

Az osztályfőnöki munka lehetőségei a pályorientációs folyamatban

Tajtiné Lesó Györgyi

Bevezetés

A tervezés a pályorientációs folyamat nélkülözhetetlen része. Az előzetes tudás, a releváns információk szűrése, a tapasztalás mind egy-egy alkotóeleme a tudatos pedagógiai folyamat megtervezésének. A pedagógusnak képessé kell válni az egyéni igények, sajátosságok figyelembevételével megtervezni a tanítás-tanulás és így a pályorientáció folyamatát is, ehhez megválasztani a munkaformákat és kitűzni reális célokat. A tanulókról meglévő ismereteit (erősségek, gyengeségek, hátrányok, együttműködési és szociális készségek stb.) felhasználva képes megtalálni és kialakítani azt a tanulási környezetet, ahol a diákok jól érzik magukat, és a szociokulturális különbségeik a legminimálisabb módon jelennek meg, így biztosítva számukra a sikerélmény lehetőségét és motivációt a tudatos életpálya-építéssel való foglalkozásra (*Kotschy, 2011*).

Az ilyen formában megvalósuló, komplex módon tervezett tanítási-tanulási folyamatokban az egyéni elvárások kerülnek fókuszba, tudatosan és rugalmasan, az aktuális helyzethez igazodva. A pályorientáció folyamatában az egyéni igények figyelembevétele során hangsúlyt kell kapnia:

- az önismeret mélyítésének, az öndefiníciónak,
- a pályák valódi tartalmi megismerésének,
- a képzési útvonalak átlátásának,
- a munkaerőpiaci lehetőségek feltárásának,
- az információszerzésnek és információfeldolgozásnak.

Ebben a komplex folyamatban kiemelt jelentőséggel bír a családi háttér, a települési-területi környezet, az életmód, a megélhetés, a lehetőségek és a személyes ambíciók összevetése, illetve az elképzelések megfogalmazása a saját lehetőségekről és a tanulási pályáról, hiszen a felsorolt elemek különböző módon befolyásolhatják a döntési alternatívák számát és módját (*Szilágyi, 2003*).

Jónéhány pályafejlődéssel foglalkozó kutatás eredményei között láthatóvá vált, hogy a döntésképtelenség, a döntéshozatali képesség hiánya egyaránt összefüggésbe hozható az interperszonális és intraperszonális folyamatokkal. Amennyiben a rendszerszemlélet segítségével tekintünk a tanulóra a pályorientációs folyamatban, akkor láthatjuk a két markánsan elkülönülő alrendszer, vagyis a kontextuális rendszert (szülők, kortársak, iskola) és az individuális rendszert (*Olteanu, 2015*).

A tanulót mindenképpen aktívnak kell tekintenünk a saját életpálya-építő pályorientációs folyamatában. A kontextuális rendszer (család, barátok) befolyásolja az értékeket, értékítéletet, de nem determinálja azt. Párhuzamosan jelenik meg az alkalmazkodás, a normakövetés, illetve az önállóságra való törekvés és a felelősségvállalás. A pedagógiai folyamatnak szerves részét kell hogy képezze a döntési képességek, az autonómia, a rugalmasság, az együttműködés és a felelősségvállalás fejlesztése, melyek a munkaerőpiac által elvárt alapkövetelmények. Mindeközben pedig a diákokat a saját kognitív funkcióik arra készítetik, hogy szubjektív és objektív értékítéleteket hozzanak. A pedagógusok, szakemberek mindenképpen segíthetik a különböző szegmensek által közvetített értékek tisztázását és tudatosítását (Patton és McMahon, 1999, Olteanu, 2019).

Az „információ kezelését is e folyamatban kell elsajátítani, tehát a pályorientációhoz kapcsolhatjuk az információszerzés szükségességének felismerését és az információhoz jutás módjainak megtanulását.” (Kenderfi, 2011. 5. o.) Suhajda (2018) kiemeli, hogy az információ megszerzése mellett ugyanolyan hangsúlyt kell kapnia annak is, hogy megtanítsuk a megszerzett információkat feldolgozni és beépíteni a döntéseinkbe, cselekvéseinkbe.

