

ZAGYVÁNÉ SZÚCS IDA**RENDSZERINTELLIGENCIA A PEDAGÓGUSKUTATÁSBAN**

A közelmúltban lezajlott kutatásunk, amely a pedagógusok szakmai önértékelését mint az önszabályozó tanulásukat elősegítő fő tényezőt helyezte fókuszba sok új kérdést vetett fel számunkra. Vizsgálatunk alapvetően a pedagógust mint az egyént állította középpontba egyrészt abból a szempontból, hogyan ítéli meg saját szakmai munkáját a jelenleg érvényes szakmai kompetenciák tükrében (8 szakmai kompetencia), másrészt szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságának személyes észlelése tekintetében milyen összefüggések mutathatók ki (Zagyváné, 2019). A szakmai önértékelés vonatkozásában egyértelműen bizonyítást nyert, hogy a pedagógusok elsősorban a szakmai, tantervi tudást, a pedagógusszerepekhez kötődő személyiségtulajdonságokat, valamint a tanulás támogatását tartották legerősebb területüknek, a tanulás támogatását és az IKT-kompetenciát és a tanulói személyiségfejlesztést a leginkább fejlesztendő területüknek. A szakmai tudás és a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettség erős kapcsolata pedig arra világított rá, hogy véleményük szerint az az igazán elkötelezett pedagógus a szakmai fejlődés tekintetében, aki elsősorban a szakmai tudását, tantervi tudását fejleszti. Vizsgálatunk eredményei arra is rámutattak, hogy a pedagógusok szakmai énhatékonyságukat elsősorban a diákokkal végzett közös munka szűrőjén észlelik. E területen belül is a diákok tanulásának támogatása a technikai innovációk alkalmazása révén, a diákok motiválása, az egyéni bánásmód és személyre szabott figyelem, valamint a közösségépítés vonatkozásában, ha alacsonyabbra értékeli szakmai munkájukat, akkor az gyengíti szakmai énhatékonyságuk észlelését. Kutatásunk összegzésében megfogalmaztuk, hogy a pedagógusok szakmai önértékelése, annak a pedagógusok által is fontosnak tartott kritériumok mentén és adekvát módszerekkel történő megvalósítása fontos az oktatási rendszer minőségének javítása érdekében.

További vizsgálatok tárgyát képezheti, hogy a pedagógus szakmai önértékelését mennyire befolyásolja az a szakmai közösség, amelyben dolgozik. Ez a terület is tovább bontható, hiszen az egyik kutatási irányt jelentheti a szakmai közösség önértékelésének hatása az egyén szakmai önértékelésére. Ilyen irányú vizsgálatok még nem születtek, ugyanakkor több kutató is elemezte a pedagógus személyes szakmai énhatékonysága és kollektív énhatékonysága közötti kapcsolatokat. Először is tisztáznunk szükséges, hogy a szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése nem ugyanazon fogalmak. A szakmai önértékelés meghatározott szakmai szempontok mentén történő értékítélet meghozatala (Zagyváné, 2019), a szakmai énhatékonyság észlelése pedig az egyén arra vonatkozó megítélése, hogy mennyire lesz képes sikeresen végrehajtania az előtte álló feladatot (Bandura, 1986). Az énhatékonyság meg-

