

## Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás

*31 éve annak, hogy Nagy József, a József Attila Tudományegyetem 39 éves, tekintélyes oktatója, Új könyv a számonkérésről – Falus Iván: A visszacsatolás problémája a didaktikában' címmel egy számomra, a pesti egyetem kezdő tanársegédje számára igen jelentős könyvismertetést jelentetett meg a Köznevelés hasábjain. A bátorító, mondhatni baráti cikk melegen ajánlja a „korszerű didaktikai szemléletmód fejlesztéséhez jelentős mértékben hozzájáruló könyvet minden pedagógus kolléga számára”. Talán maga Nagy József sem tudta, hogy cikke milyen hatást vált ki.*

**A** hatvanas-hetvenes években e két egyetem két egymástól eltérő irányzatot, ma inkább úgy mondanánk: kutatási paradigmát képviselt. A szegediek az akkortájt terjedő méréses módszerek, az empirikus kutatások zászlóvivőinek vallották magukat, a pestiek pedig az elméletileg megalapozott, hagyományörző pedagógia örökösének. Szegedről a pestieket spekulatív, elméletieskedő, a gyakorlattól távol álló pedagógia képviselőiként tartották számon, Pesten viszont azt állították, hogy a szegedi kutatók nagyon jól tudnak mérni, csak azzal nincsenek tisztában, amit mérnek, s hogy mit kellene mérni.

Akkortájt még úgy volt, hogy az ellentábor figyelme, dicsérete nem erősítette egy pályáját kezdő oktató-kutató helyzetét a pesti egyetemen.

A cikk egy fricskának szánt, dőlt betűkkel kiemelt mondata – „Bízunk benne, hogy nemsokára a szerző tollából e kérdésről kísérlet alapján is olvashatunk” – a szerzőt nem hagyta nyugodni, s elindította a pusztán elméleti pedagógiát meghaladni kívánó úton, amelyen *Báthory Zoltán*, *Kiss Árpád* és *Nathaniel Gage* tanításait követve eljutott a mai előadás témáját is meghatározó empirikus pedagóguskutatáshoz, annak a kérdésnek a vizsgálatához, hogy mitől lesz valakiből jó pedagógus.

A hatvanas években – mint azóta is, feltehetően előtte is – a tanítással és a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatók s a gyakorlati szakemberek is úgy vélték, hogy a pedagógusképzés éppen fennálló rendszere nem képes a kor követelményei között eredményesen működni tudó pedagógusokat kibocsátani.

Amerikai és szovjet kutatások, hogy csak az akkor leginkább ható vizsgálatokról beszéljünk, a hazaiakkal egybehangzóan kimutatták, hogy a végzős tanárjelöltek a pályakezdés során számtalan nehézséggel küzdenek, a főiskolai, egyetemi képzés nem vérteti fel őket a szükséges gyakorlati ismeretekkel. Azt is feltárták, hogy a megszerzett elméleti tudással nem korrelál a tanár eredményessége, amit ekkor már főként az általa tanított diákok teljesítményén mértek le.

Nem tanulás nélküli felidézni néhányat az akkori kritikai észrevételek közül:

„Az elsajátított általános elvek szinte egyáltalán nem hatnak a tanár tényleges tanítási tevékenységére”; *W. J. Popham*.

„A legtöbb tanár képtelen az általános pedagógiai elveket speciális, a tanteremben alkalmazható tanítási stratégiává alakítani”; *Konant, Koerner*.

„A jó és a rossz tanárok egyformán jól tudták, hogy adott helyzetben mit kellene tenniük, vagyis az ismereteken kívül az eredményes tanításhoz még sok minden kell”; *A. W. Combs* és munkatársai.

A kutatások egybehangzóan azt állították, hogy a pedagógusképzés során elsajátított tudás nem hat a tanítás minőségére.

S akkor álljon itt egy 1999-ből származó idézet:

„Elfogadott tény, hogy a tanár tudása az egyik legfontosabb tényező, amely hat arra, hogy mi történik az osztályban és következésképpen, hogy a tanulók mit tanulnak”; *B. Pepin*.

De ne szaladjunk előre ennek az ellentmondásnak a feloldásában. Vessünk egy pillantást arra, hogy mi is történt a két megállapítás közötti negyed században.