Életpályaterv mint védőfaktor

Az iskolai pályorientáció tartalma és kivitelezhetősége nagymértékben összefügg az iskola megtartó erejével, a tanuló iskolai pályafutásának elnyújtásával legalább az első szakképesítés megszerzéséig.

Hanák (2016) tanulmányában a pszichológiai megközelítést emeli ki, mely a családi körülmények okozta problémák mellett a korai gyermekkori élményeket hangsúlyozza mint szintén valószínűsíthető rizikófaktort a lemorzsolódásban. Az egyéni készségek, képességek, adottságok, életkornak megfelelő érettség és az egyéb pszichés faktorok erősen befolyásolják a tanuló teljesítményét és a megküzdési stratégiáinak tárházát. Továbbá kiemeli, hogy a képzések közötti átmenetben ezek az esetleges deficitiek explicitté válhatnak, és felerősíthetik a korai iskolaelhagyás kockázatát, ami azonban a célzott programokkal és megsegítéssel csökkenthető lehet.

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okát keresve a nemzetközi szakirodalomban konkrét tényezők helyett szintén rizikófaktorok meghatározását találhatjuk.

Tinto (1987) modelljében a személyes jellemzőket emeli ki, melyek befolyásolják a különböző helyzetekre adott reakciókat és válaszokat.

Személyes jellemzők alatt érti:

- a tanuló családi hátterét,
- a képességeit és készségeit,
- a korai élményeket és tapasztalatokat,
- a célokat, szándékokat és motivációt, hogy folytassák tanulmányaikat.

Fredericks, Blumenfeld és Paris (2004) azonosította az iskolai elköteleződés három dimenzióját:

1. A tanulók viselkedési elköteleződését mutatja például a házi feladatok elvégzése, illetve a tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel.
2. Az érzelmi elköteleződést mutatják a diákok érzelmi reakciói az iskolában, osztályban.
3. A harmadik elem a megismerő elköteleződés, ami olyan mentális viselkedést jelent, mely hozzájárul a tanuláshoz (próbálkozások, erőfeszítés) és a feladatvégzéshez.

E három dimenzió előfeltételei az iskolai tényezők között keresendők, mint az iskola mérete, közösségi struktúrái, fegyelmi viszonyok, illetve az osztálytermi interakciók, tényezők, úgymint a pedagógus támogató attitűdje, a társak viszonyulása, az osztályterem felépítése és a feladatok jellemzői.

Connel és mtsai. (1995) a tanulói motiváció modelljében megfogalmazzák, hogy a tanuló olyan tevékenység végzésére lesz motivált, mely e három tényezőnek megfelel:

1. autonómia,
2. kompetencia,
3. integráció igénye.

Látható, hogy a korai iskolaelhagyás erős összefüggést mutat az iskolai kudarcokkal, ami hosszú távon összefüggésbe hozható a munkaerőpiaci hátrányok kialakulásával, az inaktivitással és az alacsony szintű társadalmi integrációval, ezért mindenképpen kiemelt jelentőséggel bír, hogy a pályorientációs folyamatban a tanulótámogatás szerves részét képezze az önismeret-bővítés, az életpálya-építés és az élettervezés.

A középiskolai pályorientációs tevékenység céljaként jelenik meg a reális önismeret fejlesztése, a pozitív énkép erősítése, kialakítása, az együttműködési képesség fejlesztése, valamint a szakmák jellemzői és az azokra való alkalmasság megismerése, kipróbálása.