határozása során Bandura különbséget tett a következményelvárások (outcome expectancies) és a hatékonyságelvárások (efficacy expectations) között. A következményelvárás a személynek arra vonatkozó becslése, hogy valamely viselkedése milyen eredménnyel vagy következménnyel jár. A hatékonyságelvárás a személy azon meggyőződése, hogy sikeresen képes végrehajtani azt a viselkedést, amely a kívánt eredményt eléréséhez szükséges. Tehát míg a szakmai önértékeléshez szorosan kapcsolódik egy előtte lezajló reflektív folyamat, vagyis egyfajta időbeli visszacsatolás, ami a megvalósult tevékenységekre vonatkozik, addig a szakmai énhatékonyság észlelése inkább a jövőre utal: mennyire hisz a pedagógus abban, hogy képes lesz végrehajtani egy bizonyos szakmai feladatot. Az énhatékonysággal kapcsolatos fogalmi tisztázást tovább nehezíti, hogy maga a fogalom is differenciálódott. Már Bandura (1977. 203. o., 1986 idézi Stajkovic és Luthans, 1988. 73. o.) is különbséget tett az egyén személyes énhatékonysága és a kollektív énhatékonyság fogalmai között. Ez utóbbi a csoport tagjainak az értékítéleteit öleli fel a közösség képességeiről. Ezek az értékítéletek meghatározzák, hogy a csoport milyen célokat tűz ki maga elé, és mennyi erőt és energiát fektet a kitűzött célok elérésébe; valamint kudarc esetén megmarad-e az összetartása vagy erodálódik. Egy közösség kollektív hatékonyságába vetett hite nem egyenlő az azt alkotó egyének énhatékonyságának az összességével (Bandura, 2001. 266. o.). A közösség saját hatékonysága erősen hat a közösséget alkotó egyének énhatékonyságára, és nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettséget is. Ezt erősítették meg Goddard és munkatársai (2004), Skaalvik és Skaalvik (2008) kutatásai is. Azok az iskolák, amelyek magas kollektív szakmai énhatékonysággal bírnak, magasabb szintű célokban gondolkodnak és kitartóbban küzdenek a célok eléréseért. Goddard és munkatársai (2004) szerint a magas elvárások egyfajta normaként jelennek meg, és arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy felülmúlják ezeket, és ha akadályokba is ütköznek, nem adják fel a küzdelmet. Skaalvik és Skaalvik (2008) szerint egy ilyen kulturális közeg támogatja a diákok eredményességét, ez pedig visszahat a pedagógusok személyes énhatékonyságának észlelésére. Skaalvik és Skaalvik (2010) kutatásai is megerősítették, hogy a pedagógus szakmai énhatékonysága és kollektív énhatékonysága két egymástól különböző konstruktum, és hogy a kettő között pozitív összefüggés van. Mindezek a megállapítások még nagyon sok további lehetőséget rejtenek magukban, de mind saját kutatásunk, mind pedig más kutatások eredményei – a pedagógus személyes énhatékonysága mennyiben jósolja meg a pedagógus céljait, törekvéseit (Muijs és Reynolds, 2002); a pedagógusok attitűdje hogyan viszonyul az innovációkhoz és változásokhoz (Fuchs, Fuchs, és Bishop, 1992; Guskey, 1988); a pedagógusok viszonyulása az egyéni bánásmódot igénylő tanulókhöz (Meijer és Foster, 1988; Soodak és Podell, 1993), a pedagógus által alkalmazott tanítási stratégiákhoz (Allinder, 1994; Woolfolk, Rosoff, és Hoy, 1990) és annak valószínűsége, hogy a pedagógus a pályán marad (Burley, Hall, Villeme, és Brockmeier, 1991; Glickman és Tamashiro, 1982) – arról győzték meg bennünket, hogy szükséges egy olyan új nézőpont kialakítása, amely a pedagógus szakmai fejlődését nem

az egyén és a közösség egymástól jól elhatárolt nézőpontjából közelíti meg, hanem valamilyen egységben mutatja meg az egyén és egy általa működtetett szervezet vonatkozásában. A szervezeti tanulás szakirodalmának hosszas elemzése révén jutottunk el a rendszerintelligencia fogalmához.

