

**BÁRDOSSY ILDIKÓ**

## **Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban**

A tanulmány kiindulópontja az intézmény- és személyközpontú szemlélet tanárképzésben érvényesülő, érvényesítendő aktualitásának – a megújuló szakmaiság kontextusában is meghatározó – felmutatása. Ennek az orientációnak sajátos értelmezési keretet adtak/adnak a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzéshez kapcsolódó több évtizedes kutatásai, fejlesztései, képzéskorszerűsítési törekvései. A tanárképzés iskola(fejlesztés)i háttérére, valamint a személyes szakmai fejlődésre fókuszáltnak, autentikus forrásokra támaszkodva kerül sor a pécsi műhely – adekvát értékválasztásából és következetes értékvállalásából táplálkozó – eredményeinek strukturált feltárására.

***Kulcsszavak:** tudás-intenzív szakmaiság; kölcsönös tanulás; tanárképzés és iskolafejlesztés; intézmény- és személyközpontú tanárképzés; személyes szakmai fejlődés*

### **Az intézmény- és személyközpontú szemlélet aktualitása**

Az intézmény- és személyközpontú tanárképzés évtizedek óta sajátos orientációját, meghatározó értékválasztását és értékvállalását jelenti a pécsi neveléstudományi műhelynek. Ennek – kutatásban, fejlesztésben, (oktatáspolitikai, szakpolitikai, közoktatási, felsőoktatási) praxisban is megnyilvánuló – aktualitása miben

ragadható meg? Például abban, hogy a hatékonyabb és eredményesebb iskolák és tanulás iránti társadalmi igény felerősödése okán – különösen felértékelődik a *hatékony pedagógusok pályára vonzásának, fejlesztésének és pályán való megtartásának* igénye. Nem véletlenül lett ez az alcíme – vagyis „*A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*” – annak az OECD kiadványnak, mely 25 tagország átfogó tanárvizsgálatának fontosabb eredményeit foglalja össze. (Vö. OECD 2005) A vizsgálatok annak hatására indultak el, hogy 2001-ben az OECD oktatási minisztereinek szokásos ülésén kiemelt figyelmet kapott a pedagógus szakma kérdésköre. Ott fogalmazódott meg az, hogy „az oktatás minőségének javítása csak a pálya vonzóbbá tételével lehetséges, olyan tanítókkal és tanárokkal, akik képesek a fiatalokkal megszerettetni a tanulást.” (OECD 2007:5.) További összehasonlító elemzések is rávilágítanak arra, hogy „*az iskolai ráfordítások legfontosabb, a tanulói teljesítményeket legerősebben befolyásoló eleme a tanári munka minősége*”. (HERMANN 2009:83.) Tanulmányok, oktatásügyi és oktatáspolitikai dokumentumok, ajánlások sokasága vizsgálja a *tanári professzionalizmus* kiterjesztett definícióit, s azt is, hogy a tanárképzés megfelelő módon előkészíti-e tanárjelöltjeit arra, hogy tanárként készek és képesek legyenek elkötelezett, autonóm és felelős szakmai tevékenységet végezni. (Vö. FALUS 2010, SNOEK 2010)

Hogy miként nyer teret a pedagógus szakmában (is) egy újfajta professzionalizmus, hogy miként éli meg a pedagógus szakmai tevékenységét alkotó értelmiségiként, miként építi be mindennapi munkájába a vonatkozó tudományok eredményeit, az meghatározó módon azon múlik, hogy

- *miféle szakmai kommunikáció és kooperáció* testesül meg az oktatás- és szakpolitikusok, a pedagógiai kutatóhelyek, a kutató-fejlesztő közoktatási, felsőoktatási szakmai műhelyek szakemberei, a pályára készülő tanárjelöltek és a gyakorló tanárok között;
- *miféle feltételek és megoldásmódok támogatják* oktatás- és szakpolitikusok, pedagógiai kutatók, fejlesztők, gyakorló tanárok,

pályára készülő tanárjelöltek egymást értő (és nem félreértő) együttgondolkodását, együttműködését, a szakmai kommunikációs nehézségek feloldását;

- *milyen hatékonysággal jár a pedagógusképzést segítő hálózatok kiépülése, miként teljesedik ki szerepük a pedagógiai munka fejlesztése terén.* (HUSZÁR 2012:49-60.)

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési értékvállalása, valamint a megújuló pedagógus szakma alapvető találkozási pontját – többek között – két tényező jelenti: (1) a *tudás-intenzív szakmaiság* (minimum) feltétele, valamint (2) a *kölcsönös tanulás* jelentése és jelentősége.

A *tudás-intenzív szakmaiság* a speciális kompetenciák, a tanári és tanárjelölti tudás állandó megújítását feltételezi. „A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. (...) valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja.” (NAGY 1996:206) A produktivitás, az alkotómunka, a kutató és fejlesztő tevékenység a tanári szakmaiság alapvető összetevője, a tanárjelölti felkészülési folyamat természetes velejárója (kell, hogy legyen). Nemzetközi trend, hogy „felértékelődik az iskolaszintű közös fejlesztésben és a fejlesztő-kutató munkában való részvétel” jelentősége, sőt „beszámítása a továbbképzésbe”. (HALÁSZ 2005:19) A magukra valamit is adó nevelő, oktató, képző intézmények – legyen szó közoktatási vagy felsőoktatási intézményekről – meghatározó jelentőséget tulajdonítanak az innovációnak. „Az innováció az a – rendszert az innováló szervezet egészét érintő – belső megújulási folyamat, amely az új lehetőségeket kiaknázó kreatív elgondolástól a felhasználói kör által elfogadott, abszolút vagy relatív értelemben új produktumig vezet.” (GÁSPÁR 1996:45.) A tudás-intenzív szakmaiság (minimum) feltételnek azért is tekinthető, mert „azok az országok, amelyek (...) nem tudják elérni azt, hogy minden egyes iskola és minden egyes pedagógus állandóan kísérletező, kutató és tanuló helyzetben találja magát, nem remélhetik azt, hogy olyan

pedagógus munkára tegyenek szert, amely képes az oktatást eredményesebbé tenni.” (OECD 2007:7.)