Az egész életen át tartó tanulás megalapozásához a diákoknak meg kell tanulniuk a saját tanulásukat tervezni, szervezni és menedzselni. A tanulásra az élet minden területén, így a munkaerőpiacon is egy folyamatként kell tekinteni. Ez a folyamat fejleszthető, ha beazonosításra kerültek az erősségek, a fejlesztendő képességek, az érdeklődési területek és a motiváló tényezők. A beazonosításhoz a tanulónak ismernie kell a saját verbális és nem verbális kommunikációjának jellemzőit és azok összefüggését a tanulási folyamattal, továbbá az elektronikus csatornákon, a médiában megjelenő információkat értékelő-értelmező viszonyulással kell kezelnie, megválogatnia és elemeznie.

A tanulóknak fontos megismerniük a vállalkozók és alkalmazottak értékteremtő munkáját, illetve a vállalkozói lét és az alkalmazotti helyzet előnyeit, nehézségeit és esetleges hátrányait.

Az álláskeresési technikák megismerése mellett szükséges megismerni a munkába állás adminisztratív lépéseit is. A munkaviszonyhoz kapcsolódó jogok és kötelezettségek megismerése a munkavállalói létet készíthetik elő, de beszélni kell a teendőkről és lehetőségekről egy esetleges munkanélkülivé válás esetén is. Az iskola megfelelő terepet tud biztosítani továbbá az elvárt vagy megfelelő munkamagatartásról, a munkakultúráról és felelősségvállalásról.

A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal végzett pályaeorientációs munkának különösen figyelembe kell vennie a diákok sajátosságait, nehézségeit és lehetőségeit. A célcsoporthoz igazított önismereti és pályaismereti munka csökkentheti a fenti csoportba tartozó diákok veszélyeztetettségét, többek között a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás és a lemorzsolódás szempontjából. Tapasztalatok igazolják, hogy a gamifikáció módszertanát használva motivációjuk és sikerélményeik mértéke egyértelműen növelhető, hiszen azonnali visszajelzést ad, minden apró eredményt jutalmaz, és egyéni haladási tempót tesz lehetővé (Tajtiné, 2021).

Iskolai pályaeorientáció során használható munkaformák

Az iskolai pályaeorientáció során a leghatékonyabb módszerek és munkaformák közé sorolhatjuk a diákok számára minél élménydúsabb, interaktívabb foglalkozásokat akár az iskolában, akár külső helyszínen. (Tajtiné, 2021)

A *tanulók megismerésének* alábbi módszerei a pályaeorientációs munkába is átemelhetők, mert segíthetik a pedagógust a tanulók önismeretének bővítésében:

- pedagógiai megfigyelés (pl. visszajelzés adható a képességbeli erősségekre),
- dokumentumelemzés (pl. a diák által elvégzett feladatok módjára, vagyis a munkamódra is adható így visszajelzés),
- interjútechnikák (pl. az életúttervezés, a jövőkép feltérképezésében segíthet),
- beszélgetésvezetési technikák (egyéni és csoportos foglalkozások során is használható),
- öndefiníciós kérdőíves eljárások (a kapott eredmények beszélgetési alapot adhatnak, beszélgetést indíthatnak) (Tóth, 2004).

A *tanulás tanítása* csökkentheti az iskolai, tanulási kudarcokat, illetve a munkamódra vonatkozóan is megfogalmazhatókká válnak általa öndefiníciós megállapítások. A tanulási stílusok és stratégiák feltárása és fejlesztése nemcsak a tanulási eredményességet segítheti, hanem az önismeret-bővítést és a munkamódra való vonatkoztatást is. Mindez azonban szükségessé tesz egy nagyon fontos elemet, a tanulási készséget, melynek elengedhetetlen velejárója az önfejlesztés iránti igény és a tanulási tevékenység iránti pozitív attitűd. A tanuláshoz fűződő érzelmi viszony erősen befolyásolja a tanulási teljesítményt és a tanuláshoz való viszonyt. A pedagógus egyik kiemelt feladata, hogy a tudásvágy kielégítése mellett a

tanuláshoz való pozitív viszonyt is kialakítsa és fenntartsa, hiszen az iskolai szorongás és a szociális készségek alacsony színvonalának együttjárása igen gyakori (Sáfrány, 2020).