A rendszerintelligencia fogalmának kidolgozói, Hämäläinen és Saarinen (2004), úgy gondolják, hogy a Gardner által megfogalmazott többszörösintelligencia-elméletet elfogadva (1983/1993; 1999) egy új, magasabb szintű kognitív intelligencia létét sikerült igazolniuk, amely a Senge-féle (2006) rendszerszintű gondolkodás újabb szintjét jelenti új dimenziókat nyitva a szervezeti tanulás számára. A rendszer fogalma szerves része az emberi tapasztalatnak és életmódnak. A rendszerintelligencia központi eleme a rendszerekben való gondolkodás, cselekvés, aktív részvétel. Peter Senge a szervezeti tanulás öt alapelvét írta le:

- Rendszerszemlélet,
- Személyes irányítás,
- Gondolkodási modellek,
- Közös jövőkép kialakítása,
- Csoportos tanulás.

Ezek közül a Személyes irányítás (a személyes hatékonyság állandó fejlesztését a magasabb rendű egyéni célok elérése motiválja) és a Rendszerszemlélet (gondolkodásunkban nagyobb összefüggésekre, döntéseinkben a hosszabb távú hatásokra, ok-okozati kapcsolatokra koncentrálunk) összekapcsolását jelenti a rendszerintelligencia. Felvetődik a kérdés, hogy mennyiben több a rendszerintelligencia a rendszerszemlélettől. Hämäläinen és Saarinen (2011) szerint a rendszerintelligencia a rendszeren belüli nézőpontot jeleníti meg a rendszeren kívüli nézőponttal szemben. A másik különbség, hogy míg a rendszerszemlélet elsősorban azokat a buktatókat veszi számba, amelyek akkor következnek be, ha nem vesszük figyelembe a releváns rendszerstruktúrákat, a rendszerintelligencia arra összpontosít, hogy mi az, amit az emberek jól csinálnak, és mi az, amit szisztematikusan javítani lehet. Mindebből pedig egyenesen következnek, hogy a rendszerintelligencia a pozitív pszichológiához kapcsolódik (Snyder és Lopez, 2002), amelynek az emberiség fejlődése, kiteljesedése, és nem annak kudarcai a fő fókusza. Ez az a pont, ahol a rendszerintelligencia fogalma kapcsolódik az akciókutatáshoz, amely Reason és Bradbury (2001) véleménye szerint egy résztvevő, demokratikus folyamat, amelynek során megvalósul a tevékenység és az arra történő reflektálás, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, a vizsgált gyakorlat szereplőivel való együttműködés révén pedig kiteljesedhet az egyének és közösségeik élete. Az akciókutatás lebontja a tudomány és a hétköznapi élet között húzódó korlátokat, hiszen a kutatás a jól megélt élet és az egészséges szervezet és társadalom szerves részévé válik (Reason, 2006)

A rendszerintelligencia több szempontból is újszerű megközelítés:

- az egyén alapvető, veleszületett adottsága, amely nem az objektív-szubjektív vonatkoztatási rendszerében szemléli az egyént, hanem megpróbálja a két oldalt összekapcsolni a kontextus és más emberek valósága, azaz egy rendszer segítségével; megpróbál számot adni az egyén nem racionális, nem tudatos képességeiről, pl. az ösztönös megérzésekről, szituációról, kontextusról, személyekre vonatkozó érzékenységről; kiterjedten keresi az emberi élet legfelső határait feltételezve, hogy az emberiség kiteljesedése, az előrevívő sikerek alapvetően fontosak a faj fennmaradása szempontjából.

