

A második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós dilemmái és támogatásának lehetőségei

Rapos Nóra,* Nagy Krisztina,** Takácsné Kárász Judit,*** Péter Petra**** és Szilvási Csenge*****

DOI: 10.21549/NTNY.46.2024.3.4

A tanárhiány nemcsak hazánkban, hanem Európa számos országában komoly problémát jelent, amelyre az egyes régiók eltérő megoldási utakat dolgoztak ki. Ilyen alternatív út a más szakmában munkatapasztalattal rendelkező, felnőtt tanulók tanári pályára állásának támogatása. Kritikai, feltáró, narratív irodalmi áttekintésű (N=97) tanulmányunkban értelmezzük és elemezzük a második karriert kezdő tanárok (second career teacher (SCT)) szakmai tanulását és identitáskonstrukcióját és az azokat meghatározó személyes tényezőket, annak érdekében, hogy azonosíthassuk a tipikus feszültségeket ebben a komplex, dinamikus folyamatban. A feszültségek – melyek támogatják vagy gátolják az identitásalakulást – Kaplan és Garner (2017) szerepidentitás modellje alapján kerülnek elemzésre. Ezek az önértékelés és az önmeghatározás, az ontológiai és az episztemológiai elképzelések, a tervek és az elképzelések, valamint az észlelt cselekvési lehetőségek. Megállapítottuk többek között azt, hogy a tanításról vallott tanárfókuszú gondolkodás gyakorta okozhat feszültséget az SCT-k esetében, illetve hogy az erős belső elkötelezettség, valamint a tanítás valós világával való szembesülés gyakran válik feszültség forrásává. A SCT-k lemorzsolódásának megelőzése indokoltá teszi a képzés, valamint a tanulási környezet optimális jellemzőinek azonosítását. Az elemzett írások alapján ezek a következők: a hallgatói sajátosságok értelmezésére épülő tervezés, a rugalmasság és a felnőttkori szakmatanulás sajátosságainak tudatos kezelése.

Kulcsszavak: második karriert kezdő tanárok, identitáskonstrukció, szakmai tanulás

A probléma jelentősége és okai

A 21. század fejlett, tudásalapú társadalmában kiemelt szerephez jut az oktatás mint a társadalom és az egyén fejlődésének, boldogulásának letéteményese, melynek a tanárok kulcsfontosságú ágensei. A tanárhiány ugyanakkor, az UNESCO 2023-as jelentése szerint világjelenség, mely az európai térséget, így hazánkat is érinti (lásd például Eurydice Report, 2021; De Witte, De Cort & Gambi, 2023). Míg a fejlődő országokban elsősorban az új pedagógus álláshelyek létesítése jelent nehézséget, addig az előregedő társadalmakban a pedagógusok pótlá-

* Habilitált egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, rapos.nora@ppk.elte.hu

** Egyetemi adjunktus, Evangélikus Hittudományi Egyetem, Valláspedagógia Tanszék, krisztina.honthegeyi.nagy@lutheran.hu

*** Egyetemi tanársegéd, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Pszichológiai Intézet, takacsne.karasz.judit@kre.hu

**** Doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, peter.petra@ppk.elte.hu

***** Doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, szilvasi.csenge@ppk.elte.hu

sa. A probléma jelentőségét érzékelteti, hogy csak az európai és az észak-amerikai régióban 2030-ra 4,8 millió tanárt kellene felvenni, nagyrészt a jelenlegi tanári munkaerő pótlására, miközben az oktatáspolitikai fontos célja az oktatás színvonalának fenntartása, sőt emelése.

A tanárhány okai sokfélék, a szakirodalom mindenekelőtt a pedagóguspálya vonzerejének csökkenését, ezzel összefüggésben a tanári szakok választásától való ódzkodást, a – különösen a munkába állást követő években – nagyarányú pályaelhagyást, valamint a pedagóguskar elöregedését jelöli meg okként. További problémát jelent, hogy a tanárhány egyes területeket (természettudományok, idegennyelv, IKT) különösen sújt, és ugyanaz igaz a valamilyen okból hátrányos helyzetben lévő/hátrányos helyzetű tanulókat fogadó intézményekre. Így az esélyegyenlőség és az oktatási lehetőségekhez való hozzáférés biztosítása mind nehezebbé válik (Eurydice Report, 2021; De Witte, De Cort & Gambi, 2023).

Ahogy az okok, úgy a megoldási kísérletek is sokfélék (NEA, 2022). Az *átfogó elemzések a pedagógusok mint egyének (mikro-) és az oktatási rendszer (makro-) – időnként ezen felül az intézmény (mezo-) – szintjére lebontva foglalják rendszerbe a problémákat és a lehetséges megoldásokat.* Ezekkel kapcsolatban az EENEE-NESET¹ elemzés szerzői felhívják a figyelmet arra, hogy a lehetséges megoldásokat és jó példákat is kritikával kell kezelni, mert beválásuk a kontextus számos elemétől függ, továbbá, hogy szinte minden területen további kutatásokra van szükség (De Witte, De Cort & Gambi, 2023).

Meg kell jegyezni, hogy a pedagógushiányt már a 2000-es évek elején tapasztalták és jelezték, habár hazánkban csak a 2010-es években kezdték elemezni. Eddig számos megoldási javaslat ellenére sem sikerült a problémát orvosolni, sőt, általában elmondható, hogy egyre több tanár hiányzik az egyes oktatási rendszerekből. Így a *politikai döntéshozók* az utóbbi egy-két évtizedben a tanári pályára lépéshez alternatív utakat, ezen belül alternatív tanárképzési utakat (*alternative teacher certification programs (ATCPs)*) keresnek.² *A folyamat részeként mind nagyobb figyelmet szentelnek azoknak a felnőtt tanulóknak, diplomás szakembereknek, akik korábban más területen szereztek munkatapasztalatot, és tanárként kezdenének új, második karriert.* Ez a kezdeményezés találkozik számos munkavállaló abbéli személyes döntésével, hogy további tanulmányokat folytasson, és új területen, az iskola világában próbálhassa ki magát.³ Annak érdekében, hogy az új karriert kezdő pedagógusok eredményesen végezhesék munkájukat többféle alternatív képzési modellt hoztak létre. De Witte, De Cort és Gambi (2023) szerint *jelenleg az európai oktatási rendszerekben két fő megközelítést lehet azonosítani: 1) a rövid, szakmai orientációjú programokat (professional oriented education programmes) és 2) a foglalkoztatás alapú képzéseket (employment-based training).*

A sokféle tanulási út és képzés biztosítása ellenére egyre több adat mutat arra, hogy a második karriert kezdő tanárok (*second career teacher (SCT)*) között is nő a pályaelhagyók száma (Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Huang, 2021). *A második karriert kezdők pályaelhagyásának okait egy szisztematikus áttekintés három kategóriába sorolja: szakmai, intézményi és személyes* (Hogg, Elvira & Yates, 2023). A szakmai okok olyan tényezőkre mutatnak rá, amelyek szerint a pályát módosítók csak később, munkavállalóként értik meg, tapasztalják meg a tanári munka valóságát, társadalmi elismertségét, munkakörülményeit és javadalmazását (Chambers et al., 2010; Coppe et al., 2021; Haim & Amdur, 2013; Laming & Horne, 2013; Priyadharshini & Robinson-Pant,

1. European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training (NESET) (De Witte, De Cort & Gambi, 2023).

2. Az Education and Training Monitor 2023 című kiadvány szerint alternatív belépési és pedagógusképzési utakat (*alternative pathways into the teaching profession*) eddig az európai oktatási rendszerek kétharmadában vezettek be.

3. Kolde és Meristo (2020) az identitás és az én viszonyának elemzésekor – Baumeister (1987) tanulmányára hivatkozva – megállapítja, hogy a modern identitás a problematikus és instabil öndefiníciótól függ. Lawal (2011) szerint az identitás nem független a személy környezetét alkotó mikro- és makrotársadalomtól. Így az egyén újradefiniálhatja önmagát.

2003). Az intézményi okok arra utalnak, hogy az iskola világában több olyan tényező jellemző e csoport szerint – például az iskolai vezetés hozzá nem értése (Laming & Horne, 2013), szakmai közösség hiánya (Watters & Diezmann, 2015; Hunter-Johnson, 2015), karrier lehetőség hiánya (Hunter-Johnson, 2015) – amelyek nem egyeznek a pályamódosítók elképzeléseivel. A személyes okok közt a személyes alkalmasságba vetett hit megkérdőjelezése a leggyakrabban előforduló ok (Hunter-Johnson, 2015; Laming & Horne, 2013; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003; Troesch & Bauer, 2017) a saját életkörülményekkel való összeegyeztethetlenség mellett (Chambers et al., 2010; Troesch & Bauer, 2020).

Mindhárom tényező arra utal, hogy a szakmai tanulás nem adott elég teret az új pálya megismerésére, megértésére, az azzal való azonosulásra, ezzel megkérdőjelezve azokat a tanulási utakat, amelyeket eddig alternatívának vélték. A témával foglalkozó kutatók egyre inkább képviselik azt az álláspontot, hogy a szakmai tanulás összefonódik a pályaidentitás alakulásával, így azok a szakmai tanulási folyamatok lehetnek eredményesek – ebben az esetben akár pályán megtartóak –, amelyek lehetőséget biztosítanak az identitáskonstrukcióra, azt kiemelten kezelik (Southerland et al., 2011, Garner & Kaplan, 2018). Különös jelentőségű ez a kérdés a második karriert kezdő pedagógusok esetében, akik, gyakran életkoruk vagy a korábbi szakmájukban megélt tapasztalataik miatt is más elvárásokkal, identitással érkeznek a képzésbe, majd lépnek be a munka világába. S épp életkoruk, szakmai tapasztalatuk miatt a képzők is máshogy, adott esetben kevesebb odafigyeléssel kezelik őket (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

A tanulmány célja és módszertana

Mivel mind az identitást (Kaplan & Garner, 2017; Garner & Kaplan, 2018), mind a szakmai tanulást komplex, dinamikus rendszerként értelmezzük (Rapos et al., 2022), tanulmányunkban célunk 1) rámutatni annak jelentőségére, hogy a szakmai tanulás és identitáskonstrukció együttes rendszerszerű értelmezése miért kiemelt jelentőségű a képzés és a későbbi munkahelyi tanulás szempontjából; 2) áttekinteni a második karriert kezdő tanárok szakmai identitáskonstrukcióját meghatározó személyes tényezőket; 3) annak érdekében, hogy azonosíthassunk tipikus feszültségeket ebben a komplex, dinamikus folyamatban. 4) Mindezek segítségével lehetőség nyílik arra, hogy a második karriert kezdő tanárok tanulási környezetét – legyen az képzés vagy munkahelyi tanulás – is a komplex, dinamikus rendszer részeként értelmezzük.