*Kölcsönös tanulás* esetében beszélhetünk országok, oktatási rendszerek, (tanuló) szervezetek, neveléstudományi kutatók, kutató, fejlesztő és tanuló/tanító tanárok, tanárjelöltek, valamint tanulók együttműködéséről, (szakmai) kommunikációjáról és kooperációjáról. Egyes elemzők rámutatnak arra, hogy az „adott országnak a másiktól való tanulása az egyik oka annak, hogy a pedagógusokra vonatkozó politika a nemzetközi érdeklődés középpontjába került, és ez egyúttal egyik oka e terület nemzetköziesedésének”. (HALÁSZ 2005:13.) A világ sikeres iskolai rendszereit vizsgáló jelentés – ma is érvényes módon – világít rá a tanárok egymás közötti tanulásának jelentőségére. „Ezekben a rendszerekben olyan környezetet teremtenek, ahol a közös tervezés, az oktatás értékelése és a munkatársaktól érkező visszajelzések természetesek, és az iskolai élet mindennapos részei.” (McKINSEY 2007:28.) Természetesen a diákok és tanárok közötti együttműködés szerepe is meghatározó. „A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben felismerik, hogy a tanulási eredmények fejlesztésének egyetlen módja a tanítás színvonalának növelése: a tanulás előfeltétele a diákok és tanárok közötti együttműködés, ezért a tanulás fejlesztése végső soron ennek a kölcsönös kapcsolatnak a fejlesztését jelenti.” (McKINSEY 2007:26.)

*A tudás-intenzív szakmaiság, valamint a kölcsönös tanulás a tanárképzés és az iskolafejlesztés összefüggésrendszerében nyer meghatározó értelmet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési fejlesztéseiben.* Vastagh Zoltán 1995-ben a következő – kutatási, fejlesztési és képzési tapasztalatokból táplálkozó – orientációt vázolja fel. „A felsőoktatás és a közoktatás gondjai hasonló gyökereűek. Belátható, hogy a pedagógusképzés átalakítása és az iskolafejlesztés egymásra ható folyamatok. Ez a két problémakör csakis egységes koncepcióban kezelhető. Egyfelől a hiányok feltérképezése alapján ki kell teljesítenünk a pedagógusszakma tartalmát, másfelől be kell építenünk a felkészítés folyamatába a mai iskola valóságos terepeit.” (VASTAGH 1995b:55, Lásd még: MOLNÁR-KOVÁCS 2012)

## **Az intézmény- és személyközpontú szemlélet főbb jellemzői a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzésében**

### *A tanárképzés iskola(fejlesztés)i háttere*

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaihoz kapcsolódó kutatásait, fejlesztéseit, képzéskorszerűsítési törekvéseit alapvetően befolyásolja az, hogy alkotó pedagógusokkal, iskolai pedagógiai műhelyekkel, önfejlesztő, kísérleti iskolákkal együttműködjenek, hogy az iskolai pedagógia praxis és a közoktatási igények kihívásaira lehetőségeikhez mérten reagáljanak.

Mintegy ötven évre nyúlik vissza az a pedagógiai és pszichológiai tanárképzési, tanszéki koncepció, mely megalapozza a kutató, fejlesztő, oktató munkában érvényesítendő iskola- és személyközpontú szemléletet. A múlt század hatvanas éveinek elején, ahogy ezt Vastagh Zoltán összefoglalja, „Kelemen László pedagógiai és pszichológiai megközelítése és metodikai igényessége vezette az akkori tanszéki kollektívát arra a meggyőződésre, hogy interdiszciplináris úton kell haladnunk, lehetőleg minden elvi feltevésünket próbára téve a valóságos viszonyok között, az iskolai gyakorlatban”. (VASTAGH 1987a:8) A hetvenes években kerül sor azon iskolai kutatóbázisok – például a szederkényi iskolafejlesztő bázis – kiépítésére, amelyek egyrészt a tanárjelöltek számára adnak az elméleti tárgyakhoz hiteles tapasztalati anyagot, másrészt az oktatókkal együttműködve, a meglévőnél alkalmasabb, hatékonyabb iskolakoncepciót (úgynevezett helyi nevelési rendszert) igyekeznek kialakítani. (Vö. LÓCZY – VASTAGH 1980)

A nyolcvanas évek a kutatások, fejlesztések intézményi bázisának kiszélesítését hozzák, az iskolafejlesztésekben partnerként közreműködő intézmények, szervezetek, szakemberek összefogását, koncepciózus együttműködését eredményezik. A dobszai körzet intézményfejlesztési törekvései az intézmények pedagógusainak, a tanárképzésben érintett kutatóknak és hallgatóknak alapvetően a kulturális egyenlőtlenségek csökkentésére vonatkozó tudását

mozgósítják. A szentlőrinci iskolakísérlet – a pécsi neveléstudományi műhellyel kialakított szoros együttműködésben – pedagógiai kutatók, kutató pedagógusok műhelyként, 1980-1988 között főiskolai, majd egyetemi gyakorló intézményként is működik. A szentlőrinci iskolakísérlet az osztálytársadalmi gyakorlatra való egyetemes előkészítést, s benne az egyes ember sikerességének megalapozását tekinti alapvető feladatának. (BÁRDOSSY 1986, BÁRDOSSY 1997, KOVÁCS 1982, SZÁNTÓ 1985, VASTAGH 1983, VASTAGH 1983a, VASTAGH 1989)

A kilencvenes évek vonatkozó kutatásai és fejlesztései folytatják azt az irányultságot, amely az iskola és társadalmi környezete konkrét viszonyainak elemzésére alapozott nevelési rendszer kimunkálására, az iskolaműködés elemzésére és fejlesztésére, a hátrányos helyzet pedagógiájának feltárására, az iskola pszichoszociális környezetének vizsgálatára és fejlesztésére, a kooperatív pedagógiai stratégiák iskolai alkalmazására, (Vö. KOVÁCS 1994, VASTAGH 1995a, VASTAGH 1995c, VASTAGH 1996, VASTAGH 1999, MELEG – VASTAGH 1998, VÁRNAGY – VÁRNAGY 2000) vagy éppen személyközpontú iskolák és programok kidolgozására vonatkozik. A pécsi neveléstudományi műhely munkatársainak a Gandhi Gimnázium (Magyarország, s egyben Európa első roma nemzetiségi gimnáziumának) megalapításához, valamint a Város mint Iskola (Közép-Európában elsőként működő projekt) létrehozásához fűződő kutató, fejlesztő és oktató tevékenysége gyakorlatban is példázza az iskola társadalmi integrációban betöltött szerepét. Hozzájárul ahhoz, hogy a közoktatás és felsőoktatás szereplőinek szakmai együttműködését megtámogassa, gyakorlóléhelyet, tapasztalatszerzési lehetőséget is biztosítson hazai és külföldi egyetemi hallgatóknak, egyúttal ösztönözze szakmai alkotótevékenységüket. A két iskola programja – egymástól függetlenül is – alapvetően befolyásolja a 'személyes esély' (az egyéni életút) oktatás, képzés által nyújtható lehetőségeinek megalapozását, másrészt a 'társadalmi esély' (a társadalmi kohézió, integritás) iskola által is befolyásolható támogatását. (Vö. BÁRDOSSY 1993, BÁRDOSSY – BASMAKOV – BÖHM – NICKEL – SSHEIBE –

