         | 12        | 12             | 12                       | 11                         |

9. ábra: Pályakezdők motívumainak összehasonlítása pályakezdésük első két évében

MUNKAHELYÜNKÖN FOLYAMATOSAN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI

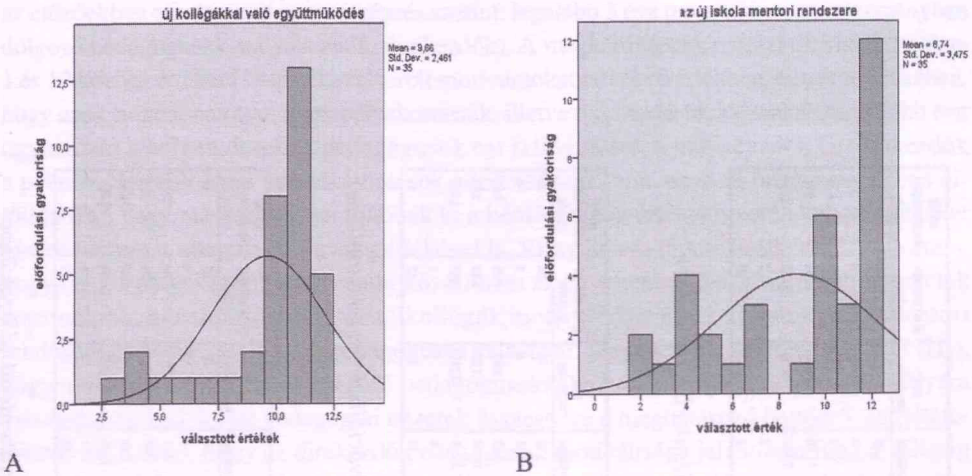
|   |                | kedves tanár | előző munkahely | eddigi ped. nézetek | pszichológiai tanulmányok | családi hatás | szociológiai tan | egyetemi év | egyetemisz | újköltség | ped. tanulmány | új isk. mentési rendszer | addigi mesterségbeli tudás |
|---|----------------|--------------|-----------------|---------------------|---------------------------|---------------|------------------|-------------|------------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|
| N | Valid          | 28           | 28              | 28                  | 28                        | 28            | 28               | 28          | 28         | 28        | 28             | 28                       | 28                         |
|   | Missing        | 0            | 0               | 0                   | 0                         | 0             | 0                | 0           | 0          | 0         | 0              | 0                        | 0                          |
|   | Mean           | 5,00         | 7,88            | 8,11                | 7,21                      | 5,18          | 8,39             | 4,25        | 5,57       | 9,93      | 4,88           | 8,25                     | 5,82                       |
|   | Median         | 2,00         | 7,50            | 8,00                | 8,00                      | 4,00          | 8,50             | 4,00        | 6,00       | 10,00     | 7,50           | 6,00                     | 5,50                       |
|   | Std. Deviation | 4,497        | 3,396           | 3,736               | 3,071                     | 3,151         | 2,998            | 2,757       | 2,714      | 2,748     | 3,285          | 3,063                    | 3,632                      |
|   | Minimum        | 1            | 1               | 1                   | 1                         | 1             | 1                | 1           | 1          | 4         | 1              | 1                        | 1                          |
|   | Maximum        | 12           | 12              | 12                  | 12                        | 12            | 12               | 11          | 12         | 12        | 12             | 12                       | 12                         |

10. ábra: A munkahelyünkön folyamatosan dolgozó pedagógusok motivációinak összehasonlítása

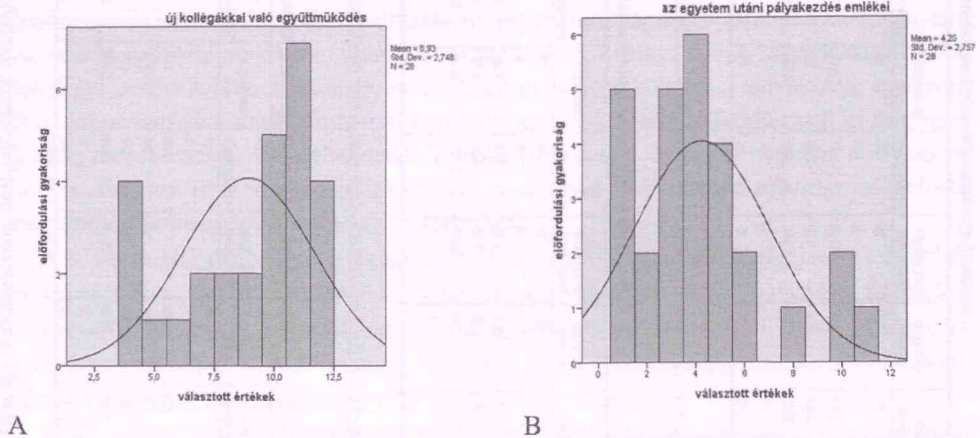
ÚJRAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI ÚJRAKEZDÉSÜK VAGY VISSZATÉRÉSÜK ÉVÉBEN