A hatvanas-hetvenes években a pedagógusképzés elméletével foglalkozó szakemberek két irányban keresték a megoldást. A reformerek az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának, szerves egymásra épülésének megteremtésétől várták azt, hogy a pedagógusok, jó technológusok módjára, képesek lesznek a tudósok által kidolgozott hasznos elméleti tételeket megérteni, s gyakorlatukban értelemszerűen alkalmazni. Ebben a felfogásban a pedagógus mesterség elméleti ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll.

---

*Vajon elképzelhető-e, hogy a szó hagyományos értelmében vett tudatos döntéseket hoznak mindannyiszor a pedagógusok?*

*Nem utolsósorban a kognitív pszichológia hatására a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.*

---

leket megérteni, s gyakorlatukban értelemszerűen alkalmazni. Ebben a felfogásban a pedagógus mesterség elméleti ismeretekből és ezek alkalmazásához szükséges tudásból áll.

A másik, radikálisabb irányzat a pedagógiai készségeket állította a mesterség középpontjába. Úgy gondolták, úgy gondoltuk, hogy a tanításnak vannak olyan jól megfigyelhető, egymástól elkülöníthető elemei – ezeket nevezik pedagógiai készségeknek –, amelyekről kutatásokkal bebizonyítható, hogy meghatározzák, de legalábbis befolyásolják a tanítás eredményességét, s ez a tanuló tudásán lemérhető. A pedagógusképzésben olyan feltételeket kell teremteni, amelyek között ezek a készségek elsajátíthatók.

A hetvenes évek közepére a döntéshozatal jelentőségének a felismerése nyomta rá a bélyegét (*Falus, Kotschy, Shavelson, Szokolcsy*). Jelentős kutatások mutatták ki – tanítási órákat elemezve –, hogy egy óra keretében s természetesen azon kívül is a pedagógusnak nagyszámú, különböző szintű döntést kell meghoznia. Sikerült igazolni, hogy a pedagógusok naponta több száz elemi vagy összetett, azonnali vagy halasztott döntést igénylő helyzetbe kerülnek. S éppen ez a tény vetette fel a kérdést, vajon elképzelhető-e, hogy a szó hagyományos értelmében vett tudatos döntéseket hoznak mindannyiszor a pedagógusok? Nem utolsósorban a kognitív pszichológia hatására a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit. Kiderült, hogy a tapasztaltabb tanárokat többek között az ilyen sémák száma különbözteti meg a kezdőtől.

A sémák a különböző tevékenységek során alkalmazható tudásrendszerek, amelyek a tevékenység ismételt elvégzésekor alakulnak ki. A sémák különböző általánosítottágú struktúrákat foglalnak magukba. A tanár például rendelkezik egy általános forgatókönyvvel, amely viszonylag nagyobb egységekből, úgynevezett tevékenységstruktúrákból áll. A forgatókönyvek a tevékenységstruktúrák számára általános célokat és az egyes konkrét órákon megvalósítható speciális komponenseket is tartalmaznak. A forgatókönyvek

mint rugalmas sémák mellett létezik egy másik, kevésbé rugalmas sémátípus is, az úgynevezett rutinok. A rutinok a tevékenység apróbb elemei.

A sémák a valóság valamely területére vonatkozó tudásunkat oly módon rendszerezik, hogy nagy mennyiségű információ hatékonyan tárolható, könnyen hozzáférhető és rugalmasan felhasználható legyen.

Talán könnyű belátni, hogy a kialakult sémakészleteknek a pedagógus munkájában igen nagy a jelentőségük, hiszen az oktatás kiszámíthatatlansága és nyilvánossága szükségessé teszi az információk tárolhatóságát, hozzáférhetőségét és rugalmas felhasználhatóságát.

A sémák rendszere a forгатókönyvektől a rutinokig lehetővé teszi az elraktározott információk könnyed kezelését, azt, hogy a pedagógus a tényleges döntésekre koncentrálhasson (*Brown – McIntyre, Eysenck – Keane*).

Ebben a pillanatban már el is jutottunk a pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógusok tudásának, a pedagógusmesterségnek a jelenkori problematikájához.

A továbbiakban a pedagógusmesterséggel kapcsolatos négy kulcsfogalmat és ezek összefüggéseit szeretném értelmezni:

- nézet;
- gyakorlati tudás;
- értékelő rendszer;
- reflexió.

A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során (*Richardson*).