SCHNEIDER – SINGER – TRATNYEK 1999, DEZSŐ 2013b, FORRAY – ORSÓS 2010) Ugyancsak a kilencvenes években foglalkozik a pécsi neveléstudományi műhely a közoktatás és a pedagógusképzés egymásra ható folyamatainak vizsgálatával, (BÁRDOSSY 2001, Lásd még BÁRDOSSY 2013) továbbá a szakmai professzionalizáció kérdéseivel, s az alkotó pedagógia programjával. Ekkor kerül sor mintegy 20 tanári szak professziogramjának, kompetencia-elvárásainak leírására is. (Vö. ZSOLNAI 1996, ZSOLNAI – KOCSIS 1997)

A kétezres évek kiterjesztik azt a kutatási, fejlesztési, továbbképzési és képzéskorszerűsítési orientációt, amely az oktatás és képzés, az iskola(rendszer), illetve a köznevelési rendszer társadalmi integrációban betöltött szerepét hangsúlyozza. (ARATÓ 2008) A differenciált, IPR alapú fejlesztésekhez, az IPR fejlesztési modell komplex leírásához kapcsolódó meghatározó kutató, fejlesztő, (tovább)képző tevékenység nemcsak ahhoz járul hozzá, hogy „a különböző társadalmi helyzetű és kulturális háttérű, valamint eltérő adottságokkal rendelkező gyerekek inkluzív pedagógiai környezetben történő sikeres együttnevelésének feltételeit” (ARATÓ – VARGA 2012:153.) feltárja. Arra is rámutat, hogy „a szubszidiáris, partneri együttműködésre épülő rendszerek hatékonyabban képesek egy fejlesztés irányát, feltételrendszerét és a rendelkezésre álló erőforrásokat figyelembe venni”. (ARATÓ – VARGA 2012:192.) Pedagógusok, pedagógusjelöltek számára egyaránt terepet biztosít a hálózati együttműködés, a kölcsönös tanulás – intézményi, intézményközi, regionális, interregionális szakmai műhelyek keretében történő – megtapasztalására. Ugyancsak a kétezres években kerül sor az RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) programjának hazai kidolgozására, tanár(tovább)képzésben való meghonosítására. „A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei” program tanárképzési és tanár-továbbképzési programként történő működésmódjával természetes módon teremt kapcsolatot a közoktatás és felsőoktatás között, melyet alátámaszt az a tény is, hogy a pécsi RWCT munkacsoport két egyetemi oktatóból és két gyakorló iskolai szakvezetőből áll.

Tanárképzési és tanár-továbbképzési kurzust vezető tanárok, köznevelési rendszerben tevékenykedő pedagógusok és tanárjelöltek kölcsönös tanulását jelenti egyrészt az érintettekkel való, alkotótársként is megnyilvánuló együttműködése, másrészt az emberre jellemző tanuló/tanító tevékenység egymásba szervesülése.

A fentebb írtakból következik az is, hogy a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban az iskolai gyakorlatok, terepgyakorlatok meghatározó jelentőséget képviseljenek, a szakmai kommunikáció és kooperáció szereplőit és színtereit is tovább gazdagítsák. A tanárképzés iskolai hátterét feltáró – adott időszakot átfogó – tanulmány arra utal, hogy „1970 és 1982 között, a pécsi főiskola átszervezéséig három pilléren (a gyakorló-, a kísérleti- és a kutató-fejlesztő iskola bázisán) nyugvó gyakorlati képzés valósulhatott meg. Az iskolák igazgatói és szaktanárai bekapcsolódtak a tanárképző tanszék munkájába, az oktatók pedig – amikor csak lehetett hallgatókkal együtt – szervezeten vettek részt az iskolai tevékenységben. A gyakorlati képzésben közreműködő iskolák kutató pedagógusainak (gyakorlati és írásos) alkotásait hallgatóink áttételek nélkül, közvetlenül tanulmányozhatták. Abban az időszakban látványosan fellendült a hallgatói aktivitás. Ez nyomon követhető a pedagógiai témában írt szakdolgozatok és a TDK munkák mennyiségi növekedésében is. (...) A szentlőrinci kísérleti központtal kiteljesedett gyakorlóiskolai hálózat lehetőséget adott a szaktanszékek nagyobb mértékű aktivizálására. Rendszeressé váltak a szakmetodikusok körében szervezett curriculum-fejlesztéssel kapcsolatos viták.” (VASTAGH 2012:64.) Az intézményi partnerkapcsolatok gazdag palettájából kiragadható egy másik példa is. „2009 és 2011 között valósult meg az a projekt, mely során három megye (Baranya, Somogy, Tolna) településein – Kétújfalu, Bába és Darány – lévő iskolák készültek fel arra, hogy hallgatók csoportos és egyéni tanítási gyakorlatához, illetve az összefüggő tanítási gyakorlatukhoz nyújtsanak terepet. A három iskola közös jellemzője, hogy nagy számban fogadnak hátrányos helyzetű, roma/cigány és sajátos nevelési igényű tanulót, akik inkluzív nevelésére modellprogramot alakítottak



ki – az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményeiként.” (VARGA 2011:155.)

## Tanárképzés és személyes szakmai fejlődés

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaihoz kapcsolódó kutatásait, fejlesztéseit alapvetően befolyásolja az is, miként támogatható a tanárjelölt személyes szakmai fejlődése az egyetemi kurzusokon, szükség és lehetőség szerint alkotó pedagógusokkal, iskolai pedagógiai műhelyekkel, önfejlesztő, kísérleti iskolákkal történő együttműködésben.