|   |                    | kedves tanár | előző munkahely | eddigi ped. nézetek | pszichológiai tanulmányok | családi hatás | szociológiai tan | egyetemi év | egyetemisz | újköltség | ped. tanulmány | új isk. mentési rendszer | addigi mesterségbeli tudás |
|---|--------------------|--------------|-----------------|---------------------|---------------------------|---------------|------------------|-------------|------------|-----------|----------------|--------------------------|----------------------------|
| N | Valid              | 87           | 87              | 87                  | 87                        | 87            | 87               | 87          | 87         | 87        | 87             | 87                       | 87                         |
|   | Missing            | 0            | 0               | 0                   | 0                         | 0             | 0                | 0           | 0          | 0         | 0              | 0                        | 0                          |
|   | Mean               | 2,88         | 5,20            | 9,69                | 5,74                      | 5,29          | 4,38             | 4,92        | 5,66       | 6,48      | 11,17          | 5,77                     | 10,15                      |
|   | Std. Error of Mean | ,285         | ,327            | ,285                | ,300                      | ,295          | ,287             | ,258        | ,284       | ,257      | ,181           | ,285                     | ,215                       |
|   | Median             | 2,00         | 5,00            | 11,00               | 6,00                      | 5,00          | 4,00             | 5,00        | 6,00       | 7,00      | 12,00          | 5,00                     | 10,00                      |
|   | Std. Deviation     | 2,753        | 3,048           | 2,856               | 2,797                     | 2,749         | 2,488            | 2,389       | 2,458      | 2,396     | 1,898          | 2,748                    | 2,003                      |
|   | Minimum            | 1            | 1               | 2                   | 1                         | 1             | 1                | 1           | 1          | 1         | 2              | 1                        | 1                          |
|   | Maximum            | 12           | 12              | 12                  | 11                        | 12            | 10               | 10          | 11         | 12        | 12             | 12                       | 12                         |

11. ábra: Az újrakezdő pedagógusok motivációinak összehasonlítása újrakezdésük időszakában



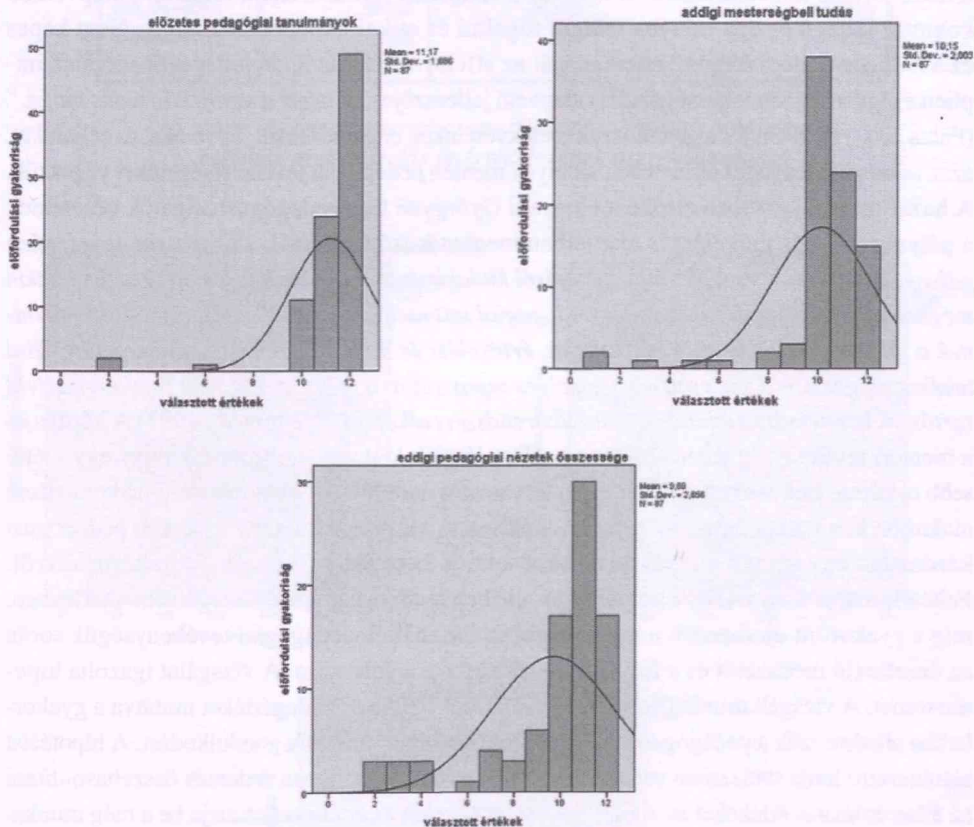
12. ábra: Pályakezdekők fő motívumainak eloszlása pályakezdésük első két évében