Tanulmányunk *feltáró, narratív irodalmi áttekintés. Kritikai* is abban az értelemben, hogy a második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós folyamatához kapcsolódó szakirodalmak összegzésén túl elemzésünk, elterve a korábbi értelmezésektől, összekapcsolja az identitásváltozás és a szakmai tanulás fogalmát, valamint új szempontok, Kaplan & Garner (2018) identitásmodellje alapján értelmezi a második karriert kezdők számára optimális tanulási környezet alakítását (Sutton et al., 2019). A szakirodalomgyűjtést 2024 májusában végeztük az EBSCO, Education Research Complete és a Web of Science keresőfelületeken, valamint kézi keresést (hólabda stratégia) is folytattunk. Hogg és munkatársai tanulmánya alapján a keresett időszakot 2000 és 2024 közt határoztuk meg (Hogg, Elvira & Yates, 2023). Keresőkifejezéseink:

- (teacher identity OR professional identity)
- (career change OR change of career OR midlife career change OR midcareer change OR second career OR career switching OR changing jobs)

A 97 leszűrt tanulmány közül azon írásokat zártuk ki, amelyek 1) nem kapcsolódtak az identitás, identitáskonstrukció témaköréhez; 2) nem tanárok identitáskonstrukcióját vizsgálták; 3) nem angol vagy magyar nyelvű írások voltak. Kutatásunk jelen fázisában 39 tanulmány alapján adunk képet a második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciós folyamatainak sajátosságairól.

Második karriert kezdő tanárok

Karrierváltásnak azt a folyamatot nevezzük, amikor olyan új állásba kerül vagy foglalkozásba kezd valaki, ami nem része a hagyományos szakmai előmenetelnek (Rhodes & Doering, 1983). Tipikus jellemzője a karrierváltás folyamatának, hogy a korábbi foglalkozásban vagy hivatásban szerzett konkrét tudás vagy specifikus készségek kisebb jelentőséggel bírnak, valamint a karrierváltó számára jelentős költséggel jár, tekintve a kiesett munkaidőt és keresetet, és a képzéshez szükséges anyagi és idő ráfordítást (Carless & Arnup, 2011). Rhodes és Doering (1983) integratív modelljükben 17 részre bontják a karrierváltást a szervezeti tényezőktől a karrierváltás lépéséig, szervezeti, személyes és a foglalkozással kapcsolatos összetevőket azonosítva. A karrierváltásban kulcsfontosságú helye van a munkahelyi tényezőknek, főleg a munkahelyi elégedettségnek és a karrier előrehaladásának. Később a modellt olyan elemekkel gazdagították, mint a munkahelyi stressz, a munka-magánélet egyensúlya és a szakmai identitás, azonban a vizsgálatok jellemzően a karrierváltási szándék vizsgálatáig jutnak, mely gyakran független a valódi karrierváltástól (McGinley et al., 2014). Egy valódi karrierváltás létrejöttét vizsgáló kutatás szerzői a személyes jellemzők mellett a munkahelyi tényezők közül csak az állás biztonságát találták relevánsnak (Carless & Arnup, 2011), míg McGinley és munkatársai (2014) négy tényező együttesével jellemzik a karrierváltást, ezek a push-faktorok: a munka-magánélet konfliktus, a karrierrel való elégedetlenség; az érzékelt jövő (mint a kedvezőtlen karrierkilátások); a marasztaló faktorok hiánya (mint a támogató családi vagy kollegiális légkör és a szilárd szakmai identitás); végül a kínáló lehetőségek, mint pull-faktorok.

A tanárok döntő többsége hagyományos képzési utat jár be, és középiskolai tanulmányai után a felsőoktatásban szerzi meg bachelor- vagy mesterdiplomáját, tehát a tanári hivatás az első karrierjük (*first career teachers* (FCT)). Egy másik, egyre növekvő számú csoport valamilyen professzió(k) gyakorlása után, karrierváltással választja a tanári hivatást, őket második karriert kezdő tanároknak (*second-career teachers* (SCT)) nevezzük (Hogg, Elvira & Yates, 2023). A témával foglalkozó írásokban előfordulnak még a nem hagyományos tanár (*non-traditional teachers*) és a karrierváltó tanár (*career-changers, career switchers* vagy *career-change teachers*) kifejezések is (Rowston et al., 2022). Az ATCP-k elterjedése miatt egyre több SCT végez valamilyen a hagyományostól eltérő képzési formában, ezért az így végzett tanárokat jelölik alternatív végzettségű (*alternatively certified teachers* (ACT)) elnevezéssel is (Richter et al., 2022). Sajátos, de ebben az írásban nem vizsgált csoport, az újrakezdők (*re-beginner, re-entering to teach, returning to teach*) csoportja (Fodor, 2022). Ők jellemzően hosszabb kihagyás után folytatják a munkájukat. Az újrakezdők és a második karriert kezdők közös jellemzője a kezdő szerep (újra)átélése.

A karrierváltó tanárok tehát érkehetnek bármely hivatásból, lehet eltérő az életkoruk, a családi állapotuk, azonban közös bennük, hogy életük egy pontján elhagyva korábbi hivatásukat beléptek a tanárképzésbe, hogy ezt a hivatást folytassák. Motivációjuk kiemelt jelentőségű szakmai identitásuk és tanulásuk nézőpontjából. Cope és munkatársai (2021) a korábbi munkahelyhez való viszony, a motiváció és a képességekbe vetett hit szerint három fő profilba sorolja az SCT-eket. A legnagyobb csoport, az elhivatottak régóta foglalkoznak a tanári pálya lehetőségével, alkalmasnak érzik magukat a pályaváltásra, azonban a korábbi munkahelyükön is elégedettek, így általában valamilyen hirtelen, erős push-faktor miatt váltanak. A frissen eltökéltek csoportja régebb óta tervezi elhagyni a munkahelyét, azonban csak a váltás előtt terelődik a tanári hivatás irányába, éppen ezért kevésbé biztosak a képességeikben. A maladaptív profil estén a push-faktorhoz valamilyen pull-faktor is társul, például a rövidebb munkaidő vagy a kedvezőbb időbeosztás lehetősége, ez azonban nem társul a tanári hivatás iránti motivációval. Ez a csoport később általában elégedetlenebb a tanári pályával, körükben a pályaelhagyás is gyakoribb.

A szakmai identitás és a szakmai tanulás mint komplex dinamikus rendszer

A komplex dinamikus rendszerelmélet olyan tudományos paradigma, amely szerint a természet és társadalom összetett jelenségei – például az agy, a család, a nyelv, a szervezetek, a fenntarthatóság, az ökoszisztéma stb. – egymásra épülő elemek hálózatából állnak, amelyek folyamatos, iteratív interakciója a rendszer komplex viselkedését idézi elő (Bar-Yam, 1992; de Bot, 2007, 2008; Guastello & Leibovitch, 2009; Larsen-Freeman, 1997). Az ilyen rendszerek elemei általában nem lineárisan és determinisztikusan kapcsolódnak egymáshoz, jellemzőbb, hogy kölcsönös függésben vannak egymással, s bármely kisebb változás a rendszer egészének változáshoz vezet, ezért nem stabilak, hanem állandóan változók. Sajátosságuk, hogy „dinamikusak, összetettek, nemlineárisak, kaotikusak, kiszámíthatatlanok, fogékonyak a kezdeti körülményekre, nyitottak, önszerveződők, visszacsatolásra érzékenyek és adaptívak” (Larsen-Freeman, 2007, p. 142).⁴

A komplex dinamikus rendszer, és változásának megértéséhez nem elég egy-egy részlem vizsgálata, az csak összefüggéseiben értelmezhető. Larsen-Freeman szerint (1997) ezáltal nem egy tudományterület nézőpontja, struktúrája határozza meg a megismerést, hanem az adott rendszer valódi természetében, dinamikus rendszerként vizsgálható. Ahogy Kaplan és Garner (2017) rámutat, az ún. *relációs fejlődési rendszer-megközelítések* azok (*Relational-Developmental Systems paradigm*, vö. Lerner, 2012; Overton, 2013), amelyeknek ismeretelméleti alapelve, hogy a részek meghatározzák az egészet, s az egész a részeket.

A komplexitás megragadásának igénye számos társadalomtudományi területen is jelen van, de ezek lokálisak, s egyediek, ezért gyakran igényelnek *transzdiszciplináris megközelítést és újfajta módszertani design*t. Olyat, amely lehetővé teszi egy nyílt végű, nem lineáris folyamatokkal bíró, komplex és dinamikus rendszer egyediségének a tudományos megértését (Granic & Hollenstein, 2003; Tyers & Sillito, 2018). Érvelésük szerint azért fontos a részek azonosítása, mert ez konceptualizálhatóvá teszi kapcsoltuk egyediségét, az egész kialakulásának természetét és jellemzését. Ezek a kapcsolatok több irányúak, kölcsönösek, egyediek és kontextualizáltak.