A múlt század hetvenes éveiben „kezdődtek azok a kutatások, képzéskorszerűsítési törekvések, amelyek a személyközpontú tanárképzés megvalósítására, a tanári szakma eredményes műveléséhez szükséges képességek fejlesztési lehetőségeinek feltárására irányultak” (DUDÁS 2000:85.) Ezek megtervezését és megvalósítását a következő megfontolások alapozzák, értéktételezik. „A pedagógiai tárgyakban többnyire jellemző deduktív, normatív anyag mellett (és részben helyette) olyan elemzési lehetőségeket, gyakorlatokat kell beiktatnunk, amelyek *közelebb vannak a valóságos nevelő-oktató folyamathoz*. Ilyen lehetőséget találunk a kutatóiskolák, kiváló pedagógusok tapasztalatainak szervezett, rendszeres feltárásával és az alkotóműhelyek képzésbe való bevonásával. (...) rendszeres kapcsolatot tarthatunk a pedagógiai valóság konkrét, intézményi világával, és új terepet nyerhetünk a hallgatók nevelésmethodikai képzéséhez, képességeik intenzív fejlesztéséhez.” (VASTAGH 1987b:47) A kommunikációs képességek pedagógiai helyzetekben való fejlesztése, vagy éppen a konfliktushelyzetek elemzése úgy a kutatás, mint a fejlesztés és a képzés számára fontos területet jelent. (KOMLÓSI 1987) (A *személyközpontú* tanárképzési modell kiépítésében meghatározó jelentőségűek „az önismereti-önfejlesztési (egyben képességalkotói) gyakorlatok. A modellben különösen lényeges szerepet kapnak a szociálpszichológiai (annak részeként a kommunikációs pszichológiai) tárgykörök. Ezek hatékony

oktatása egyet jelent a jelenségkörök valóságos társadalmi (és iskolai) közegének alapos feltárásával, a viszonyok befolyásolási technikáinak kipróbálásával, a hallgatók tudatos önfejlesztésének kibontakoztatásával, és nem utolsósorban saját alapközösségeik, emberi viszonyaik tartalmas fejlesztésével.” (VASTAGH 1987:48.)

Egyik ilyen kurzusként jelenik meg – 1978-tól lefolytatott elővizsgálatok után 1980-tól – a tanárjelöltek kapcsolatteremtő és -alakító képességének formálására irányuló kurzus, kísérleti jellegű pedagógiai gyakorlat. A kurzust megalapozó és vezető kolléga egyik tanulmánya a következőképpen foglalja össze a – videotechnika alkalmazásán, a hallgatói videofelvételek elemzésén is alapuló – gyakorlat(szervezés) főbb jellemzőit, főbb eredményeit. „A gyakorlatok megszervezése kutatómunkát, és egyben nevelő-oktató tevékenységet is jelentett. A lehetőségek feltárása, megfigyelése mellett arra törekedtünk, hogy a hallgatók számára ez a tevékenység nevelői *személyiségüket formáló gyakorlat* legyen. (...) Megfigyeléseink, és a gyakorlatokon részt vett hallgatók véleménye szerint a pedagógusjelölteket folyamatosan problémák elé állító, és azok megoldására serkentő nevelési helyzet lehetőséget adott a nevelő személyiségének formálására. Ez a nevelési helyzet mozgósította a tanárjelöltek nevelő személyiségének alakuló vonásait, lehetőség nyílt arra, hogy leendő tanárként tekintsenek önmagukra és csoporttársaikra. A foglalkozások során a pedagógusjelölt szembesíthető volt önmagával, az önmegfigyelés és a csoporttársak megnyilvánulásai alapján felismerhette, elemezhetette magatartásának mozgatórugóit, *segítséget kapott az önneveléshez.*” (DUDÁS 1987, Lásd még BÁRDOSSY MOLNÁR-KOVÁCS 2014)

A pécsi tanárképzés további évtizedeiben is meghatározó elemként jelennek meg a *személyiség- és képességfejlesztő tréningek*, a tanárjelöltek szakmai kompetenciáit mozgósító és fejlesztő programok. Ezek a kurzusok a személyiség- és képességfejlesztés sajátos módszereivel és eszközeivel élményekhez, új ismeretekhez, tapasztalatokhoz, ezek reflektálásához (elemzéséhez, értelmezéséhez, értékeléséhez), valamint a szemléletmód, a beállítódás és a viselkedés

további tudatosításához és szükség szerinti megváltoztatásához juttatják el a résztvevőket. A tanterv- és képzésfejlesztési törekvések jelentős fejeménye – különösen (1994-től) a pedagógia szak, majd (az ezredforduló elején) a pedagógia bölcsész és tanár szak programjában – annak a személyiség- és képességfejlesztő sávnak a kimunkálása, mely koherens egymásra épüléssel végigkíséri a képzési folyamat egészét. A tréningek, un. alapozó szakaszának első csoportja az ismerkedés, kapcsolatteremtés, csoportépítés témáival indul. Ezt követik az önismeret, a szakmai önismeret, értékfeltárás, -közvetítés, önfejlesztés témakörére épülő tréningek. A következő tréningek sorába tartoznak a kommunikációra, a hatékonyságra, az empátiára fókuszáló tréningek. A képzés második szakaszában a hallgatók speciális érdeklődése szerinti szabad választását mozgósító tréningkínálat – esetmegbeszélés, szupervízió, drámapedagógia, konfliktuskezelés, kreativitásfejlesztés, gondolkodásfejlesztés és tanulásszervezés, örömtréning, stb. – jelenik meg. (Vö. DUDÁS 2001, Lásd még: BÁRDOSSY – MOLNÁR-KOVÁCS 2014) A tréningek – legalább két szemeszterben – a közismereti tanárképzési programokba is beintegrálódnak. Így jelennek meg 1996-tól a személyiség- és képességfejlesztő tréningek sorában többek között a konfliktuspedagógiai, a pedagógiai mesterség, a pedagógiai kreatológia, a környezetpedagógia kurzusok.<sup>1</sup>

Az ezredfordulón teljesednek ki azok a kurzusfejlesztések, melyek a pécsi műhely korábbi kutatási, fejlesztési, képzési eredményeiből is táplálkozva arra fókuszálnak, hogy a tanárképzésbe – akár önálló tréningekként, akár az egyes kurzusokba szervesülő, a résztvevők *produktív öntevékenységét* és *kooperációját* mozgósító hatásrendszerként – épüljön be:

1. a *pedagógiai nézetek* feltárásának jelentősége,
2. a *kritikai gondolkodás*, illetve az interaktív és reflektív tanulás fejlesztésének nézőpontja,

---

<sup>1</sup> vö.: Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Tanrendek

3. az *inkluzív* szemlélet és gyakorlat, valamint

4. az *egyetemi és iskolai (gyakorlati)* tanulási/tanítási, kutatási/fejlesztési *tevékenység* szintézise.