Az életpálya-építésre koncentrálnó fejlesztés módszerei között ki kell emelnünk *a kooperatív technikák és a projektmunka* beépítését a saját pedagógiai eszköztárunkba, mert a szociális készségek, az aktivitás, a döntési képesség és az önállóságra nevelés fontos módszerei lehetnek. A kooperatív technikák alkalmazása a pályorientációs tevékenység során több kompetencia fejlesztésére is alkalmas:

- kooperatív csoportmunka az önismereti munka során, fogalomtérképtől a portfólióig,
- kooperatív csoportmunka a pályaismeret-bővítés céljából (szakmakörök, szakmacsoportok feldolgozása, adott esetben szaktárgyhoz illesztett feldolgozás). A kialakított kiscsoportban (4-5 fő) kooperatív technikával a csoportvezetőtől kapott anyagokból a résztvevők dolgozzák ki, mutatják be, vitatják meg az egyes témaköröket (Kagan, 2001).

Csoportfoglalkozások (osztályközösség építésénél is használható technikák)

A tanulókkal végzett csoportfoglalkozásoknál fontos kiemelnünk néhány elemet, mely más szemszögből és komplexebben közelít, mint a kooperatív csoportmunka, ezért az önismeret-bővítés és az életúttervezés hasznos módszere lehet:

- A csoportcéloknak minden esetben igazodnia kell a csoport igényeihez, szükségleteihez, és ezeket a célokat deklarálnunk is kell a csoporttagok felé.
- Ismernünk kell a csoportfejlődés szakaszait, mert a feladatok mélységét ehhez kell igazítanunk. Általában ezek a fejlődési szakaszok észrevétlenül követik egymást, azonban a ráutaló jelekből a pedagógusnak fel kell ismernie, hogy éppen melyik szakaszban tart a csoportja. A fejlődési szakaszok legtöbb esetben sikeresen váltják egymást, és ez a csoport stabilizálódásához vezet, de előfordulhat az is, hogy megreked valamely szinten, és teljesen szétesik, vagy ha ez nem lehetséges, akkor keservesen, kínlódva él együtt maga előtt görgetve a problémákat (Hadnagy, 2012).

A csoportalakulás fázisai (melyek az osztályközösség alakulásának a fázisai is egyben):

1. *Alakulás:* A csoporttagok (az osztály tagjai) először találkoznak ebben a formában, ezért visszafogottság, tapogatózás jellemző. Óvatosak, kínosan érzik magukat, félnek megnyilvánulni és elmondani érzéseiket, gondolataikat. A vezető szerepe itt hangsúlyos és biztonságot adó, a rendezettségért és a szabályok betartásáért felelős személy. Ezért is tűnhetnek a diákok sokkal kezelhetőbbnek az iskolaév elején. Fontos

feladat a keretek, a működési szabályok megalkotása, tisztázása, a félelmek és az elvárások transzparenssé tétele és az együttműködési „szereződés” létrejötte.