Mind az identitás (Garner & Kaplan, 2018; Kaplan & Garner, 2017), mind a szakmai fejlődés és tanulás (Pilcher, 2023; Rapos et al., 2022) fogalmához kapcsolódóan az utóbbi évek szakirodalmában megjelent azok komplex, dinamikus rendszerként való értelmezése. Az identitás tudományos definíciója ma is csak formálódik, de a legtöbb modellalkotó egyértékesen abban, hogy a szakmai identitás „1) a tapasztalatok, jelentések értelmezésének és újraértelmezésének szüntelenül változó folyamata, azaz változó, dinamikus, nem stabil; 2) magában foglalja mind a személyt, mind a kontextust, azaz másokkal való kapcsolatban alakul, érzelmekkel átszőtt; 3) a tanári szakmai identitás alidentitásokból áll; 4) s az *ágencia* (cselekvőképesség) fontos eleme” (Beijaard et al., 2004 idézi Tókos, 2024). A közös jegyek szintetizálásából egy komplex dinamikus rendszerként azonosítható fogalom körvonalazódik.

Kaplan és Garner (2017) modellalkotási célja éppen az, hogy olyan értelmezési keretet alkossanak, amely reagál „az identitásjelenségek sokféleségére, hierarchiájára és kulturális-kontextuális jellegére [...], figyelembe veszi a különböző identitástartalmakat, az identitás szerkezet és -kialakulás folyamatának különbségeit és variabilitását, s egyben alkalmazható az identitásjelenségek megértésére, vizsgálatára [...] társadalmi-kulturális kontextusban.” (pp. 12-13). Modelljüket (*Dynamic Systems Model of Role Identity (DSMRI)*) komplex, dinamikus rendszermodellként értelmezik, amelynek célja a *cselekvő személy* (tanár) kontextualizált *társadalmi szerep-identitásának* értelmezése. A rendszer középpontjában a *cselekvés* (*action*) áll, amelyhez négy rendszerösszete-

4. Larsen-Freeman (1997) characterised dynamic systems as “dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, selforganizing, feedback sensitive, and adaptive” (p. 142).

vő kapcsolódik: 1) az *önészlelés és az önmeghatározás*; 2) az *ontológiai és episztemológiai elképzelések*; 3) a *tervek és a célok*; 4) az *észlelt cselekvési lehetőségek*.⁵

A szakmai tanulás kapcsán korábbi kutatásunkban úgy érveltünk, hogy a szakmai tanulás kutatása számos kihívás előtt áll, választ kell adjon a komplexitás és a multidimenzionalitás, dinamizmus kérdéseire. Értelmezésünk szerint a szakmai tanulás 1) „*komplex*, hiszen az egymásba ágyazott, egymástól kölcsönösen függő, továbbá folyamatosan tanuló alrendszereket tartalmazó rendszer (Opfer & Pedder, 2011), ezért a pedagógusra is mint komplex, személyes rendszerre kell tekinteni, akinek szakmai tanulása személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg (Clarke & Hollingsworth, 2002; Evans 2008, 2014; Guskey, 2002). 2) *Multidimenzionális*, mert különböző tanári és tanulói kimenetei lehetségesek. Bár a szakmai tanulás végső célja feltehetően a pedagógus számára a tanulói tanulás hatékony támogatása, a tanulók eredményességének javulása, értelmezhető ezektől függetlenül, személyes kognitív, affektív és motivációs tényezők változásaként is (Thoonen et al., 2011), ami nem feltétlenül jelenti közvetlenül a gyakorlat megváltozását. 3) *Dinamikus*, mert a szakmai fejlődés és tanulás sokféle utat feltételező rendszer (Opfer & Pedder, 2011), a tanári életút egészében értelmezhető (Korthagen, 2017), azaz nem lineáris, egyenes vonalú változás. Egyedi ütemét, ritmusát, intenzitását a komplex rendszerek elemeinek egymásra hatói erői határozzák meg a tanulás személyes és komplex terében” (Rapos et al., 2023 – kézirat).

A két fogalom (identitásváltozás és tanulás) szükségszerű kapcsolatát nemcsak a fent bemutatott fogalmi koherencia teremti meg, hanem az, ahogy azok folyamata egymást kiegészítve, egymásba ágyazottan jelenik meg. Kevés olyan modell ismert, amely a két fogalmat egy modellben képes értelmezni (Beijaard et al., 2023; Kaplan & Garner, 2017), holott ennek jelentős szerepe lenne a formális tanulási helyzetek újraértelmezésében és a képzésfejlesztésben, mert segítene eltávolodni mind a tartalomorientált, mind az uniformizáló eredmény-alapú képzésfejlesztés gyakorlatától. Úgy véljük, a második karriert kezdő tanárok számára megfelelő képzési és tanulási környezet megteremtéséhez ennek az identitásfókuszú nézőpontnak az átgondolása új perspektívát adhat. Ezért a továbbiakban Kaplan és Garner modellje (2017) alapján összegezzük a szerepidentitásmodell személyes elemihez kapcsolható kutatási eredményeket, hogy azok alapján azonosíthassuk azokat a várható feszültségeket, amelyek befolyásolhatják a második karriert kezdők identitásváltozását, valamint a képzők tudatos képzésfejlesztésről való gondolkodását (vö. szakmai tanulás támogatása).

A második karriert kezdő tanárok szakmai identitásának egyes jellemzői és az ezekből következő lehetséges feszültségek

A második karriert kezdő tanárokhoz kötődő főbb kutatási irányok a legutóbbi szisztematikus irodalomfeltárás alapján (Hogg, Elvira & Yates, 2023) a) a pályamotivációhoz, b) az előzetes személyes és a korábbi karrierből hozott szakmai tudás és a tanítás összefüggéseire, c) tanítási gyakorlatuk feltárásához, valamint d) az utóbbi években tapasztalható pályaelhagyás témájához kapcsolódnak. Szakmai identitáskonstrukciós folyamatuk vizsgálata nem tekinthető kurrensnek, bár jelentőségét, rendszerű értelmezését egyre élesebben hangsúlyozzák (Smetana & Kushki, 2020). A második karriert kezdő tanárok szakmai tanulásához kötődő kutatások főként a formális képzés átalakításához kívánnak adalékkal szolgálni, hiszen a legtöbb országban erre nincs speciális képzési tartalom. A témában készült szisztematikus irodalmi áttekintés is a formális tanulási keretek logikájából építkezik (Baeten & Meeus, 2016). Ezért a fejezet további részében először Kaplan és Garner (2017) szerepidentitás modellje alapján négy tényező mentén összegezzük a második karriert kezdő pedagógusok identitás-

5. A modell részletes bemutatását magyar nyelven lásd Tókos, K. (2024).

jellemzőit,⁶ hogy azok segítségével azonosítsuk a tanulásukat befolyásoló feszültségeket. Ilyen feszültség több úton keletkezhet, mivel minden egyes tényező több elemet tartalmazhat. Feszültségforrás lehet például egymással összhangban (koherensen illeszkedő célok), vagy feszültségben egymással (ütköző célok). Ezen túl az egyes tényezőkhöz belüli elemek hierarchizálódhatnak, ami az identitásrendszer egészében újabb feszültségekhez vezethet. Természetesen a rendszer belső elemeit a kontextuális tényezők (társadalmi kontextus, kultúra, tudományterület, személyes diszpozíciók) hálójában újabb kihívások érik. Mindezek a feszültségek állandó változást, újraértelmezést indukálnak, miközben az egyén tanulási folyamatot is végez.

Önészlelés és önmeghatározás

Ez a tényező az egyén saját személyes és csoporttagságára vonatkozó önészlelés, jelentésadás, és az azokról való személyes tudás, amely mindig érzelmekkel átszőtt. Központi eleme a szerepbeli képességekről alkotott önkép, az énhatékonyság megítélése. Itt értelmezendő a személy világnézetére, ideológiai meggyőződésére és a kontextusban, a szerep szempontjából relevánsnak ítélt értékekre, érdekekre, személyiségjegyekre vagy fizikai tulajdonságokra vonatkozó önértelmezés, valamint az ezekhez kapcsolódó érzelmek. Összességében az önészlelés és az önmeghatározás a tanár saját önértelmezése tanárként, tanári szerepéhez tartozó csoporttagságai, s az ehhez szükséges képességeiről való tudása és érzelmei függvényében.

A témához kapcsolódó talán legmeghatározóbb kérdés, hogy *a korábbi pályáról szakértőként érkező egyén önmeghatározása alapján hogyan értelmezi saját csoporthoz tartozását, hogyan definiálja saját szerepét a tanári közösségben* Kolde és Meristo (2020) úgy találták az ehhez kapcsolódó érzelmek vizsgálatkor (Reflection of Identity at Work), hogy egyfajta többszörös identitás jellemző, amely negatív érzésekkel (túlterheltség: egyszerre tanár-hallgatónak és kezdő tanárnak lenni, munkateher, aggodalmak, fáradtság) társul. A vizsgálatban részt vevő SCT-k úgy érezték, hogy a gyakorló helyeken dolgozó kollégák nem értik ezt a kettőséget. Ez gátolta az SCT-k közösségbe való integrálódást. A szerepazonosulás másik példája a régi szakmából, vagy az új szakmából építkező szerepértelmezés ütközése. Például: Ki vagyok én? Valaki, aki biológiát tanít, vagy pályakezdő tanár, akinek kihívást jelent megfelelni a diszciplináris tudásán túlmutató tanári feladatoknak (Smetana & Kushki, 2021). *Egyértelmű tapasztalat, hogy a tanári szereppel való azonosulás komoly kihívás számukra (vö. többszörös identitás, Kolde & Meristo, 2020). A szerepazonosulással kapcsolatos érzésekre jellemzőnek találták, hogy kezdetben várakozással teliek, majd a negatív érzések jellemzőbbek.*

A szerepek összeegyeztetésnek dilemmái (tanuló – érett felnőtt), valamint a tanári szerep belső struktúrájának speciális, erre a csoportra jellemző sajátosságai, feszültségei azonosíthatók. Varadharajan, Buchanan és Schuck (2018) kutatása szerint például: 1) a tapasztalt újonc (*experienced-neophyte*), aki képzetebbnek gondolja magát a már őt tanítóknál, támogatóknál. Gyakran vezetői pozícióból érkeznek, idősebbek, nyíltan kritikusak az intézményi működéssel, új kreatív szempontokkal kívánják támogatni az intézményi működést, a tanári munkát, de tartanak attól, hogy nem kapnak ehhez támogatást. 2) A számos dolgozó tanuló (*earner-learner*) a családfenntartás gondjainak megélését hangsúlyozza, gyakran kevesebbet keresnek, mint más családos kollégáik. 3) Az autonóm függők (*autonomous-dependent*), akik egyszerre kívánják, hogy szakértőként és kezdőként kezeljék őket, gyakran gyengeségként élik meg korábbi erősségeiket.