Bár a résztvevők produktív öntevékenységet és kooperációját mozgósító – kurzushatárokon átívelő – hatásrendszerre fentebb utalás történt, mégis eltekintünk attól (hisz ez önálló tanulmány tárgyát képezhetné), hogy a produktív tanulás, (Vö. BÁRDOSSY 1999, BÁRDOSSY 2011a, DEZSŐ 2013a) valamint a kooperatív tanulásszervezés (Vö. ARATÓ – VARGA 2006, ARATÓ – DÉVÉNYI – MRÁZIK – VARGA 2011, BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHŐNÉ – PRISKINNÉ 2003) lényegiségére, közoktatási és felsőoktatási relevanciájára rámutassunk. Ehelyütt alapvetően arra fókuszálunk, hogy azokat a fentebb nevesített orientációkat jelenítsük meg, melyek *önálló kurzusokként* épültek be a pécsi tanárképzési programokba.

1. Kutatási eredmények és képzési tapasztalatok szerint a tanárképzésbe belépő hallgatók nem „tisztá lappal” érkeznek. Az iskolai évek alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek – többek között – iskoláról, tanulásról, tanításról, értékelésről, tanárok és diákok szerepéről. A diákként szerzett élmények, eredmények, sikerek, kudarcok, pozitív vagy negatív tapasztalatok a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedéssé, meggyőződéssé formálódnak, szemléletmódban, saját személyes elméletekben élnek tovább. Ezek feltárása, elemzése és reflektálása a pályára való felkészítés/felkészülés folyamatában meghatározó jelentőségű. (Vö. DUDÁS 2006, FALUS 2007) A pécsi tanárképzési programokban – a korábbi *Bevezetés a tanári szakmába* című kurzus tapasztalataira is alapozva (Vö. DUDÁS 2000, Lásd még: BÁRDOSSY – MOLNÁR-KOVÁCS 2014) – a *Pedagógiai nézetek* vállalkozik arra, hogy a tanárképzés előkészítő/bevezető kurzusaként alapozza és támogassa a tanárrá válás személyes önfejlesztő folyamatát oly módon, hogy „a tanulóként szerzett élmények/tapasztalatok elemzésére és értékelésére, a saját hitek, elméletek, pedagógiai nézetek feltárására és reflektálására nyújt támogató tanulási környezetet. (...) A »Pedagógiai nézetek« program lehetőséget ad a tanári szakma gyakorlására

felkészülő hallgatóknak arra, hogy saját helyzetükkel, addigi és további személyes fejlődésükkel értelmező, értékelő és felelős viszonyba kerüljenek. A program kiindulópontja és alapozása annak a szakmai fejlődési folyamatnak, amelynek során a képzők támogatják a hallgatókat saját nézeteinek tudatosításában, továbbfejlesztésében annak érdekében, hogy alkotó részeseivé váljanak saját szakmai önfejlődésüknek, önfejlesztésüknek.” (BÁRDOSSY – DUDÁS 2011:23.)

2. Az értelmes, hatékony tanulás, s egyúttal az egész életen át tartó tanulás megalapozását, kiteljesítését befolyásolja az, miféle tanulást mozgósítanak az iskolák (a közoktatás és a felsőoktatás intézményei), milyen a tanárok, a tanárjelöltek, a tanuló egyének tanuláshoz fűződő tapasztalata, mi jellemzi a tanulás tervezéséhez, fejlesztéséhez, értékeléséhez kapcsolódó tudásukat. *A kritikai gondolkodás fejlesztése – Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei* tréning elméleti háttérével, módszer- és eljárás-készletével, a nemzetközi és hazai tudományos kutatásokkal összhangban, az iskolai oktatás XXI. századi kihívásaira kíván egyrészt hatékony és újszerű válaszokat adni, másrészt olyan (deklaratív és procedurális) tudást mozgósítani, mely a kritikai gondolkodás fejlesztését, s egyúttal az interaktív és reflektív tanulást/tanítást helyezi a középpontba. A kurzus támogatja a tanárjelölteket abban, hogy átgondolják a tanári szerepről, a tudatos tanulásról, a felhasználható tudásról vallott nézeteiket; tudatossá tegyék saját tanári filozófiájuk, szemléletmódjuk meghatározó elemeit; nyitottabbá váljanak az interaktív és reflektív tanulás napi gyakorlatára és a kritikai gondolkodás fejlődésének/fejlesztésének lehetőségeire; bővíteni tudják módszertani szakértelmüket. (Vö. BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHŐNÉ – PRISKINNÉ 2002a, BÁRDOSSY – DUDÁS - PETHŐNÉ – PRISKINNÉ 2002b, BÁRDOSSY – DUDÁS – PETHŐNÉ – PRISKINNÉ 2007) A tréning alapjául szolgáló egyik könyvet recenzáló szakember szerint a szerzői csoport „megtalálta és beteljesítette egyrészt azokat a társadalmi és oktatáspolitikai igényeket, amelyek a tudás értelmezése kapcsán az információkeresési és -feldolgozási, problémamegoldó képességeket, kulcskompetenciákat helyezik előtérbe az egész életen át tartó,

önszabályozó tanulás kívánalmaival együtt; másrészt sikerült beépíteniük a kognitív és konstruktivista elméletek tanárképzés számára levonható követelményeit és következményeit”. (KÁLMÁN 2004:103)

3. „A felsőoktatás rendszerében elengedhetetlen, hogy a tanárszakos hallgatók megismerkedjenek a különböző társadalmi háttérű, kulturális hovatartozású és egyéni sajátosságokkal rendelkező tanulók címkézésektől mentes nevelésével. Vagyis elsődleges a pedagógusjelöltek számára olyan kompetenciák kialakítása, melyek képessé teszik őket a – heterogén iskolai közegben zajló, valamint a diákok egyediségében rejlő sokszínűséget értéként elismerő, arra pedagógiailag eredményesen reflektáló – minőségi oktatási környezet megszervezésére. Mindezt a tudást összefoglalóan az inkluzív nevelés szemléletének és gyakorlatának nevezzük. Az inklúziót támogató tanári kompetenciák kialakításának folyamata kettős: szükséges hozzá a célzott kurzusok egymásra épülő sora, valamint a felsőoktatást átható inkluzív szemlélet és gyakorlat.” (VARGA 2011:153.) Az *Inkluzív pedagógia* kurzusok egyrészt a kooperatív tanulásszervezés (mint az inkluzivitást támogató pedagógiai eszköz) sajátélményű elsajátításával, illetve a diákok sokszínűségének (főként drámapedagógiai eszközökkel történő) feldolgozásával, másrészt adekvát terepgyakorlatokon (elsősorban tanodákban) való alkotó hallgatói részvétellel mozgósítják a tanárjelöltek vonatkozó kompetenciát. (VARGA 2011) Mértékjelző következtetés, miszerint: „Az inklúzió szemléletének (...) hallgatói interiorizációja csakis akkor képzelhető el, ha maga a felsőoktatás is egyre inkluzívabbá válik. Ennek gyakorlati eszköze a formális és informális területeken kialakítandó együttműködés. Fontos, hogy a hallgatók sajátélményként megélik, hogy az inklúzió és a kooperativitás nem a közoktatás osztálytermeinek kizárólagos jellemzője, hanem minél több kontextusban értelmezendő: tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák relációban is.” (VARGA 2011:155., Lásd még: FORRAY – VARGA 2011)