2. *Viharzás*: Ebben a szakaszban erősen beindul a szerepek keresése és a rivalizálás a csoporttagok között. Ebben a folyamatban alakulhatnak ki a csoporton belül alcsoportok, klikkek és szövetségek. A csoporttagok elkezdhetik bírálni akár a csoportvezető tevékenységét, a korábban felállított kereteket, a körülményeket és az eljárásokat. A konfrontációban a tagok egyre inkább elköteleződnek nézeteik mellett, és ehhez koalíciós partnereket keresnek. Beindulhat egy konfliktusspirál, amely aztán kiterjed, és félreértések, ellenségeskedés, bűnbakképzés indulhat be. A csoportvezetőben (pedagógusban) ez a fázis negatív érzéseket, a kudarc érzetét keltheti, de be kell látnia, hogy csak ezen a fázison keresztül vezet az út a produktívabb következő szakaszba. Az itt megjelenő energiák átfordíthatók konstruktív tevékenységekbe. Kézben tartva ezt a helyzetet elérhetjük, hogy a szerepek stabilizálódjanak (belemerevedés nélkül) úgy, hogy mindenki hasznos tagja lehet a csoportnak. Ennek a folyamatnak a végére a szerepek rendeződnek, mindenki tudja a helyét, és továbbléphet a következő fázisba. A közös célok, közös érdekek, értékek és az azonosságok felfedezésére való koncentráció hangsúlyozása ilyenkor kulcsfontosságú.
3. *Normaképzés*: A szerepekért való rivalizáció után a csoport elkezd keresni a belső egyensúlyt, és folyamatosan stabilizálódik a csoport szerkezete, működése, és az egyének halmaza csoporttá alakul. A csoporttagok aktivitása egyre fokozódik. Új normák, új szerepek és együttműködési formák kezdenek el kialakulni. Nő a biztonságérzet a tagokban, így egyre bátrabban mernek őszinte személyes véleményt nyilvánítani és érzéseket megosztani. Egyre inkább elköteleződnek a csoport irányába, nő a teljesítmény, és egyre kevésbé támaszkodnak kizárólag a csoportvezetőre. A csoporton belüli normaképzés és konszolidáció lehetővé teszi a csoportvezető számára, hogy egyre inkább háttérbe vonuljon, és teret engedjen a csoport önállóságának. Ezzel párhuzamosan azonban fontos a folyamatos bátorítás, pozitív visszajelzés, információk és források biztosítása és a destruktív tagok kezelése. Ugyanakkor a kritikus, kényes, de fontos témák felszínre hozását segítenie kell.
4. *Működés*: Ez a legtermékenyebb fázis, mert a csoport az adott cél megvalósításán élményszerűen és eredményesen dolgozik. A problémákat igyekeznek reálisan észlelni és kreatívan megoldani. A tagok számára a csoport viszonyítási csoporttá válhat, amely erősen befolyásolja önértékelésüket, ítéleteiket és belső normarendszerüket. Kialakul a hatékonyság élménye és a csoportidentitás, a „mi-tudat”. A csoportkohézió szintje már nagyon magas, hiszen a csoport sikeres társas egységgé válik, és képes önszabályozással fenntartani önmagát. A vezető erős kontrollja itt már káros is lehet és visszavetheti a csoport működését,

ezért a csoportvezetőnek leginkább csak segítő, támogató személyként kell jelen lennie.

5. *Búcsú, lezárás*: Elsősorban a gyász jellemzi ezt a fázist. Egyszerre vannak jelen nosztalgikus, bensőséges érzések és az önmagunk kipróbálásának vágya. Sokaknak fájdalmas az elválás. Az iskolában ez megtörténhet egy osztály ballagásakor, de akár az iskolaév végén is. A csoporttagok kiértékelik tapasztalataikat, és fontos áttekinteni, hogy a csoportban tanultakat hogyan tudják alkalmazni, mikor egyedül és/vagy más keretek között lesznek. Ha a csoportot fel kell oszlatni, akkor a csoportvezetőnek időben be kell jelenti a feloszlást, segítenie kell a leválást, és bevihet „*búcsúszertartást*”. Elfogadja a visszajelzéseket, és elismeri a csoportot. Nehezíti az elszakadást, ha a vezető letiltja a gyászt, ha nem hagy időt a folyamatra, vagy nagyon elnyújtja azt.

A fentebb leírt csoportfejlődést elképzelhetjük úgy is, mintha egy spirál lenne, mert bizonyos szakaszok visszatérhetnek, de más szinten és más módon. A konfliktusok például rendszeresen ismétlődhetnek, de változhat megoldásuk módja, és rövidülhet az az idő, amennyit igénybe vesz, minél előrébb tart a csoport a fejlődés szakaszában (*Rudas, 1990*).