A második pályakezdők egy speciális, de a tanárihiány okozta érintettség miatt, igen markáns csoportja *azoké a szaktanároké, akik valamilyen hiányszakhoz kapcsolódnak, s gyakran a tanítástól nagyon távoli területekről érkeznek. Az ő szerepkonfliktusaiban meghatározó elem a szakma és az iskola világának összeegyeztetése* (Miči-

6. A modell a négy rendszertényezőt személyes identitástényezőként értelmezi. Tanulmányunkban a második karriert kezdő tanárokhöz kötődő elemzési szempontrendszerként alkalmazzuk őket.

uliené & Kovalčikienė, 2023). Ehhez hasonló *a szaktanárok diszciplináris csoporthoz tartozók* speciális szerepjel-lemezőinek kutatási iránya, amelyben a szűken vett szaktanári és a komplexebb tanári szerepértelmezés közti értelmezés adja a feszültség fő forrását (Navy, Jurkiewicz & Kaya, 2021; Smetana & Kushki, 2020).

A kutatások megerősítik, hogy a második karriert kezdők személyes tulajdonságaik közül az érettséget, a tapasztalatot, a türelmet, a professzionalizmust és az autonómiát vélik a legmeghatározóbbaknak (Rowston et al., 2021; Troesch & Bauer, 2017), miközben az új szakma tanulása közben *pályakezdővé válnak. A tanári szereppel kapcsolatos énhatékonyság megélése feszültségek forrása lehet. A korábbi szakértelemre alapozott, különösen a diszciplináris tudás terén magas énhatékonyságot megélt második karriert kezdő tanárok ugyanakkor az osztálytermi helyzetben számos kudarcot szenvednek el* (Rowston et al., 2021; Tal, Herscovitz & Dori, 2021). Trent (2018) szerint *tanári énhatékonyságuk megerősödésének fontos feltétele a mindennapi siker elérése. A magukat szakértőnek vélő pályakezdők egyik komoly dilemmája tehát, hogy tudják-e magukat tanulói szerepben értelmezni, miközben sokkal jobban önirányítóak a tanulásban.*

Az új pálya kezdése egyértelműen tanulói szerepbe is sodorja őket. Általában úgy találják, hogy a második karriert kezdők nyitottak a tanulásra (Bar-Tal et al., 2020), saját tanulói státuszukat sokkal önállóan határozzák meg, igényeik pontosabbak. Különösen nyitottak az azonos helyzetben lévők támogatására (Jorissen, 2003), képesek akár pozitívan hozzájárulni az iskolai kultúra megváltoztatásához (Richardson & Watt, 2005). *A tanulói szerep megélése, valamint a saját tanulásukról való gondolkodás explicit megfogalmazása mind az identitásrendszeren belül, mind a kontextussal szemben számos feszültség oka.*

Ugyancsak több kutatás foglalkozik azzal, hogy a második karriert kezdő tanárok olyan személyes készségek, képességek birtokosának látják magukat, amelyek átvihetők a tanítás világába. A leggyakrabban felmerülő képességterületek a kommunikációs és a problémamegoldó-készség, az időgazdálkodás, a kritikai képesség, a szervezői, vezetői és az interperszonális képességek, valamint a kreativitás (vö. Hogg, Elvira & Yates, 2023; Robb, 2024). Egy kutatás továbbá a problémamegoldás pályán tartó erejét is igazolta (van Heijst, Volman & Cornelissen, 2024). Ezek az egyébként valóban fontos képességterületek tanári szerepben történő érvényesítésükhöz, azonban újraértelmezésre szorulnak: Mit jelent tanárként jó vezetőnek lenni? Mennyire igényli a tanári munka a problémamegoldást az adott iskolában, vagy egy centrális szabályozási környezetben? *Mennyire jelent a hozott képességek birtoklása a tanári szereppel összeegyeztethetetlen rögzült gyakorlatokat?*

Ontológiai és episztemológiai elképzelések

Az ontológiai meggyőződések a szerep szempontjából igaznak vélt meggyőződések, s az ezekhez kapcsolódó érzelmek. Itt értelmeződnek az okokkal és a következményekkel kapcsolatos feltételezések, az ehhez kötődő személyes attribúciók. Az episztemológiai elképzelések az egyén szerephez kapcsolódó tudásának és érzelmeinek összességét jelentik. Szűkebben, a tanári szerepre értelmezve itt jelenik meg mindaz a tudás, amiben a tanár a tanítás világát és annak kontextusát látja, értelmezi.

A pedagógussá válás egyik meghatározó elemének tartja a szakirodalom a belépő nézeteket, s az előzetes tudást (Richardson, 1996; van Rossum & Hamer, 2010; Falus, 2006). Mindez a második karriert kezdő pedagógusok esetében új szempontokat vet fel, másképp értelmezendő, mint a pályakezdők esetén. A második karriert kezdők már más szakmából érkezve, munkahelyi tapasztalattal bírva, gyakran akár vezetőként is dolgozva komoly (más területre vonatkozó) szakmai/diszciplináris tudással, kialakultabb nézettrendszerrel érkeznek egy új szakmai területre, és *ezen átszűrve gondolkodnak a tanítás világról*. Egyes kutatások szerint a tanítás az elmélet és a valóság összekapcsolását jelenti számukra (Chambers, 2002), az oktatás értelme a munkára, az életre való felkészítésében ragadható meg (Tigchelaar et al., 2008). Preferálják az alkalmazásra építő és a probléma

alapú tanulást (Antink-Meyer & Brown, 2017), amit gyakran építenek magas szintű diszciplináris tudásukra. *Mindez azonban feszültségbe kerülhet a tantervi elvárásokkal* (Antink-Meyer & Brown, 2017; Diezmann & Watters, 2015), *az iskolai kontextusban elvárt szabályrendszerrel* (Hunter-Johnson, 2015) és *a pályán lévő tanárok tanulási felfogásával* (Diezmann & Watters, 2015). A második karriert kezdő tanárok objektívebben, több távolságtartással viszonyulnak a tanári hivatáshoz, ugyanakkor jellemzőbb lehet rájuk a közös fejlődés és az együttműködés iránti elköteleződés (Nielsen, 2016).

Azt a nézetet, hogy a magas szintű diszciplináris tudás birtoklása „megegyezik” a tanári pályára való felkészültséggel sok második karriert kezdő tanár osztja (Antink-Meyer & Brown, 2017; Diezmann & Watters, 2015). Általában kevesebb felkészítést is igényelnek a diszciplináris területen (Unruh & Holt, 2012). *Számos kutatás mutat viszont rá arra, hogy a módszertani, a pedagógiai és a pszichológiai tudás (az óratervezés, a tanterv ismerete* (Casey et al., 2013), *a tanulók aktivizálása, motiválása* (Lee & Lampert, 2011), *a differenciálás megvalósítása* (Casey et al., 2013), *szülővel való kapcsolattartás* (Brindley & Parker, 2010; Lee & Lampert, 2011)) *hiánya, azok el nem ismerése válik később a feszültségek és/vagy a pályaelhagyás forrásává. A feszültség forrása tehát az azzal való szembesülés, hogy a szaktárgyi tartalmak ismerete önmagában nem elegendő a tanításhoz* (Grier & Johnston, 2012).

Más tanulmányok jellemzőnek látják, hogy a második pályát kezdő tanárok a tanítás hagyományos, formális módjait vélik hatékonyak (Uusimaki, 2011) és a tanárt tudásközvetítőnek tekintik (Tigchelaar et al., 2008; Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012; Uusimaki, 2011). Tigchelaar és munkatársai (2012) szerint a fiatalabb, 28 és 40 év közötti második pályakezdő tanárok többsége túlnyomórészt tartalomorientált/tanárközpontú elképzeléseket vallott a tanításról. Az idősebbek (40 és 58 év közöttiek) inkább a végletek felé hajlottak: vagy szélsősegesen tartalom-/tanárközpontú, vagy tanulás-/tanulóközpontú elképzelést vallottak. *A tanításról vallott tanárfókuszú gondolkodás gyakorta okozhat feszültséget mind a saját pályamotivációs tényezőkkel (vö. altruista, vagy személyes indokok), mind a munka világára való felkészítés céljával.*

Általában is elmondható, hogy a *tanítás világával való találkozás* – például a valós tanári munka, a munkaterhek (Coppe et al., 2021), az iskolai szervezet (Gordon & Parham, 2019) és az intézményvezetői gyakorlat (Laming & Horne, 2013) – *gyakran ütközik azzal az idealizált képpel, amely a második karriert kezdőknél tapasztalható.*

Tervek és célok

A tervek és a célok jelentik a szerephez kapcsolódó általános és konkrét célok ismeretét és az azokhoz kötődő érzelmeket. A célok sokféle dimenzióban értelmezhetők: intrinzik-extrinzik, egyéni-társadalmi, távoli-közeli, specifikus-globális valamint önorientált-mások által orientált (vö. Kaplan & Garner, 2017). A tanári szerephez kapcsolódóan a célok a tanári tevékenységgel kapcsolatos terveket, elképzeléseket jelentik.