13. ábra: A munkahelyünkön folyamatosan dolgozó pedagógusok leginkább (A) és legkevésbé (B) meghatározó motivációnak hisztogramjai

Jól mutatja az új kollégák motiváltságának preferált (jobbra tolódott eloszlásgörbe) hatását az „A” jelű ábra, míg a „B” ábra balra tolódottsága a pályakezdési időszakot többségében negatív élményként jellemzi. A vizsgált mintában az újrakezdő pedagógusok legmeghatározóbb motívumai – az új intézménybe kerüléskor vagy a visszatéréskor – az addig elsajátított pedagógiai ismeretekből és a váltásig felgyülemlett mesterségbeli tudásból és a váltásig kialakult pedagógiai nézetekből származnak.

A 12 fokú skálán megadott értékek ezen motivációk esetében magasak. Az előzetes pedagógiai tanulmányok színvonala (11,17 – kiugróan magas átlagérték), az újrakezdésig elért mesterségbeli tudás (10,15) és az addig felhalmozódott pedagógiai nézetek összessége (9,69) kimagaslóan elkülönül a többi motívumtól (11. ábra).



14. ábra: Az újrakezdő pedagógusok kiemelkedő motivációnak összehasonlító eloszlásgörbéi

A kapott értékek is alátámasztják a bevezetőben a sikerességről, eredményességről írtakat, miszerint a három pillér (elméleti, gyakorlati és mesterségbeli tudás) alapjaiban határozza meg az interperszonális kapcsolatokban manifesztálódó pedagógiai sikerességet. Minderre katalitikusan fejti ki hatását a felhalmozott pedagógiai nézetek összessége. Az újrakezdők belső „drive” érzése, a hajtóerő nem más, mint az újrakezdésig megélt és a pályán maradáshoz elengedhetetlen eredményesség mielőbbi visszaszerzése és mielőbbi továbbfejlesztése. A pályára kerülés előtt a pedagógiai nézetek már korán kialakulnak, és csak nehezen, a tudatosan alkalmazott reflektivitással és a folyamatosan stabilizálódó önismerettel változnak meg.