4. „A tanulás tervezése és értékelése” program (vö. BÁRDOSSY – DUDÁS 2010) alapozta meg a tanárjelöltek egyéni összefüggő iskolai gyakorlatához kapcsolódó *Pedagógiai kísérő szemináriumok* (DUDÁS 2013) kidolgozását, működését. A program szándéka szerint a kísérő szemináriumokon adódik lehetőség a tanári szakértelem/gondolkodás és a tanári/tanárjelölti gyakorlat egymáshoz kapcsolódásának, összefüggéseinek elemzésére, értékelésére, alakítására. A kísérő szemináriumokon különös hangsúlyt kap a hallgatók – szakmai gyakorlatához (is) kapcsolódó – személyes szakmai (kutatási, fejlesztési, tanulási/tanítási) tapasztalatainak, eredményeinek, feladat- és problémamegoldásainak feltárása, feldolgozása, (ön)reflektív értelmezése, elemzése; a szakmai kommunikáció és kooperáció szabályai szerinti megosztása a hallgatótársakkal és a szemináriumot vezető oktatóval. Itt kerül sor az adatgyűjtés, tapasztalatszerzés szakszerű dokumentálásának, a tanári portfólió aktuális készenléti állapotának prezentálására, megvitatására, a hallgatók folyamattervezési és folyamatértékelési kompetenciájának mozgósítására. „2011 májusában megtartott tanszéki értekezletünkön összegeztük eddigi tapasztalatainkat. Egyetértettünk abban, hogy a »Pedagógiai kísérő szemináriumok« eredményessége, a tanári mesterszakos hallgatók szakmai fejlődésének sikeres támogatása érdekében szükség van arra, hogy közösen végiggondoljuk a saját pedagógiai kurzusainkat a kilenc tanári kompetencia szempontjából: a kurzusaink tartalmára, a kurzusokon megvalósuló tanulási folyamatok lényegiségére, a hallgatók által végzett tevékenységekre, a kurzusok teljesítéséhez szükséges produktumokra, illetve azok értékelésének szempontjaira és módjára vonatkozóan.” (DUDÁS 2013:172.)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A szövegben hivatkozott tanszék a PTE BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszéke

## Záró megjegyzések

A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjainak – a jelenleg is működő tanári MA képzés, valamint az egyciklusú tanárképzés programjának – kötelezettsége és törekvése, hogy örökségeink, és a mai kihívások szellemében támogassa a tanárjelöltek személyes szakmai fejlődését, biztosítson autentikus tanulási/alkotási környezetet a tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, ehhez kapcsolódóan az autonóm, hozzáértő és felelős szakmai tevékenység mozgósításához.

A tanárképzési program – a képzési programok részét képező tantárgyi programok – tartalmát, működésmódját az alábbi alapelvek orientálják, fogják össze:

- az elméleti (inter/diszciplinárisan alapozott) és a gyakorlati (szakma- és fejlesztés-orientált) tudás integratív kezelése;
- az intézményközpontú és személyközpontú szemlélet megjelenítése;
- a hallgatók produktív (alkotó) részvétele a feladatok, problémák megoldásában;
- a reflektivitás és önreflektivitás;
- az adott tudásterületekhez és tanulásukhoz kapcsolódó ismeretek és képességek (a tudás deklaratív és procedurális elemeinek) együttesen működő rendszerként tételezése, s ekként történő mozgósítása;
- a metakognitív tudás, a metakognitív tanulás mozgósítása és fejlesztése;
- kalkuláció az előzetes tudással (attitűdök, motivációk, nézetek, naiv elméletek, személyes világmodellek, sajátos fogalomrendszerek, sémák);
- az elsajátított szakmai kompetenciák mozgósítása és továbbfejlesztése;



– a szakmai gyakorlatban, a pedagógiai praxisban, a mindennapi életben (is) előhívható, alkalmazható tudás kiterjesztése és fejlesztése.

Tapasztalataink szerint, amennyiben a programok szervesítik rendszerükbe azt a – képzésmódszertani konzekvenciákat is magával hozó – tantárgytípust, amit *komplex tantárgynak* (Vö. BÁRDOSSY 1986, GÁSPÁR 1978, GÁSPÁR 1984) nevezünk, akkor további garanciák teremthetnek a pedagógusi kompetenciák szisztematikus működtetéséhez és további fejlesztéséhez.

1) A komplex tantárgy *komplex rendszert* (rendszereket), *folyamatot* (folyamatokat) *vizsgál*. Nem pusztán lead, közvetít, átad, hanem oktató-hallgató, hallgató-hallgató, hallgató-szöveg interakcióban megvizsgál, értelmez, elemez, összevet, megalkot, újrakonstruál, továbbgondol, felhasznál, működtet.

2) A komplex tantárgy nem (csak) leíró, rendszerező, hanem *problémacentrikus* karakterű. Problémák feltárására, megoldási alternatívák kidolgozására, interdiszciplináris alapozásra, elméleti és gyakorlati kérdések integratív kezelésére törekszik.

3) A komplex tantárgynak része az *integráció*, mivel a különböző inter/diszciplinák, tudásterületek készletéből azokat a tudni- és tennivalókat integrálja tananyagába, amelyek az adott tantárgy problémásávjába tartoznak. Átgondolt szereposztásban kíván rendszert képezni a képzés tantárgyaival.