A tervek és célok dimenzióhoz kötődő kutatások egyik iránya a pályaválasztási motiváció, amely a második karriert kezdő tanárok esetében különös jelentőséggel bír, gyakran személyes vagy szakmai krízis áll a háttérben. Az okok ennek ellenére többnyire nem egy tényezőhöz kapcsolódnak (Watters & Diezmann, 2015), hanem komplexek. Laming és Horne (2013) szerint a pályaválasztást a pragmatikus, az altruista és a személyes okok határozzák meg. Ezt Hogg és munkatársai (2023) szisztematikus áttekintése is megerősítette. A pragmatikus okok közül a legfontosabbak: a családi vagy a személyes igényekhez kapcsolódó munkavégzés lehetősége és a foglalkoztatási biztonság. A személyes és altruista okok kapcsolata szervezesebb. A személyes okok között a tárgy/tudományterület iránti elkötelezettség, egy korábbi pedagógusminta vagy a vállalati/profitorientált világtól való elfordulás motívumait találjuk. Az altruista okok legfontosabb tényezője a közösségért a fiatalokért, fiatalokkal való munkavégzés. A pályamotivációval foglalkozó irodalmak kiemelik, hogy a második karriert kezdő tanárok motivációja nagyon erős (különösen az altruista, vagy a belső motivációval rendelkezők esetén), hiszen

az életút egy későbbi szakaszán komoly változást vállalva hozzák meg döntésüket (Coppe, et al., 2021). Általában belső motívumok a meghatározóak, ritkán vezérli döntésüket egy vélt társadalmi státusz elérése (Richardson & Watt, 2005). A külső motivációval (pénz, kedvezőbb munkaidő) érkezők kevésbé motiváltak, kevésbé elégedettek a tanári pályán és nagyobb a pályaelhagyás (Coppe, et al., 2021). *Ez az erős belső elkötelezettség, s tanítás valós világával szembesülés gyakran válik a feszültség forrásává.* Az altruista pályamotivációs indokok hozadéka az is, hogy a második karriert kezdők nagyobb rugalmasságot és elkötelezettséget mutatnak az alacsony társadalmi-gazdasági, kihívásokkal teli iskolákban (Hogg, Elvira & Yates, 2023), *bár az ehhez szükséges módszertani tudás épp az ő felkészültségükből hiányzik leginkább.*

Az *egyéni tanári célok meghatározásának* különbözőségeit találta Etherington (2011), aki kvalitatív vizsgálatában összekapcsolja a tanári pályáról való általánosabb gondolkodást (worldview), célmeghatározást, s a közvetlen, személyes célokat. A modern nézetet vallók a tanári pálya előnyeit gyakorlatiasabban értelmezik, tanítást nem hivatásnak, személyes identitáshoz kötődőnek tekintik, sokkal inkább a kiszámíthatóságot, az életbiztonságot, az egyéni önmegvalósítást keresik benne, a társadalmi státusz forrásának vélik. A tanítás az ő szemükben e célok eléréseinek eszköze. A hagyományörzőket vezérlő gondolat, hogy a tanár a közösség eszméjét hivatott továbbvinni, amiért együtt kell dolgozni a közjó érdekében, továbbá hogy a tanítás nem tudomány, hanem a szeretet és az odaadás mestersége. Céljuk a tanulókat megtanítani arra, hogy legjobb tudásuk szerint dolgozzanak, valamint a tanulói közösségek kialakítása. Az úgynevezett sikeresek úgy látják, hogy a jövőbeli tanári munkájuk a célok kitűzését jelenti akár tanulóik, akár kollégáik számára. Ennek személyes útját az elkötelezettségben, a teljesítmény növelésében, a csapatvezetésben, az elemzésben, az innovációban látják. Vonzó és releváns oktatást kívánnak nyújtani, amely karriertapasztalaton, tanulmányi teljesítményen, célmeghatározáson, irányításon alapul.

Észlelt cselekvési lehetőségek

Az észlelt cselekvési lehetőség a személy által a szerepben elérhető viselkedési formákról alkotott elképzelés és hozzá kapcsolódó érzelem, ezek a célok előmozdításához, eléréséhez kapcsolódnak. Ez magában foglalja a deklaratív viselkedési szándékot és a cselekvési lehetőségekre vonatkozó procedurális tudást. Az észlelt cselekvési lehetőségek kizárják azokat a viselkedésformákat, amelyeket a személy nem vél megfelelőnek, hatékonyak, vagy lehetetlennek tart (vö. Kaplan & Garner, 2017). Mindez összefügg az egyén ismeretelméleti elgondolásaival, önészlelésével, önmeghatározásával. Az észlelt tanári cselekvés tehát azt jelenti, amit a tanár a szerepében megvalósítható tanári tevékenységnek, magatartásnak lát.

Általában az SCT-k jól érzékelik és kezelik a szakmai elvárásokat, a pálya későbbi szakaszában akár vezetői szerepet is betöltenek (Nielsen, 2016). A cselekvési lehetőségek értelmezése azonban témafüggő is. Ennek különböző megjelenéseit mutatta ki Powell (1996), amikor a második karriert kezdő tanárok tantervi elvárásokhoz való viszonyát, abból következő viselkedését kategorizálta. Kategóriái a következők voltak: kritikátlan elfogadás és végrehajtás, vonakodó megfelelés és stratégiai megfelelés. *A tantervtől való eltávolodás dilemmája feszültség forrássá vált a személyes gyakorlatban.*

A második karriert kezdő pedagógusok szociológiai jellemzőik szerint általában idősebbek, gyakran családos nők. Ezek a sajátosságok *mind a formális, mind a későbbi munkahelyi tanulás, és tanári feladatok elvégzése tekintében is előre nem várt kihívásokat jelentenek számukra* (Lee & Lamport, 2011), miközben a második karriert kezdők komoly munkahelyi tapasztalatokkal rendelkeznek, gyakran részei voltak együttműködő szakmai közösségeknek. Vágyanak a szakmai fejlődés lehetőségére, s ezzel együtt nehézségeik megbeszélésére. Új szakmájuk tanulása közben ezeket a korábbi "rutinokat" kívánják folytatni. Jellemző, hogy tudatosan építik kapcsolati há-

lójukat az iskolában, hogy a szakmai problémáikhoz, kérdéseikhez megfelelő segítséget és erőforrásokat találjanak (Heijst et al., 2024). *Ez utóbbi nem csak a képzés formális kereteivel való kritikák forrása, hanem a munkahelyi tanulás kapcsán az általuk megfogalmazott egyik legfontosabb konfliktusé is. Miszerint úgy látják, hogy az iskolai szakmai közösségek nem elég nyitottak a szakmai kérdések megbeszélésére, a horizontális tanulás megszokott, korábbi munkahelyen megélt formáit elutasítják, s nem tudják értelmezni „pályakezdő szakértelmüket”.*

A második karriert kezdő tanárok számára optimális tanulási környezet

A második karriert kezdő tanárok szakmai identitásalakulásnak folyamata, az azt kísérő feszültségek természetesen egyediek, ahogy ez Kaplan és Garner (2017) modelljéből következik. A feszültség mint energiaforrás segítheti vagy gátolhatja az identitásalakulás és a tanulás folyamatát. Ezért az előző fejezetben tárgyalt, második karriert kezdők esetén gyakran megjelenő feszültségforrásokat egyfajta lehetőségként is értelmezhetjük a tanulási környezet optimális sajátosságainak megfogalmazásához.

A szakmai identitás alakulása értelmezésünk szerint összefonódik a szakmai tanulás folyamatával és komplex kontextuális hatások rendszerében alakul. Tehát úgy véljük, hogy a környezet mind a tanulás, mind az identitásalakulás folyamatára komoly hatással van. A kontextus értelmezése, modellezése nagyon összetett, ezért írásunkban azt leszűkítjük egy önmagában sem könnyen definiálható keretre, a tanulási környezetre, mivel azt elsődlegesen a képzésre és az indukciós szakaszra nézve kívánjuk értelmezni. Tanulási környezetnek tekintjük tág értelemben azt a *támogató környezetet*, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban *tanuljanak* (Partnership for 21st Century Skills, 2017). A korábban más szakmában nem dolgozó, kezdő tanárhallgatók és a második karriert kezdő tanárok tanulási környezetének is egyik legfontosabb szervező kerete a képzési program (tágabb értelemben a képzőintézmény), ez adja az elsődleges tanulási teret. Szűkebb értelemben a képzésre tehát mint mezoszintű tanulási környezetre tekintünk (vö. szakmai tanulás humánökológiai nézőpontú megközelítése, Rapos et al., 2022). Ez a *mezoszintű tanulási környezet értelmezésünkben magában foglalja a tanulás képzés által kínált formális és azon túli nem formális színtereit, emellett az azon túlnyúló spontán vagy projektszerűen szerveződő szakmai és tanulóközösségeket, valamint a munka világának képzéshez kapcsolódó tereit* (Rapos et al., 2022). Látszólag egy második karriert kezdő tanár tanulási környezete a tényezőket tekintve megegyezik a hagyományos tanárképzésben tanuló tanárszakos hallgatóéval, fontos különbségek jelennek azonban a hallgató és a környezeti hatások során kialakuló feszültségekben. Ezen túl más hangsúlyú a formális és a nemformális tanulás szerepe, valamint a tanulási tér minden helyszínének jelentősége másképp értelmeződik a tanuló (második karriert kezdő felnőtt) sajátosságai miatt.

A fenti értelemben vett képzési programot mint tanulási környezetet, Gephart és Marsick felsőoktatási intézményeket tanulószervezetként vizsgáló munkája alapján értelmeztük, s a modell alapján tranzakciós rendszerként jellemeztük (Rapos et al., 2022). A képzési programok tanulási környezetként történő elemzéséhez így két nagy szempontot azonosítottunk: a strukturális-szabályozási és a tartalmi-kulturális jellemzőket.

Képzési program mint tanulási környezet változórendszere

Strukturális-szabályozási jellemzők	szervezeti struktúra és vezetés szabályozó rendszer
Tartalmi-kulturális jellemzők	értékek, képzési célok a képzési program tartalmi sajátosságai tanulóközösségek

1. táblázat: A képzési program mint tanulási tér vizsgálatának rendszere (Rapos et al., 2022, p. 61)

Elemzésünkben a fenti szempontrendszer mentén értelmezzük a második karriert kezdő tanárok tanulási környezetében felismerhető lehetőségeket.