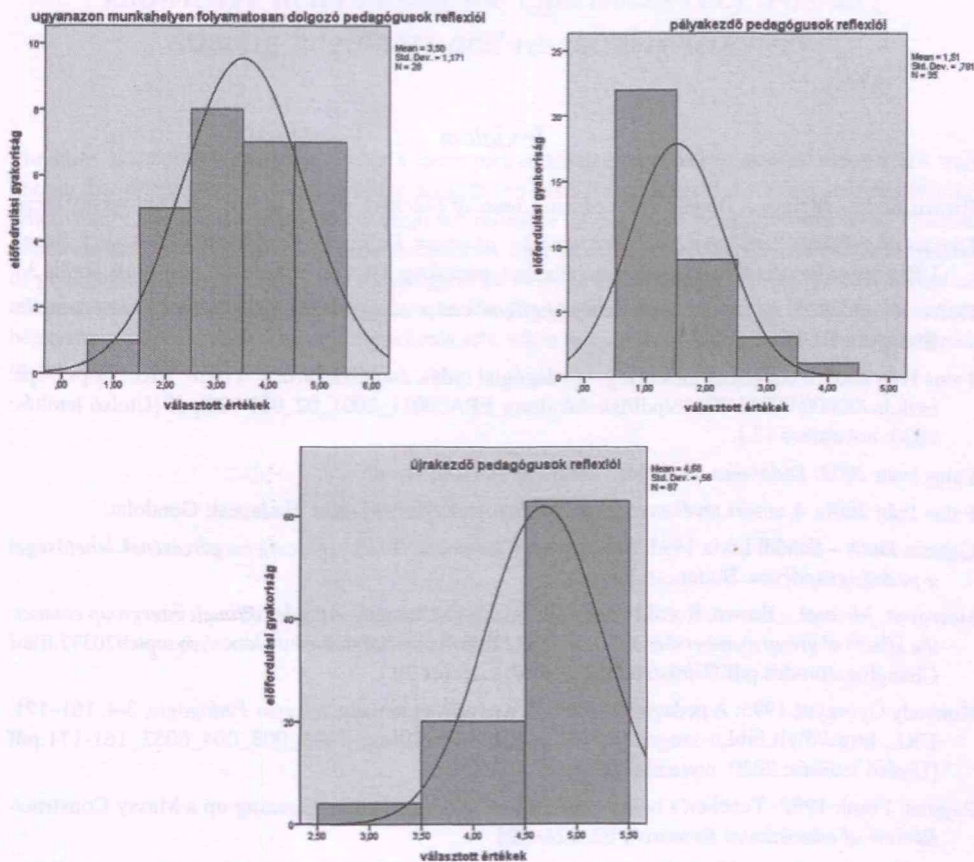
A nézetek adják azt a tükörképet, amelyben az énkép is formálódik. A kialakulóban lévő vagy már kialakult nézetek szemipermeábilis határként működnek tudatunkban, mivel a minket érő számtalan hatásból és információból kiszűrjük az elfelejthetőket, a lényegteleneket. Ez egyrészt nagyszerű pszichikai önvédelemként szolgál, másrészt pedig teret ad a fontosnak vélt területekre történő koncentrálásra. A nézetek a világlátás szintéziseként kialakult, alapvetően kognitív jellegű és egy irányba mutató fogalmi és etikai halmazt formálnak. Nem képes ez a halmaztartalom függetleníteni magát az affektív hatásoktól, de jellegéből adódóan implicit és így az egyén teljességének is alapvető jellemzője. „*A nézet a szubjektív tudás maga.*” (Falus 2001) Nézeteink meghatározzák cselekvéseinket, értékelésünket, terveinket és céljainkat, azaz mindazon lényeges területeket, amelyek mentén pedagógiai tevékenységeinket végezzük. A hazai szakirodalomban elsőként Hunyadi Györgyné írt a pedagógushallgatók nézeteinek a pályakezdést és művelést is alapjaiban meghatározó hatásáról. „*Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaiuk vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak.*” (Hunyady 1993) A képzés és a mentori tevékenység során épp ezen beállítódásokat kell úgy mozgósítani, hogy egy szélesebb tartalmú, életszerű repertoár mentén folyamatos önreflexión alapuló nézet-akkomodáció alakuljon ki a hallgatókban és gyakornokokban. A vizsgálatban részt vevő 150 pedagógust kérdeztem egy átfogó életpályával kapcsolatos kutatásom kapcsán pályakezdésükről. Feltételezésem szerint ( $H_4$ ) a pályakezdés évében lévő pedagógusok a legkisebb mértékben, míg a gyakorlott újrakezdők a leggyakrabban használják pedagógiai tevékenységük során az önreflexió módszerét és a folyamatos reflektív gondolkodást. A vizsgálat igazolta hipotézisemet. A vizsgált mintát tekintve az ötfokozatú skálán 3,7 átlagértéket mutatva a gyakorlatban alkalmazzák a pedagógusok az önreflexión alapuló reflektív gondolkodást. A hipotézist alátámasztó leíró statisztikai eredmények is beszédesek. Ezekben érdemes összehasonlítani az átlag és szórás értékeket is. Az alábbi táblázat ezeket az értékeket mutatja be a még munkahelyet nem elhagyó, a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok gyakorlatában.

Jól látható, hogy az újrakezdők gyakorlatában szükségszerűen dominál a reflektív gondolkodás. Folyamatos kontrollt fejtenek ki mesterségbeli tudásuk eddig felépült tartalmára és struktúrájára egyaránt. Munkájukban törekednek az eddigi sémák alkalmazására, azok eredményességének önértékelésére és a reflexiók alapján a hatékonyságot biztosító modifikációra (15. ábra).



|                | ÚJRAKEZDŐK | PÁLYAKEZDŐK | MUNKAHELYET NEM VÁLTÓK |
|----------------|------------|-------------|------------------------|
| N Valid        | 87         | 35          | 28                     |
| Mean           | 4,6782     | 1,5143      | 3,5000                 |
| Median         | 5,0000     | 1,0000      | 3,5000                 |
| Std. Deviation | ,56020     | ,78108      | 1,17063                |
| Minimum        | 3,00       | 1,00        | 1,00                   |
| Maximum        | 5,00       | 4,00        | 5,00                   |