A rendszerintelligencia egyik nagyon fontos eleme a változásba vetett hit. Felvetődik a kérdés, vajon tényleg bekövetkezik-e a változás, nem túlzottan optimista elvárásokat fogalmazunk-e meg azzal kapcsolatban. Hämmäläinen és Saarinen (2010) amellett érvel, hogy sokszor az, hogy saját nézeteink, hiteink ismerete mellett mások céljairól, törekvéseiről nincs teljes körű tudásunk az, ami akadályozhat bennünket abban, hogy világosan lássuk, milyen rejtett tartalékok mozgatják a hatásrendszert, és amelyeknek felismerése és kihasználása többszörösen is hozzájárulhat az adott rendszer működésének a kiteljesedéséhez. Ez a megállapítás szorosan kötődik Dunning, Heath és Suls (2004) az ember hézagos önértékelésre vonatkozó következtetéseire, amelyek szerint az ember sokszor azért nem képes megfelelően értékelni önmagát, mert vagy nincs birtokában az önértékeléshez nélkülözhetetlen információk körének, vagy birtokában van az információknak, de nem veszi ezeket figyelembe az önértékelésnél. Az információk hiánya vagy a meglévő információk nem kellő súllyal történő mérlegelése tehát magyarázata lehet a változás iránt táplált túlzott optimizmusnak. Felmerül a kérdés, hogy milyen forrásokat vehetünk figyelembe ahhoz, hogy kellő információval rendelkezünk önmagunkról, valamint egy adott rendszerben betöltött szerepünkről. Mindezen információforrásokat három csoportra oszthatjuk. Információk arról, hogy

- változás következik be abban, ahogyan az emberek megtapasztalják, érzékelik a rendszer alkotóelemeit; mindez mások viselkedésének apró változásaiból válik nyilvánvalóvá számukra,
- másképp tekintenek saját képességeikre a rendszerben bekövetkező kisebb változások hatására,
- hosszabb távon megváltozik az a mód, ahogyan a rendszer struktúráját érzékelik.

Ha mindezeket mérlegeljük, akkor kiszélesedik annak lehetősége, hogy a változást a realitás talaján állva azonosíthassuk be. A rendszerintelligencia lényege, hogy kisebb változások vezetnek el a rendszert megrengető változásokhoz.

Felvetődik a kérdés, hogy ki az, aki rendszerintelligensnek tekinthető. Mindenképpen fontos, hogy az egyén a rendszer szempontjából értelmezi saját tapasztalatait, azt a kontextust, amelyben elhelyezkedik. Képes alkalmazkodni az adott rendszerhez, annak részeként értelmezi saját magát, és képes tenni érte. Rendszerérzékeny, helyzettudatos, érzelmi éberség jellemzi, kellőképpen távolságtartó és kötődő. Önmaga is képes rendszerintelligens beavatkozásokra, amelyek az elemi emberi törekvéseket célozzák meg, vagyis:

- hogy az egyén értékesnek érzi magát, és igénye van arra, hogy elismerjék,
- hogy az egyén törekszik arra, hogy egy adott közösséghez tartozzon,
- hogy az egyén törekszik arra, hogy valami értelmet adó dologhoz kapcsolódjék.

Az ilyen jellegű beavatkozások az ember létszükségleteihez kötődnek, és ezek képesek beindítani benne mint a rendszerben a változásokat.

Az emberben léteznek adott szituációban megnyilvánuló „visszatartó rendszerek”, amelyek a másik emberben létrehozhatnak hasonló típusú „visszatartó rendszereket”. A két visszatartó rendszer egymást kölcsönösen generálja, fenntartja. Ezek lebontása egy magasabb szintű intelligenciát igényel, és valójában ez a rendszerintelligencia lényege. A rendszerintelligens ember képes arra, hogy meglássa, lehetséges változtatni a berögződött rutinokon, képes össze-törni a berögzült nézeteket és elindulni a változás irányába. Képes felismerni, hogy a megfelelő tudás hiánya – ami származhat a túlzott énközpontúságból, az érzékenység hiányából, az emberi potenciálba vetett hit hiányából – akadály a változásnak. A megoldás, hogy nem kívülről nézi a rendszert, hanem belép a rendszerbe, nyíltan, érzékenyen, figyelmesen, a rendszerintelligencia birtokában. A tanuló szervezet tehát csak akkor lehet életképes, ha lebontásra kerülnek azok a mentális visszatartó mechanizmusok, amelyek a mindennapi élet részeként léteznek, és önmagukat újratermelve akadályát képezik a megújulásnak. (Hämäläinen és Saarinen, 2007)