Strukturális-szabályozási jellemzők

A szervezeti struktúra „tisztán” strukturális kérdésként is elemezhető lenne, de a képzési program tanulási környezetként való értelmezése felerősíti a tanulást támogató szempontok kiemelését. Ezeket az alábbiakban a) a szervezeti struktúra és vezetés, valamint b) a szabályozórendszerhez kapcsolódó szempontok mentén mutatjuk be.

Szervezeti struktúra és vezetés

A szakmai csoporthoz (tanárokhoz, tanárok közösségéhez) tartozás és az abból következő szerepértelmezés személyes folyamatait megalapozhatja, vagy nehezítheti a tanárképzés azon sajátossága, amely szerint a képzés a szereplők kapcsolódására – a diszciplináris, a pedagógia és pszichológia oktatókon kívül a gyakorlati hely tanárképzőire – épít, kiszélesítve a képzési program tanulási terét, szereplőit az egyetemi alrendszeren kívülre is (vö. Horváth, 2019; Rapos et al., 2022). Ez a kihívás gyakorta széttördeli a közös célrendszert, oktatási és tanulás támogatási koncepciót a képzésen belül. Ha a tanári szerepről, annak működéséről, feladatairól nagyon különböző alapvetések, szempontok fogalmazódnak meg, annak lenyomata lesz a képzés működésében, koherenciájában. Gondoljunk például a bevont gyakorlóiskolák körére vagy azok szerepének értelmezésre, s az ebből következő szervezeti struktúra, hatáskörök kialakítására. Egyértelműen könnyebb a szerepazonosulás folyamata egy olyan szervezetben, ahol a többszereplős képzésen belül *megteremtik az együttműködés szervezeti struktúrákon átívelő, legitim szervezeti kereteit, formáit*, s ezt transzparens módon képviselik. Továbbá ahol lehetséges bekapcsolódást kínálnak a gyakran rövidebb képzésben részesülő, így a megismerésre rövidebb idővel rendelkező második karriert kezdőknek. Ennek egyik eszköze lehet egy olyan, speciálisan a tanárképzésben, s ezen belül *a második karriert kezdő tanárok tanulási folyamatainak támogatásra létrejövő, az együttműködést szervezeti szinten is képviselő szervezeti egység és szakmai vezetés (leadership for learning)* (Kálmán, 2014), amelynek feladata a tanítási-tanulási folyamatok stratégiai irányítása, vezetése, rendszeres információgyűjtés a tanulási folyamatról, a különböző szereplők bevonása a tervezésbe, a fejlesztésbe és az értékelésbe/újraértékelésbe (Rapos et al., 2022; Schratz, 2014).

Szabályozó rendszer

A szerepek összeegyeztethetőségének dilemmáján belül a tanuló – érett felnőtt szerep kettőssége speciálisan a második karriert kezdők kihívása (Varadharajan, Buchanan & Schuck, 2018). A felsőoktatás szabályozási keretei általában nehezen reagálnak bármilyen hallgatói igényre, finanszírozási okok miatt pedig többnyire nem megoldható a különböző hallgatói csoportok képzésnek specializálása. (Példa erre az első pályát tanulókkal azonos krediteket kínáló képzési gyakorlat.) A rugalmas képzési környezet általában hétfélig (pénteki vagy szombati) képzési napokat vagy esti órák megtartását jelenti világszerte (Casey et al., 2013), mindezt kombinálva az on-

line kurzus lehetőségeivel. Ezek a megoldások formálisan választ jelentenek egy *rugalmasabb képzési környezet megteremtésre*, de a szerepek összeegyeztethetőségének dilemmájára csak részben adnak választ. A rugalmasabb tanulási környezetnek az *egyéni tanulási utak* tudatosabb és támogatott *választásának lehetőségét* kell kínálnia, mind a szabályozást, mind a tartalmi elemeket tekintve. A második karriert kezdő tanárok esetén az egyéni tanulási utak kialakításának szüksége és igénye összefügg *a tanulói szerep sajátos megélésével, valamint a saját tanulásról való tudatosabb gondolkodással*.

Az *énhatékonyság, szűkebben a szakmai, tanári énéhatékonyság* erősítése egyáltalán nem indokolatlan a második pályakezdők esetén. Feltételezhető lenne, hogy az élet- és a korábbi munkatapasztalat, az általában stabil szakterületi tudás és az érett személyiség elég stabilitást nyújt számukra. Anthony és Ord (2008, p. 369) azonban kétélű fegyvernek nevezi ezeket a diszpozíciókat, amelyek támogató és gátló tényezők egyaránt lehetnek. A kutatások egyaránt beszámolnak arról, hogy az énéhatékonyságot megalapozza a korábbi (munka)tapasztalat (Varadharajan, 2014; Watters & Diezmann, 2015), de arról is, hogy gyakran túlzott önbizalomhoz vezet (Justina, 2012a, 2012b; Hobson et al., 2009, p. 252). Ebből következően magasabb elvárást fogalmazhatnak magukkal szemben az SCT-k, és alacsonyabb énéhatékonyságot tapasztalnak. Bármely irányból is okoz feszültséget a szakmai énéhatékonyság megítélése, a *folyamatba ágyazott pályaalkalmasság vizsgálatának lehetőségét és az arról való konzultációt, valamint a rá épülő tanulótervezés fokozottabb támogatását* a második karriert kezdők esetén érdemes lenne a rendszer részévé tenni.

Tartalmi – kulturális jellemzők

Értékek, képzési célok

A második karriert kezdők pályamotivációja gyakran erősebb, tudatosabb mint az első karriert kezdőké, ugyanakkor differenciáltabb is (Etherington, 2011). Az *egyéni tanári célok különbözőségei* pedig igen eltérő tanulási célok és szerepértelmezés megfogalmazásához is vezethetnek. A *képzési célok* ehhez képest olyan *külső szabályozó faktorok* (például képzési és kimeneti követelmények), amelyek általánosságban fogalmazzák meg a tanárképzés célját. Az ezekre az elvárásokra való felkészülést igyekszik támogatni az intézményi szinten eltérő képzés. Az *általános képzési célok és a személyek pályamotiváció inkoherenciája* gyakran csak a képzés során derül ki (például hagyományörző egyéni pályamotivációjú hallgató feszültsége egy kutatótanári értelmezéssel, vö. Etherington, 2011). A *képzés egészét meghatározó, transzparens képzési célok átgondolása* segíthet a hallgatóknak megfelelő intézményt választani, vagy tudatos reflexió készítenni.

Képzési program tartalmi sajátosságai

A *tanári szereppel való azonosulás* kulcskérdés a pályaváltás folyamatában, amit a második karriert kezdők esetén speciálisan alakít a korábbi munkavállalói szerep, az pálya(újra)kezdői lét, s természetesen az új szerep többi szereppel való újraértelmezésének a feladata. Ez komoly feszültséget jelenthet, nagy lehet a tét egy érett ember számára egy új karrier megkezdésében, ezért a folyamatot kísérő érzelmek is erősek lehetnek. Sokat tehet(ne) a képzés azért, hogy a tanári szereppel való azonosulás elinduljon. Egyrészt a *képzés elejére beépített* (például pályaszocializációs) *orientáción* a hallgatók megismerhetnék a tanári lét sajátos követelményeit, valós körülményeit, mivel a második karriert kezdő tanárok gyakran idealista képet alkotnak a tanári szakmáról (Tigchelaar et al., 2010; Baeten & Meeus, 2016). Egy ilyen orientációs blokk során lehetőséget kaphatnak a hallgatók arra, hogy megfogalmazzák a különbséget az elképzelt és a valós tanári munka közt, annak érdekében, hogy elkezdjék formálni saját szerepértelmezésüket, s *személyes tanulási célokat, konkrét tanulási tervet készítenek* ahhoz, hogy tanárrá váljanak (Tigchelaar et al., 2008, 2010; Bolhuis, 2002). Egy ilyen orientációnak elméle-

ti, és reflektív elemek, valamint terepen szerzett tapasztalatok tudatosan összeépített kombinációját kellene tartalmaznia. A szerepazonosulás a képzés időszakán nyilvánvalóan túlnyúlik, de segítenie kell annak eldöntésében, hogy a pályaváltás valóban reális alternatíva-e az adott hallgatónak. Ezért képzésükből a képzési idő rövidítése ellenére sem elhagyhatók ezek az elemek.

A SCT téma szakértői minden esetben hangsúlyozzák a pályát módosítók szakmai tudását, kompetenciáit, amit leginkább többletforrásként azonosítanak (Bauer et al., 2017; Tigchelaar et al., 2010). Ma azonban úgy látjuk, hogy a *SCT-k kumulatív tapasztalatai és tudása* nem csökkenti a szakmai kihívásokat, nem segíti a tanári szakmára való felkészülést, mert azokat a képzés merevsége, ismeretközpontúsága, és a rögzült partnerintézményi gyakorlatok miatt csak marginálisan tudják beépíteni (Troesch, & Bauer, 2017). Az *előzetes tudás* ilyen szembeszökő figyelmen kívül hagyása paradox éppen a tanárképzés során, ahol a felkészítés egyik célja, hogy a diákjaik előzetes tudásának *feltárására építsenek tudatosan tervezett tanulási folyamatot*.

Mivel a második pályakezdő tanároknak *nagyobb az igénye arra, hogy alakítsák, a tanulásukat*, érdemes biztosítani számukra az aktív részvételt tanulásuk irányításában (Tigchelaar et al., 2010). Ennek feltétele, hogy a képzés része legyen az *önszabályozott tanulásról való gondolkodás, a személyes tanulási célok megfogalmazása és tanulási terv készítése, a reflexió tanulásban játszott szerepének megismerése*, s ezzel együtt akár a képzői szerep esetleges átértelmezésre is. Mindezt erősíti az a tény, hogy a SCT-k a *gyakorlati alkalmazásból építkező tanulást* értékelik az elméleti alapozással szemben (Lee & Lamport, 2011; O'Connor et al., 2011). Ebből következően a *képzési program elején fontos a gyakorlati tapasztalat, és annak tudatos, támogatott, szakértő reflexiója*.