Az alapelvekről és a tantárgytípusról írtak (Vö. BÁRDOSSY 2010) azt is értéktételezik, hogy miféle tudásváltozás generálására, miféle tanulás/tanítás mozgósítására nyitott az adott tanárképzési program, az adott képzőhely. Pléh Csaba 2006-ban megjelent tanulmánya a „pszichológus szemével” mutat rá a „tanulás tanulása és az egész életen át tanulás” jó néhány összefüggésére. Többek között arra, hogy „(...) a hivatásbeli szocializáció igen korán történik. Ezt kellene megerősíteni. Ennek kitüntetett mozzanata, a tanulás tanulásának fenntartása az egyetemi években, mindannak, ami eredendően a serdülőkorban alakult ki. A másik kitüntetett mozzanat, hogy olyan helyzeteket kell teremtenünk, amelyek »vetélkednek« a

korai tanulással. A gazdag elárasztás, az érzelmi kiemelések képesek lehetnek arra, hogy újra indítsák az elemi tanulás élményét és eljárásait. Ezen kívül az olyan új szervezési formák, amelyek képesek a horizontális átadás és az egyetemes hozzáférés körülményeivel élni, új módon képesek gyorsítani, illetve egyáltalán lehetővé tenni a felnőttkori tanulást.” (PLÉH 2006:18)

A pécsi neveléstudományi műhely vonatkozó képzési törekvései – amint azt a képzéskorszerűsítési megfontolások és megoldásmódok mutatják, a fentebb idézettekkel egyfajta szemléleti közelségben – a folytonosság és megújulás szellemében kívánnak hozzájárulni a tanárrá válás, valamint a szakmai fejlődés útjának támogatásához, számításba véve azt, hogy a szakmai fejlődés folyamatának nem a kezdő és végpontját jelenti a tanárképzés. Egyetértve Falus Ivánnal, „nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzelel el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékelik. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben.” (FALUS)

A tanárrá válás „szakmai előtörténetét” jelentik a gyerekként/diákként megélt élmények, tapasztalatok. „Nevezhetjük ezt az időszakot a »tanárrá válás, a szakmai fejlődés« lehetséges első, »felvezető« szakaszának. A következő szakaszban, vagyis a pedagógusképzésben az elméleti és gyakorlati kurzusok keretében kerül sor a szakmai tudás alapozására, a szakmai kompetenciák (attitűd-, ismeret- és képességrendszer) fejlesztésére, s nem utolsó sorban azok iskolai terepen, pedagógiai praxisban történő kipróbálására, továbbfejlesztésére. A pályára belépés szakaszában kezdő tanárként szerzett tapasztalatok (sikerek, eredmények, problémák) megéléséhez, megértéséhez és feldolgozásához a tanárképzési programok, a tanárképzés folyamata meghatározó módon tud hozzájárulni. Többek között azzal, milyen szakmai kommunikációra és kooperációra, milyen szakmai problémák

megoldására, milyen egyéni és csoportos alkotó feladatok megvalósítására, miféle produktumok létrehozására nyílt lehetőségük. Miként lehettek kezdeményezői, részesei saját pedagógia nézeteik előhívásának, saját tanulásuk/tanításuk tervezésének, megvalósításának és értékelésének. Miként, milyen szituációban, milyen problémamegoldások során, milyen alkotó feladatokban találtak mások másfajta nézeteivel, szempontjaival. Milyen alapozást, támogatást kaptak ahhoz, hogy készek és képesek legyenek a másokkal való hatékony és eredményes együttműködésre.” (BÁRDOSSY – DUDÁS 2011b:155-156.)

## Felhasznált irodalom

ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2006): *Együtt tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

ARATÓ Ferenc (szerk.) (2008): *Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest.

ARATÓ Ferenc, DÉVÉNYI Anna, MRÁZIK Julianna és VARGA Aranka (2011): *Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.  
[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop\\_tan\\_fo/start.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/start.html)  
(Letöltve: 2014. 08.08.)

ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi hivatal, Budapest.

ARATÓ, F. (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*. 1. sz. 57-79.

BÁRDOSSY Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983). *Pedagógiai Szemle*. 10. sz. 979-989.

BÁRDOSSY Ildikó (1993): *Város mint Iskola avagy „Ahol mindenki egy csillag”*. Útmutató pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és minden érdeklődőnek egy személyközpontú iskolamodellről. (A könyv egy fejezetét írta KOVÁCSNÉ Tratnyek Magdolna.) Calibra Kiadó, Budapest.

BÁRDOSSY Ildikó (1997): A szentlőrinci iskola kutatócsoportjának eredményei. *Embernevelés*. 4. sz. 23-28.

BÁRDOSSY Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

BÁRDOSSY, I., BASMAKOV, M., BÖHM I., NICKEL, I, SSHEIBE, H., SCHNEIDER, J., SINGER F. és TRATNYEK, M. (1999): *Productive Learning in the Learning Workshop. Pilot Projects in Pécs, St. Petersburg and Berlin present their work*. Schibri Verlag, Berlin – Milow.

BÁRDOSSY Ildikó (2001): A közoktatási igények és a pedagógusképzés néhány aspektusa. In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk): *Iskolafejlesztés és Pedagógus(tovább)képzés*. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék. Budapest – Pécs. 25-32.

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2002a): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest;

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2002b): *A Tool for Understanding. Thinking Classroom. An International Journal of Reading. Writing and Critical Reflection*., 3. sz.. 25-31.

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV.* PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs.

BÁRDOSSY Ildikó, DUDÁS Margit, PETHŐNÉ Nagy Csilla és PRISKINNÉ Rizner Erika (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

BÁRDOSSY Ildikó és DUDÁS Margit (2009): *A tanulás tervezése és értékelése.* Tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2010. Online változat: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

[http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2349](http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2349) (Letöltve: 2014. 07.30.)

BÁRDOSSY Ildikó (2010): Általános kiindulópontok a pedagógusképzési programok (curriculumok) fejlesztéséhez. TÁMOP 4.1.2-08/1/B Felsőoktatási Munkacsoport – Tantervek, tantervi modulok. PTE BTK NTI, Pécs. <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/87> (Letöltve: 2014. 07. 30.)

BÁRDOSSY Ildikó (2011a): Actuality of Productive Learning. In: *Productive Learning and International School Development. Institut für Produktives Lernen in Europa*, Berlin. 69-80.

BÁRDOSSY Ildikó és DUDÁS Margit (2011b): *Pedagógiai nézetek.* Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 155-156. Online változat:

[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped\\_nezetek/pedagogiai\\_nezetek.pdf](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf) (Letöltve: 2014. 08.08.)

BÁRDOSSY Ildikó (2013): *Tantervezés és iskola.* Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 115-124.

BÁRDOSSY Ildikó és MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): (2014): *Szakmai életút-lapozgató V. Válogatás Dudás Margit írásaiból.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 53-65.

DEZSŐ Renáta (2013a): Produktív tanulás – nem középiskolás fokon. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs. 203-213.