Nem lenne teljes körű szakirodalmi áttekintésünk, ha nem szólnánk a tanulószervezet (Learning Organization) és a rendszerintelligencia kapcsolatáról. A tanulószervezetre vonatkozó szakirodalom alapvető megközelítése az, hogy a tanulási folyamatot mint kívülről aktivált tudástranszfert értelmezi, amelyben az egyének nem annyira szubjektív előrevivői és formálói a szervezetnek, mint inkább tárgyai. (Chiva és Habib, 2015; Törmänen, Hämäläinen és Saarinen, 2016) A kutatók a felülről lefelé történő építkezés perspektíváját hangsúlyozzák. Kevés figyelmet kap, hogy maguk a munkavállalók hogyan érzékelik és látják a tanulószervezetet (Dymock és McCarthy, 2006; Weldy és Gillis, 2010), holott minden kutató tisztában van azzal, hogy mennyire fontos az egyének hozzáállása és szerepe a tanulószervezet létrehozásában. Itt kell megemlítenünk három hazánkban nemrégiben lezajlott kutatást, amelyek nézetkutatások, és közvetve utalás is történik bennük a rendszerintelligenciára. Direkt formában

nem került megnevezésre maga a fogalom, de maguk a kutatók is érezték, hogy szükséges egy másfajta megközelítés a szervezeti tanulás dimenziójában. Egy 2016-os kutatás a magyar pedagógusok nézeteit az iskolai eredményességgel kapcsolatban vizsgálta, és a kutatók rámutattak arra, hogy létezik egy olyan nézetrendszer, amely szerint az iskola eredményessége az egyes pedagógusokon múlik, azaz a kvalitásukon és a szakértelmükön. (Nahalka és Sipos, 2016) Egy másik 2017-es kutatásunk, amely bár a kvalitatív paradigma jegyében született, és nem tett számunka lehetővé általánosítást a minta alacsony elemszáma miatt, mégis egyfajta alulról felfelé történő építkezés nézőpontjából értelmezte a pedagógus szakmai fejlődéséért vállalt elkötelezettségét. (Zagyváné, 2017) Az akkori tanulmányunk egyik következtetéseként fogalmaztuk meg, hogy sem a pályán eltöltött évek, sem az iskolában vállalt feladatok száma, de még az iskolai beosztás sem határozza meg a szakmai felelősségvállalás mértékét a saját felkészültségért, az iskola munkájának színvonaláért és a tanulók neveltségi szintjéért. Vannak olyan pedagógusok, akik mind a három területért 100%-ban felelősnek érzik magukat, de az előbb említett változók mentén nem tudtuk megragadni, hogy pontosan kik is tartoznak ebbe a csoportba. A már korábban hivatkozott vizsgálatunkban (Zagyváné, 2019) is voltak olyan pedagógusok, akik úgy látták önmagukat, mint az oktatási rendszer egyik mozgatórugóját. Mindezek a részeredmények tehát tudatos keresésére ösztökéltek bennünket.

Úgy gondoljuk, hogy a rendszerintelligencia fogalma, annak újszerű felfogása teljesen új alapokról indíthatja azon vizsgálatainkat, melyek a pedagógus és az őt körülvevő rendszer, rendszerek kapcsolatát, illetve e bonyolult kapcsolatrendszer szerepét kívánják feltárni az oktatás minőségének javítása céljából.

Irodalom

- Allinder, R. M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17. 86-95.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84. 2, pp. 191–215. Letöltés dátuma: 2018. március 10, forrás: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, Prentice-Hall, Inc., NJ.
- Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52. 1–26.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., és Brockmeier, L. L. (1991): A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. In: Paper presented at the annual meeting of the American educational research association in Chicago.