Egy legutóbbi kvantitatív vizsgálat az SCT-k *szakterületi többletudását nem* azonosította védőfaktoroként (Troesch & Bauer, 2020). Az énhatékonyság területén végzett több kutatási eredmény is utal arra, hogy a szakterületi tudás mellett olyan tudáselemek *alapoztatják meg* a második karriert kezdők napi sikereit, és hosszabb távon pályán maradását, amelyek egyrészt *a szakterületi tudást, vagy annak alkalmazott formáját* (vö. a munka világában szerzett tapasztalatokkal) *segítik tantervi és tantermi helyzetben értelmezni (módszertani tudás)*. Másrészt hozzájárulnak olyan *pszichológiai és pedagógiai tudás bővítéséhez*, amely valóban segíthet tudatosan értelmezni, s egyéni megoldásokat találni az SCT-k leggyakoribb kihívásaira: az óratervezésre, a tanterv ismeretére (Casey et al., 2013), a tanulók aktivizálására és motiválására (Lee & Lamport, 2011), a differenciálás megvalósítása (Casey et al., 2013), szülőkkal való kapcsolattartás nehézségeire (Brindley & Parker, 2010; Lee & Lamport, 2011). Ugyanakkor, ennek a komoly *előzetes tudás kiaknázatlansága* nemcsak pazarlás, de roppant demotiváló is a hallgatók számára, *validálásának kérdése* régóta fennálló probléma a képzésben.

Minden pályakezdő – így a második karriert kezdő tanárok – sajátossága, hogy saját tanításban játszott szerepét nagyra értékeli, gyakran a *tanárközpontú tanításban* hisz. Jelentős *feszültség forrás ez*, különösen azokban az iskolákban, ahol *több tanulási nehézséggel küzdő tanulót fogadnak*. Ezekben az intézményekben a SCT-k szívesebben vállalnak tanári munkát. Flores és munkatársainak (2004) vizsgálata szerint az alternatív, *döntően rövidített képzési utat bejáró tanárok hagyományosanabban közelítik meg a tanítást*, mint a teljes képzést végzők. Ennek okát abban látták, hogy kevesebb pszichológia, pedagógiai kurzusuk, és támogatott gyakorlatuk volt, következésképpen kevésbé bíznak az oktatási kockázatvállalásban. Maloy és munkatársai (2006) szerint a gyorsított alternatív képzési utat járók *nehezen tudtak olyan tanulóközpontú tanítási módszereket megvalósítani, amelyek a tanulók felelősségét hangsúlyozták*.

A második pályakezdő pedagógusok diszciplináris tudása tehát gyakran stabil, és *erősen kötődnek a szaktanári alidentitáshoz*.⁷ Ugyanakkor a tanári munka összetettségének a szaktanári szerepen túlmutató értelmezése

7. Ez a kötődés az első szakmát tanulók esetében is megfigyelhető, okai azonban gyakran eltérőek (kedvelt tanár, jó eredmények stb.).

speciális kihívást, gyakran *szerepkonfliktust* jelent számukra. Bár koruk, élettapasztalatuk miatt annak megértése, hogy a munkavállaló egy szervezet tagja, s hogy a munkafolyamatok szervezeti szinten is összekapcsolódnak, ideális esetben erősítik egymást, vagyis a szakmák összetett szerepértelmezést, feladatvállalást kívánnak, nem jelent újdonságot számukra. Szülői tapasztalatuk alapján is találkozhattak a tanári munka komplexitásával. Diszciplináris kötődésük mégis erősen köti őket, így a *képzésben fontos támogatni az új szakma összetettségének megértését, valamint megismerést engedő és értelmező gyakorlatokat* (vö. pályaszocializációs gyakorlatok).

Tanulóközösségek

Az *énhatékonyság* okozta feszültség egyik fő forrása, hogy jellemzően magas elvárásokat fogalmaznak meg magukkal szemben a második karriert kezdő tanárok (Rowston et al., 2021; Tal, Herscovitz & Dori, 2021). Ugyanakkor iskolai gyakorlatuk, pályakezdésük kudarcai gyakran elbizonytalanítják őket (Trent, 2018). Ezt a feszültséget erősítheti, ha a fogadó intézmények, gyakorlóléhelyek „egyszerűen” pályakezdőnek tekintik őket, ezzel meg erősítve alárendeltségüket, tanulásukban kiemelve hibáikat. Az iskolai képzőknek (gyakorlatvezetőknek, mentoroknak, tutoroknak stb.) érzékeny egyensúlyt kell találni a partneri, kollegiális együttműködés és tanítás között, felhasználva a második karriert képzők ezirányú korábbi munkahelyi tapasztalatait is. A SCT-k *iskolai képzőinek kiválasztása és speciális felkészítése* tehát kulcselem ebben a folyamatban. Ehhez a *képző- és partnerintézmények sokkal szorosabb együttműködése* szükséges, amely során olyan tanulási helyzeteket tudnak kialakítani, ahol a hallgatók speciális szakmai tudása érték, és felhasználása, beépítése minden fél számára cél.

A *szakmai csoporthoz tartozás és az abból következő szerepértelmezés* egyik kihívása, hogy a gyakran többszörös identitással rendelkező újrakezdő (vö. állatorvos az iskolában, vagy biológia tanár, aki korábban állatorvosként dolgozott) az új szakmai csoportok működését, folyamatait nehezen tudja összeegyeztetni korábbi működéseivel. Jellemző hiányként azonosítják például a képzés és az iskolák világában is – főleg a piacorientált területekről érkezők – a teammunkát, a projektszerű működést, a horizontális tanulást (Coppe et al., 2022). A *képzés hallgatói tudáskonstrukcióra épülő értelmezése* olyan tanulási folyamatokat kíván, ahol épp a rövidített képzések gyakran használt előadásközpontú megvalósítását kell újragondolni. Hatással van mindez a partnerintézményekre is, ahol a SCT-k szerint nincsenek igazi tanulást támogató szakmai közösségek. A *képzéshez kapcsolódó, együttműködésen alapuló, tanuló szakmai közösségek, harmadik terek formális megalakítása* lehetne az első lépés e területen.

Mivel a *horizontális tanulás iránti igény* markáns a második karriert kezdő tanárok esetén (Jorissen, 2003), a tanárképzési programoknak ki kell használniuk a kortárs kapcsolatokat, szakmai közösségek szerepét, amelyeken keresztül megoszthatják egymással tapasztalataikat, csalódásaikat és sikereiket. Ennek egyik módja, ha az SCT-k *önálló, stabil tanulmányi csoportokat képeznek*. Másrészt *az intézmény teret ad, facilitálja a második karriert kezdők szakmai közösségek alakulását, gyakorlatok során pedig a szervezet minden tagjaival történő kapcsolatteremtést*.

Konklúzió

A tanárhiány mérséklése világméretű kihívás. Az Eurydice (2018) európai áttekintése szerint 38 országból 26 jelezte ezt a problémát. Válaszként a más pályákról történő munkavállalók toborzása egyfajta „csodaszereként” jelent meg számos országban, s mára hazánkban is az egyik fontos stratégiai céllá vált ez az út. Képzésük széles körben úgynevezett alternatív képzési programokon (alternative certification programmes (ACPs)) történik, amelyek sajátossága a rövidített képzési idő, miközben struktúrájuk, tartalmuk szinte alig tér el a hagyományos képzésétől. Tekinthesünk ezekre a képzési utakra a költség-haszon megtérülésének nézőpontjából is, és vitathatatlan, hogy az idő- és pénzügyi befektetések kimutathatóan alacsonyabbak ezeknél a képzéseknél, mind az egyén, mind a rendszer szempontjából (Weinmann-Lutz, 2007). Shaw azt is igazolta (2008), hogy az ACP-k ha-

tékony toborzási stratégiát jelentenek, a második karriert kezdők szívesen választják ezeket az intenzív képzéseket. Ugyanakkor a lemorzsolódás, pályaelhagyás növekedése mégis megkérdőjelezi ezeknek a képzési utaknak a hatékonyságát. Egyes vizsgálatok arra is utalnak, hogy a hagyományos tanárképzési programban résztvevők magasabb személyes és tanítási énhatékonyságot élnek meg a pályán, mint az ACP-ben résztvevők (Steinmetz, 2004); miközben az énhatékonyság alacsony szintjét az egyik vezető pályaelhagyási okként detektálják. Miközben tény, hogy az alternatív képzést végzők nagyobb valószínűséggel hagyják el újra a szakmát (Chambers Mack et al., 2019), aközben azt is látni kell, hogy a lemorzsolódási szándéokra gyakorolt hatás nemcsak a képzés hosszából fakad, hanem az adott tanterv tartalmi strukturális sajátosságiból is (Kocher et al., 2019). Úgy tűnik, hogy a tanárok pályaszocializációs folyamatának – amely lehetőséget kínál a tanári identitás stabilabb kialakulására – hossza, mértéke, minősége komoly szerepet játszik a megtartásban és a lemorzsolódásban. Időszerű tehát feltenni a kérdést, hogy milyen képzési-, tanulási környezet az, amely a második karriert kezdő tanárok szakmai felkészülését érdemben segíti. Bár a szakmai tanulást semmiképp sem kötjük kizárólag a képzéshez, írásunkban a kezdő szakaszra nézve összegeztük egy optimálisabb tanulási környezet sajátosságait. Ennek legfőbb sajátosságai: a hallgatói sajátosságok értelmezésére épülő tervezés, a rugalmasság, s a felnőttkori szakmatanulás sajátosságainak tudatos kezelése.

A téma hazai láthatósága és feldolgozottsága igen csekély. Fodor (2022) doktori értekezése irányítja csupán a figyelmet egy a második karriert kezdőktől eltérő csoportra, az újrakezdő pedagógusok problémáira. Tanulmányunk hatására talán a hazai tanárképzésben hangosabbá válik a második karriert kezdők hangja, s talán maguk az érintettek is képessé válnak arra, hogy jobban artikulálják saját igényeiket.