DEZSŐ Renáta Anna (2013b): *GandHistoria.* Középfokú roma /cigány nemzetiségi oktatás a rendszerváltás első két évtizedének Magyarországon. Virágmandula Kft. Pécs.

DUDÁS Margit (1987): Pedagógusjelöltek kapcsolatteremtő és -alakító képességének formálása. In: Komlósi Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben.* Tankönyvkiadó, Budapest.

DUDÁS Margit (2000): A pályaszocializáció segítésének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés.* 1-2. sz. 84-99.

DUDÁS Margit (2001): Személyiség- és képességfejlesztő tréningek a pécsi pedagógia szakos képzésben. In: Ballér Endre és Dudás Margit (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés.* In memoriam Vastagh Zoltán. Tanárképzők Szövetsége, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Budapest – Pécs. 47-59.

DUDÁS Margit (2007): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2006. FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest.

DUDÁS Margit (2013): A tanulás tervezése és értékelése – Mozaikok a pécsi kísérő szemináriumok történetéből. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Nyitottság és elkötelezettség.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet – PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs. 165-174.

FALUS Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 360

FALUS Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*. 1. sz. 19-36.

FORRAY R. Katalin és ORSÓS Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*. 75-87.

FORRAY R. Katalin és VARGA Aranka (2011): Inklúzió a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio\\_a\\_felsooktatásban/index.htm](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.htm) (Letöltve: 2014. 07.30.)

GÁSPÁR László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.

GÁSPÁR László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I*. Tankönyvkiadó, Budapest.

GÁSPÁR László (1996): *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest. 45.

HALÁSZ Gábor (2005): A pedagógusszakma megújítása: nemzetközi áttekintés. In.: Nagy Mária (szerk.): *A pedagógusszakma megújításának kihívásai*. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma Budapest, 2005. június 8. Oktatási Minisztérium, Budapest.

HERMANN Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. (KTI Könyvek 12. Sorozatszerkesztő: Laki Mihály) MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

HUSZÁR Zsuzsanna (2012): Pedagógusképzést segítő hálózatok és szerepük a pedagógiai munka fejlesztésében. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 49-60. <http://tamop311.ofi.hu/21-szazadi->

[kozoktatás/kiadványok/pedagógusok-pályán-120329/pedagógusképzést-segítő](#)

KÁLMÁN Orsolya (2004): A tanulás újszerű megközelítése a tanárképzési gyakorlatban. *Pedagógusképzés*. 3. sz.

KOMLÓSI Ákos (1987): Hallgatói szemlélet- és magatartásmód elemzése nevelési konfliktushelyzetekben. In: Komlósi Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest. 53-79.

KOVÁCS Sándor (1986): Pedagógiai kutatók, kutató pedagógusok Szentlőrincen. *Pedagógiai Szemle*, 1982. 9. sz. 803-809. Szántó Károly (szerk.): *Pedagógusképzés és iskolai innováció*. Nemzetközi Konferencia. Pécs, 1985. szeptember 25-27. I. kötet, JPTE Tanárképző Kar, Pécs.

KOVÁCS Sándor (1994): *Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

LÓCZY László és VASTAGH Zoltán (szerk.) (1980): A nevelés helyi rendszere Szederkényben. Tanulmány-gyűjtemény. Pécsi Tanárképző főiskola, Pécs, 1981.

VASTAGH Zoltán: Az iskola nevelési rendszerének kutatási problémái. *Pedagógiai Szemle*. 2. sz. 188-190.

McKINSEY&Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?*

MELEG Csilla és VASTAGH Zoltán (1998): Az iskola mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.): *Az iskola-egészségügy kézikönyve*. Anonymus, Budapest. 546-556.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.) (2012): *Szakmai életút lapozgató III. Vastagh Zoltán emlékkötet*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.

NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási stúdió. Szeged.



PLÉH Csaba (2006): A tanulás tanulása és az egész életen át tanulás a pszichológus szemével. *Pedagógusképzés*. 18.sz.

SNOEK, M. (2010): Elméletek, elképzelések a tanári professzionalizmusról és következményeiről a tanárképzési programok tartalmára. *Pedagógusképzés*. 4. sz. 65-81.

VARGA Aranka (2011): Pedagógusjelöltek útja az inkluzív iskola felé. *Pedagógusképzés*. 3-4. sz.

VÁRNAGY Elemér és VÁRNAGY Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.

VASTAGH Zoltán (1982): A szentlőrinci iskolakísérlet első tíz évének értékelése. *Pedagógiai Szemle*. 9. sz. 788-795.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1983): *A pedagógus szerepre való felkészítés kísérleti útjai*. Vitaülés 1983. május 11-én, Pécsen. Közoktatási kutatások. I. Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. Főirány Iroda, Budapest.

VASTAGH Zoltán (1987a): Bevezető. In: Komlói Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.

VASTAGH Zoltán (1987b): Kommunikációs képességek fejlesztése pedagógiai helyzetekben. In: Komlói Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán: *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1989): *Kísérlet a kulturális egyenlőtlenségek csökkentésére a dobszai körzetben*. Általános Művelődési Központ, Dobsza.

VASTAGH Zoltán (1995a): Az intézményes nevelés hatékonyságát gátló társadalmi egyenlőtlenségek enyhítését szolgáló pedagógiai stratégiák. In: *Kiemelt kutatási eredmények*. OTKA, Budapest.

VASTAGH Zoltán (1995b): Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. *Magyar Felsőoktatás*. 5-6.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1995c): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. I. kötet.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1996): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. II. kötet.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

VASTAGH Zoltán (1997): A tanárképzés iskolai háttere (Tanárképzési követelmények és az iskolaközpontú képzés tapasztalatai). *Embernevelés.* 2. sz. 36-37.

VASTAGH Zoltán (szerk.) (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. III. kötet.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

ZSOLNAI József (1996): Az alkotó pedagógia programja. In: *Alkotó pedagógia.* Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet. Pécs. 45-74.

ZSOLNAI József és KOCSIS Mihály (1997): *Kritika és koncepció.* JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. A kötet függelékében olvashatók a magyartanár (összeállította: Zsolnainé Mátyási Mária) és a curriculumfejlesztő szakpedagógus (összeállította: Bárdossy Ildikó) professziogramjai. 68-79.

*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former, et retenir des enseignants de qualité, OECD, Paris, 2005.

*A tanárok számítanak.* A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. *OECD.* A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete. Kiadja az Oktatási és Kulturális Minisztérium az OECD (Párizs) engedélyével. OKM, Budapest, 2007.