15. ábra: A vizsgált minta csoportjaiban tudatosan alkalmazott reflektív gondolkodás önértékelésének összehasonlítása



16. ábra A vizsgált minta csoportjaiban tudatosan alkalmazott reflektív gondolkodás önértékelésének összehasonlító eloszlásgörbéi

## Összegzés

Az előzőekben felvázolt összefüggések elemzése egy hosszabb – főként az újrakezdő pedagógusok problémáira és problémamegoldásaira fókuszáló – és jelentősebb méretű mintán vizsgált kutatás elővizsgálata volt. Valamennyi eredmény alátámasztja azon feltevésemet, hogy az újrakezdő pedagógusok munkavégzésének összefüggéseit vizsgálni kell annak érdekében, hogy a pedagógiai tevékenységek hatékonysága és eredményessége mielőbb elérje és túlhaladja a visszatérésig vagy az új intézménybe kerülésig elért színvonalat. További kutatásaimban olyan meghatározó hatások vizsgálatát tekintem céloknak, amelyek segítséget nyújthatnak a mentori munkához, a tapasztalatokkal érkezők intézménybe integrálásához és pedagógiai tevékenységük mielőbbi sikerességéhez.

## Irodalom

- Brown, Serry – McIntyre, Donald 1993: *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Divizia, Annabale 1997: *A keresztény nevelő – ahogyan Kalazancius elgondolta*. Szeged: Szepi. URL: [https://www.szepe.hu/irodalom/vallas/sulypontok/sp\\_04.html](https://www.szepe.hu/irodalom/vallas/sulypontok/sp_04.html) [Utolsó letöltés: 2018. április 3.].
- Dudás Margit 2005: *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltérképezési lehetőségei*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE.
- Falus Iván 2001: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28. URL: [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura\\_EPA00011\\_2001\\_02\\_021-028.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf) [Utolsó letöltés: 2020. november 12.].
- Falus Iván 2003: *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván 2006: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Galicza János – Schödl Lívia 1993: *Pedagógusok gubancjai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán*. Budapest: Korona.
- Hewstone, Michael – Brown, Ronald – Jang Vivien 2016: *Changing attitudes through intergroup contact: the effects of group membership salience*. URL: <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic920397.files/Changingattitudes.pdf> [Utolsó letöltés: 2017. március 20.].
- Hunyady Györgyné 1993: A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4. 161–171. URL: [http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00170/mp\\_1993\\_003\\_004\\_6052\\_161-171.pdf](http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00170/mp_1993_003_004_6052_161-171.pdf) [Utolsó letöltés: 2020. november 12.].
- Pajares, Frank 1992: Teacher's beliefs and Educational Research. *Cleaning up a Messy Construct. Review of educational Research*, 62. 324–325.
- Petty, Ronald – Cacioppo, John 2011: *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*. URL: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/wintersemester2011-12/vorlesungskommperskonflikt/petty\\_cacioppo\\_elm\\_advaxpsocpsy\\_buchkapitel1986.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/wintersemester2011-12/vorlesungskommperskonflikt/petty_cacioppo_elm_advaxpsocpsy_buchkapitel1986.pdf) [Utolsó letöltés: 2018. április 2.].

- Richardson, Virginia 1996: *The Role of Attitudes and beliefs in learning to teach*. In: Sikula, J.: *Handbook of Research on Teacher Education: Second edition*. New York: MacMillan.
- Schön, Donald Alan 1987: *Educating the reflective practitioner, Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass higher education series. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Szabó Éva 1999: A „kedves” az „okos” és a „gonosz”. Avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 31–41.

### *Impact and change of attitudes, views and professional knowledge determining the effectiveness of teaching among beginners and re-starting teachers*

The study is about changes in the teacher's career path and their effects on pedagogical success. It is well known that different types of knowledge provide the basis for pedagogical success in interpersonal relationships, complemented by the continuous, reflexive development of attitude and view. The role of trainers and mentors is the role of these components. Specific measurements in the study show the impact of pedagogical, psychological and sociological knowledge learned during training on pedagogical effectiveness for re-starting, re-entering educators. As they get back to work – unlike traditional graduates, beginners – they rearrange their existing schema sets, while being able to update their views and attitudes in a practical and short period of time.