Irodalom

1. Antink-Meyer, A. & Brown, R. A. (2017). Second-career science teachers' classroom conceptions of science and engineering practices examined through the lens of their professional histories. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1511–1528. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1338787>
2. Bar-Yam, Y. (1997). *Dynamics of complex systems*. Perseus Press.
3. Baeten, M. & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
4. Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z. & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660–675. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895>
5. Beijaard, D., Koopman, M. & Schellings, G. (2023). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. In Menter, I. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*, (pp. 763–785). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1
6. Brindley, R. & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 577–594. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507967>

7. Carless, S. A., & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.002>
8. Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M. & Starrett, T. M. (2013). Sink or swim? Throw us a life jacket! Novice alternatively certified bilingual and special education teachers deserve options. *Education and Urban Society*, 45(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0013124511408075>
9. Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212–217. <https://doi.org/10.1080/00098650209604935>
10. Chambers, G. N., Hobson, A. J. & Tracey L. (2010). 'Teaching could be a fantastic job but ... ': Three stories of student teacher withdrawal from initial teacher preparation programmes in England. *Teachers and Teaching*, 16(1), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13540600903475652>
11. Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
12. Coppe, T., März, V., Coertjens, L. & Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
13. Diezmann, C. M. & Watters, J. J. (2015). The knowledge base of subject matter experts in teaching: A case study of a professional scientist as a beginning teacher. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 1517–1537. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9561-x>
14. de Bot, K. (2008). Introduction: Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166–178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
15. de Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10, 7–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
16. De Witte, K., De Cort, W. & Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*. NESET report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/475647>.
17. den Hertog, G., Louws, M., van Rijswijk, M. & van Tartwijk, J. (2023). Utilising previous professional expertise by second-career teachers: Analysing case studies using the lens of transfer and adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104290>
18. Etherington, M. B. (2011). A study of the perceptions and worldviews of mature age pre-service teachers aged between 31 and 53. *Journal of Adult Development*, 18, 37-49. <https://doi.org/10.1007/s10804-010-9104-9>
19. Eurydice Report – Teachers in Europe (2021). https://www.eacea.ec.europa.eu/news-events/news/eurydice-report-teachers-europe-2021-03-24_en
20. Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>

21. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
22. Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
23. Fodor, Z. M. (2022). *Az újrakezdő pedagógusok problémái és problémamegoldásai*. Doktori értekezés. Kézirat. <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/115/>
24. Garner, J. K. & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
25. Gordon, S. P. & Newby Parham, J. (2019, April). Transitioning from the military to teaching: Two veterans' journeys through the entry year. *The Educational Forum*, 83(2), 140–159. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965>
26. Grier, J. M. & Johnston, C. C. (2012). STEM professionals entering teaching: Navigating multiple identities. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 19–44. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9260-1>
27. Guastello, S. J. & Liebovitch, L. S. (2009). Introduction to nonlinear dynamics and complexity. In Guastello, S. J., Koopmans, M. & Pincus, D. (Eds.), *Chaos and complexity in psychology*. (pp. 1–40). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139058544.002>
28. Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
29. Haim, O. & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343–370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
30. Hogg, L., Elvira, Q. & Yates, A. (2023). What can teacher educators learn from career-change teachers' perceptions and experiences: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104208. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104208>
31. Huang, J. (2021). Sustainability of professional development: a longitudinal case study of an early career ESL teacher's agency and identity. *Sustainability*, 13(16), 9025.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/16/9025>
32. Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20(8), 1359–1370. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2267>
33. Jorissen, K. T. (2003). Successful career transitions: Lessons from urban alternate route teachers who stayed. *The High School Journal*, 86(3), 41–51.
34. Kaplan, A. & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental psychology*, 53(11), 2036.
<https://doi.org/10.1037/dev0000339>
35. Kolde, K. & Meristo, M. (2020). A Second Career Teacher's Identity Formation: An Autoethnographic Study. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 27(2), 29.
<https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v27i02/29-44>

36. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
37. Laming, M. M. & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching*, 19(3), 326–343. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163>
38. Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18, 141–165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
39. Larsen-Freeman, D. I. A. N. E. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 773–787.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x>
40. Lee, D. & Lampert, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1–39.
41. Lerner, R. M. (2012). Developmental science: Past, present and future. *International Journal of Developmental Science*, 6, 29–36. <https://doi.org/10.3233/DEV-2012-12102>
42. McGinley, S., O'Neill, J., Damaske, S. & Mattila, A. S. (2014). A grounded theory approach to developing a career change model in hospitality. *International Journal of Hospitality Management*, 38, 89–98. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2014.01.003>
43. Mičiulienė, R. & Kovalčikienė, K. (2023). Motivation to become a vocational teacher as a second career: a mixed method study. *Vocations and Learning*, 16(3), 395–419.
<https://doi.org/10.1007/s12186-023-09321-2>
44. National Education Association (NEA) (2022). *Elevating the Education Professions: Solving Educator Shortages by Making Public Education an Attractive and Competitive Career Path*.
<https://www.nea.org/sites/default/files/2022-10/29302-solving-educator-shortage-report-final-oct-11-2022.pdf>
45. Navy, S. L., Jurkiewicz, M. A. & Kaya, F. (2021). Developmental Journeys from Teaching Experiences to the Teaching Profession: Cases of New Secondary Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 33(6), 664–682. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1978138>
46. Opfer, V. D. & Pedder, D. G. (2011). Conceptualising teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
47. Overton, W. F. (2013). A new paradigm for developmental science: Relationism and relational-developmental systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94–107.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2013.77871>
48. Pilcher, E. (2023). “Moving in more closely”: Using Q methodology to explore preservice teacher identity formation as a complex dynamic system. *International Journal of Educational Research Open*, 5.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100265>
49. Powell, R. R. (1996). Constructing a personal practical philosophy for classroom curriculum: Case studies of second-career beginning teachers. *Curriculum Inquiry*, 26(2), 147–173.

50. Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95–112.
<https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
51. Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F. & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 53–81. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
52. Rhodes, S. R. & Doering, M. (1983). An Integrated Model of Career Change. *The Academy of Management Review*, 8(4), 631–639. <https://doi.org/10.2307/258264>
53. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Simon & Schuster.
54. Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and teacher education*, 21(5), 475–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
55. Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
56. Robb, A. (2024). An exploration of the role of creative industries experience in the pedagogical practice of second-career teachers. *Creative Industries Journal*, 0(0), 1–17.
<https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2348231>
57. Rowston, K., Bower, M. & Woodcock, S. (2021). Reciprocal causation and the effect of environmental determinants upon the technology beliefs and practice of career-change pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(2), 323–344.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1879925>
58. Rowston, K., Bower, M. & Woodcock, S. (2022). Career-changers' technology integration beliefs and practice in initial teacher education: A summative cross-case analysis. *International Journal of Educational Research*, 116, 102079. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102079>
59. Ruitenburt, S. K. & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
60. Smetana, L. K. T. & Kushki, A. (2020). Exploring Career Change Transitions through a Dialogic Conceptualization of Science Teacher Identity. *Journal of Science Teacher Education*, 32(2), 167–187.
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1802683>
61. Southerland, S. A., Sowell, S. & Enderle, P. (2011). Science teachers' pedagogical discontentment: Its sources and potential for change. *Journal of Science Teacher Education*, 22(5), 437–457.
<https://doi.org/10.1007/s10972-011-9242-3>
62. Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202–222.
63. Tal, M., Herscovitz, O. & Dori, Y. J. (2021). Assessing teachers' knowledge: Incorporating context-based learning in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(4), 1003–1019.
<https://doi.org/10.1515/cti-2022-0037>

64. Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijssel, F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organisational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
65. Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
66. Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1163–1174.
67. Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása-a videotrénings lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 23(1), 5–33. <https://doi.org/10.372005/TEL-hun.20204.1.01>
68. Trent, J. (2018). "It's like starting all over again". The struggles of second-career teachers to construct professional identities in Hong Kong schools. *Teachers and Teaching*, 24(8), 931–950. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1477752>
69. Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
70. Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 3067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>
71. UNESCO, (2023). *International Task Force on Teachers for Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001/PDF/387001eng.pdf.multi>
72. Unruh, L. & Holt, J. (2012). First-year teaching experiences: Are they different for traditionally versus alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, 32(3), 3–14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463555>
73. Uusimäki, L. (2011). In favour of mature-aged graduates (MAGs) – tapping the potential for real educational change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 327–338. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614687>
74. van Heijst, I., Volman, M. & Cornelissen, F. (2024). Coping strategies used by second-career student teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 387–406. <https://doi.org/10.1111/bjep.12652>
75. van Rossum, E. J. & Hamer R. (2010). *The meaning of learning and knowing*. Sense Publishers.
76. Varadharajan, M., Buchanan, J. & Schuck, S. (2018). Changing course: the paradox of the career change student-teacher. *Professional Development in Education*, 44(5), 738–749. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1423369>
77. Watters, J. J. & Diezmann, C. M. (2015). Challenges confronting career-changing beginning teachers: A qualitative study of professional scientists becoming science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 163–192. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9413-0>

Identity Construction Dilemmas and Support for Second Career Teachers

The shortage of teachers is a serious problem not only in Hungary but also in many countries across Europe, and different regions have developed different solutions. One alternative is supporting adult learners with work experience in other professions to enter teaching. In this critical, exploratory, narrative literature review (N=97), we interpret and analyse second-career teachers' professional learning and identity construction (SCT) and the personal factors determining them to identify typical tensions in this complex, dynamic process. These tensions, which support or hinder identity formation, will be analysed based on Kaplan and Garner's (2017) Dynamic Systems Model of Role Identity. These are Self-Prepositions and Definitions, Perceived Action Possibilities, Purposes & Goals, Ontological and Epistemological Beliefs. Among other things, we find that teacher-focused thinking about teaching can often be a source of tension for SCTs, and that strong internal commitment and confrontation with the real world of teaching often become a source of tension. Preventing attrition of SCTs justifies identifying the optimal characteristics of training and the learning environment. According to the literature analysed, these are planning based on an understanding of the specificities of the student, flexibility, and a conscious approach to the specificities of adult learning.

Keywords: *second career teachers, identity construction, professional learning*