- Chiva, R. és Habib, J. (2015): "A framework for organizational learning: zero, adaptive and generative learning", *Journal of Management & Organization*, 21. 3, 350–368.
- Dymock, D. és McCarthy, C. (2006): "Towards a learning organization? Employee perceptions", *The Learning Organization*, 13. 5, 525–536.
- Dunning, D., Heath, C. és Suls, J. M. (2004): Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace, *Psychol Sci Public Interest.*, 5. 3, 69–106. doi: 10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x. Epub 2004 Dec 1. Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. és Bishop, N. (1992): Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86. 70–84.
- Gardner, H. (1983/1993; 1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences of the Twenty-First Century*. New York, Basic Books.
- Glickman, C. D. és Tamashiro, R. T. (1982): A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego-development, and problem-solving. *Psychology in the Schools*, 19. 558–562.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., és Woolfolk Hoy, A. (2004): Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33. 3–13.
- Guskey, T. R. (1988): Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4. 63–69.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2004): *Systems Intelligence: Discovering a Hidden Competence in Human Action and Organizational Life*, Systems Analysis Laboratory Research Reports, Helsinki University of Technology, Raimo.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2007): Systems Intelligence: A Key Competence in Human Action and Organizational Life In: Raimo P. Hämäläinen and Esa Saarinen, eds. 2007. *Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life*. Systems Analysis Laboratory, Helsinki University of Technology, Espoo.
- Hämäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2010): *Essays on Systems Intelligence*. Systems Analysis Laboratory, Aalto University, School of Science and Technology Espoo, Finland.
- Meijer, C. J. W., és Foster, S. F. (1988): The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education*, 22. 378–385.
- Muijs, D. és Reynolds, D. (2002): Teachers' beliefs and behaviours: what really matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37. 3–15.

- Nahalka István és Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–57.
- Reason, P. (2006): Choice and Quality in Action Research Practice. *Journal of Management Inquiry*, Letöltés dátuma: 2020. január 10, forrás: <https://pdfs.semanticscholar.org/0bf3/b70b71732c3a5de3e7527d7aca68e3acdf0c.pdf>
- Reason, P., és Bradbury, H. (2001): Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.): *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* Sage, London. 1-14.
- Senge, P., M. (1990/2006): *The Fifth Discipline*. Doubleday, New York. Snyder, C., R. és Lopez, S., J. (szerk.) (2002): *Positive Psychology*. University Press, New York, Oxford.
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In: R. Craven, H. W. Marsh, and D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential*. Information Age Publishing, Connecticut. 223–247.
- Skaalvik, E. M., és Skaalvik, S. (2007): Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99. 611–625.
- Skaalvik, E. M. és Skaalvik, S. (2010): Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, *Teaching and Teacher Education*, 26. 1059–1069.
- Soodak, L. C., és Podell, D. M. (1993): Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27. 66–81.
- Stajkovic, A. és Luthans, F. (1988): Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26. 4, 62–74. Letöltés dátuma: 2018. 01. 10, forrás: https://www.researchgate.net/publication/232549620_Social_cognitive_theory
- Törmänen, J., Härmäläinen, R. P. és Saarinen, E. (2016): "Systems intelligence inventory,, The Learning Organization, 23. 4, 218–231. Letöltés dátuma: 2020. január 10. forrás: <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-01-2016-0006>:
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, Hatodik, módosított változat (2019): Oktatási Hivatal. Letöltés dátuma: 2020 január 11. forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf,
- Zagyváné Szűcs Ida (2017): Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (8. kompetencia), *Pedagógusképzés*, 16. 44, 2017/1-4. 71–87. Letöltés dátuma 2020. február 10. forrás: http://tanarkepzo.elte.hu/sites/default/files/2017osszevont_0.pdf

- Zagyváné Szűcs Ida (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, doktori értekezés. Letöltés dátuma: 2020. január 10. forrás: https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zsi_5d11346bcbf65.pdf
- Weldy, T. G. és Gillis, W. E. (2010): "The learning organization: variations at different organizational levels", *The Learning Organization*, 17. 5, 455–470.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., és Hoy, W. K. (1990): Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teacher and Teacher Education*, 6. 137–148.