Az osztályban, a csoportmunkában sokféleképpen viselkednek a diákok, hiszen hozzák magukkal a már meglévő szereptapasztalataikat és szerepkészleteiket, valamint van egy képük arról, hogy a tanár és az osztálytársak milyen elvárásokat támasztanak irányukban. Ezekből a szerepekből épül fel minden csoport informális struktúrája, ezeknek a szerepeknek az alakulása és változása adja a csoport szerepdinamikáját (*Antons, 2006*).

A csoportban (osztályban) megjelenő szerepeket érdemes néhány szóban áttekinteni *Rudas (1990)* felosztását követve:

Önirányultságú szerepek (személyes feszültség oldására vonatkoznak):

- Függő,
- Ellenszegülő,
- Rivalizáló,
- Kitérő,
- Párképző, szövetséges(ek)e)t kereső,
- Kilépő, passzív.

Feladatra irányuló szerepek (feladatorientált csoportokban a problémamegoldást segítők):

- Kezdeményező,
- Információkérő,
- Kritikai tisztázó,
- Összegző.

Csoportfenntartó szerepek (a zavartalan működést segítik, és ellensúlyozzák a széthúzást):

- Összhangteremtő,
- Bátorító,
- Kompromisszumkereső,
- Kognitív serkentő,
- Feszültségoldó.

Ellenállás megjelenései a csoportban:

- Hallgatás,
- Intellektualizálás,
- Általánosító távolítás,
- Áttolás,
- Verbális agresszió,
- Függség a csoport vezetőjétől,
- Megmentés,
- Bűnbakképzés,
- Alcsoport-alakítás,
- Komédiázás, humorral akadályozás,
- Technikai ellenállás (pl. késés, időhúzás) (*Rudas, 1990*).

A pedagógiai munkában és a csoportvezetés során hatalmas szerepe van a visszajelzéseknek, főleg a diákok identitáskeresésének fázisában, az önismeret, énkép alakulásának szempontjából (*Tókos, 2015*).

- Időzítés: a viselkedést követően minél gyorsabban be kell következnie.
- A visszajelzés ne érje váratlanul a befogadót, jelezzük felé, hogy visszajelzést szeretnénk adni számára.
- Negatív visszajelzést kizárólag négy szemközt adjunk, és ne alázzuk meg mások előtt az érintettet.

Pozitív visszajelzés esetén mérlegelni kell. Ha pozitív irányba változtatná a csoportbéli státuszt, akkor érdemes a csoport előtt visszajelezni.

- A visszajelzés információközlés legyen, ne minősítsen, és hagyjon döntési lehetőséget.
- A visszajelzés a tetteiről, viselkedéséről szóljon, ne a személyiségéről!
- Minél konkrétan fogalmazzunk, kerüljük az általánosítást.
- Használjunk énuzeneteket (*Gordon-módszer – Gordon, 2010*).
- Ha az egyén a saját megfigyeléseiről és benyomásairól beszél, akkor sokkal könnyebben fogadja majd el az érintett a visszajelzést.
- A visszajelzés tartalma és mennyisége igazodjon az érintett befogadó képességéhez.
- Érdemes konkrét tényekre, teljesítményre, viselkedésre és annak következményeire, hatására koncentrálni. Így az érintett konkrét lépéseket

tud javasolni a probléma megoldására, a helyzet kezelésére (Mészáros, 2004).

A csoportlét hatása lehet nagyon pozitív és megtartó erejű, ahogy ezt a hazai és nemzetközi szakirodalmak is megerősítik, ezért preventív eszközként is használhatjuk a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás megelőzésében.

Összegzés

Láthatjuk, hogy a pályorientációs tevékenységek komplex beépülése az iskolai nevelő-oktató munkába sokkal mélyebb ismeretátadást és kompetenciafejlesztést tesz lehetővé, mint amit egy kampányszerű céglátogatás vagy pályaválasztási kiállítás nyújthat. Az információnyújtás formája és az információfeldolgozás módja nagymértékben befolyásolhatja az életpálya-építés során meghozott kompetens döntések minőségét. A segítség alapszabályait figyelembe véve fontos megemlíteni, hogy a pályorientációs folyamatban részt vevő minden egyes szereplőnek egyértelműen tisztában kell lennie saját kompetenciahatáraival. Az információadáson (önismeret és pályaismeret), a pedagógiai folyamatokon túlmutató tevékenységek, segítség esetén (bizonytalanság, irreális vágyak, képességekben való bizonytalanság, célkitűzési és döntési nehézségek vagy amennyiben a pályaválasztási nehézség oka egyéb hátrányokból ered) a megyeileg illetékes pedagógiai szakszolgálat pályaválasztási tanácsadó pszichológus és tanácsadó kollégáitól kérhetnek segítséget.

Irodalom

- Antons, Klaus. (2006), *A csoportdinamika gyakorlata*. Budapest, Synalorg Kft.
- Connell, James Patrick, Halpern-Felsher, Bonnie L., Clifford, Elizabeth., Crichlow, Warren, és Usinger, Peter (1995). *Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether AfricanAmerican adolescents stay in high school*. Journal of Adolescent Research, **10**, 41–63.
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phillis C., és Paris, Alison H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, **74**, 59–109.
- Gordon, Thomas (2010). *Tanári hatékonysági tréning (TET)*. Gordon Kiadó Magyarország Kft, Budapest.
- Hadnagy József (2012). *Szociálpedagógiai csoportmunka sajátosságainak leírása, és konvertálási lehetőségei a tehetség gondozásban: Csoportmunka és GYELV-elemzés az EKF Kepes György Szakkollégiumában*. Eger, Liceum Kiadó. Szakkollégiumi füzetek 81–87. <https://docplayer.hu/12541909-Dr-hadnagy-jozsef-ph-d.html> (letöltés ideje: 2012. 04. 10.)
- Hanák Zsuzsanna (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet.
- Kenderfi Miklós (2011). *Pályorientáció*. (digitális tankönyv) Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/ch01s02.html (letöltés ideje: 2019. 12. 12.)

- Kotschy Beáta (2011, szerk.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Mészáros Aranka (2004, szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Olteanu Lucian Líviusz (2015). *A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból*. Iskolakultúra, 25. 9., 45–55.
- Olteanu Lucián Líviusz (2019). *A család szerepe a pályaválasztásban*. OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 4, 23–35.
- Patton, Wendy és McMahon, Mary (1999). *Career Development and Systems Theory: A New Relationship*. Brooks/Cole Publishing, Paris.
- Rudas János (1990). *Delfi örökösei*. Kairosz Kiadó.
- Sáfrány Judit. (2020). A szorongásos tünetegyüttes és a tanulmányi előmenetel összefüggései. Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 6(2), 59–75. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.59>
- Suhajda Csilla Judit (2018). Pályaorientációs információszerzési szokások jellemzői az elmúlt időszak kutatásainak tükrében In: Kenderfi, Miklós (szerk.). *18 éves a „Gödöllői Pályaorientációs Iskola”: Tanulmányok a pályaorientáció témaköréből*. Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet, 39–50.
- Szilágyi Klára (2003). *A munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, Kollégium Kft.
- Tajtiné Lesó Györgyi (2021). *Pályaoris Ötlettár*. Budapest, NSZFH.
- Tinto, Vincent. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press, Chicago.
- Tókos Katalin (2015). *A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben*. Új Pedagógiai Szemle, 2005/10.
- Tóth László (2004). *Pszichológiai Vizsgálati Módszerek a tanulók megismeréséhez*. Budapest, Pedellus Kiadó.
- „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”. Draft. http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/Common_Principles_Draft02032005.pdf (letöltés ideje: 2020. 04. 25.)
- <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/toolkitsforschools/subarea.cfm?sa=15> (letöltés ideje: 2020. 04. 25.)