Első hallásra is szembevető a nézet (belief) fenti fogalmának hasonlósága egyfelől az attitűd fogalmához, másfelől a később feltárandó gyakorlati tudás fogalmához. Az attitűd és a nézet is nehezen megváltoztatható és a személy érzékelését, döntéseit, cselekvéseit befolyásoló pszichikus képződmény. A különbség abban ragadható meg, hogy az attitűdök inkább érzelmi, míg a nézetek inkább kognitív töltetűek. Ezzel az elhatárolással viszont a tudás fogalmához kerülünk közel. A személyes gyakorlati tudás, amelynek részletesebb bemutatására később visszatérünk, szintén a korábbi tapasztalatok alapján alakul ki, mint ahogyan a nézet is, de amíg a nézet olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tart, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, addig a tudás valamilyen ismeretelméleti igazolást is igényel (*Richardson*). „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk” (*Calderhead*).

Talán közelebb jutunk a nézet tartalmának érzékeltetéséhez, ha számba vesszük azokat az elnevezéseket, amelyeket a szakirodalom részben rokon fogalmakként, részben pedig szinonimákként használ.

*Polak* szubjektív elméletekről, *Goodman* gyakorlati tanulásfilozófiáról, *Fox, Clark* és *Peterson* személyes elméletekről, *Claxton* implicit elméletekről, *Clandinin* és *Conelly* a tanár személyes elméleteiről beszél. De előfordul még a conceptions, perspectives, perceptions, orientations, theories, stances elnevezés is. Mindegyik fogalom mögött az a felismerés húzódik meg, hogy a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé explicit, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.

Azt is tudnunk kell, hogy nemcsak a gyakorló tanároknak, hanem a képzésbe belépő tanárjelölteknek is kialakult nézeteik vannak. Ezek a nézetek öt, egymással összefüggő, lényeges kérdéskört érintenek:

- a tanulók és a tanulás;
- a tanítás;
- a tantárgy, a tananyag;

- a tanítás tanulása;
- önmaguk és a tanári szerep.

A nézetek a képzést megelőzően a hallgatók korábbi személyes, főként családi, közvetlen környezetükből származó tapasztalatai és iskolázásuk tizenkét éve alapján alakulnak ki. Harmadik forrásként járulhatnak hozzá a tanárképzés során szerzett spontán tapasztalataik és az itteni formális képzés nyújtotta célirányos tapasztalatok.

Tekintettel arra, hogy a nézetek jelentős mértékben befolyásolják azt, hogy a tanárjelöltek mit tanulnak a tanárképzés során, s azt is, hogy hogyan fognak tanítani, ezeknek a belépő nézeteknek a figyelembe vétele nem mellőzhető (*Bullough*). Fenstermacher a pedagógusképzés egyik céljának tekinti, hogy hozzásegítse a jelölteket rejtett, nem elemezett nézeteiknek objektíve ésszerű nézeteiké alakításához. A tanárképzés ezzel szemben a megelőző nézeteket kevésbé módosítja. A tanárjelöltek többsége anélkül jut túl a tanárképzésen, hogy vizsgálat tárgyává tenné a tanárképzésről, a különböző tanulókról, a tanulásról, a tananyagról, a környezet szerepéről fennálló nézeteit. A tanárjelöltekben ritkán tudatosulnak a cselekvések alapjául szolgáló elvek. Ehelyett az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat úgy alakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy ha ez nem sikerül, elutasítják őket (*Bullough*).

S ha mindehhez hozzávesszük azt a tényt is, hogy csak azokat az új módszereket, eljárásokat vagyunk hajlandók és képesek magunkévá tenni, amelyek illeszkednek nézetrendszerünkbe, akkor magyarázatot kapunk arra a sokat hangoztatott tényre, hogy sokkal inkább annak megfelelően tanítanak a pedagógusok, ahogyan őket tanították, semmint aszerint, amit nekik tanítottak.

Mindebből annyit szűrjünk le, hogy a nézetek a pedagógus mesterségnek olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponensei, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét.

### A gyakorlati tudás

A második kulcsfogalom, amely a pedagógus mesterség értelmezéséhez hozzájárulhat, a gyakorlati tudás fogalma. *Schön*, *Brown* és *McIntyre*, valamint *Calderhead* megfogalmazásait alapul véve azt mondhatjuk, hogy a tanár gyakorlati tudása (*practical knowledge*) az az alapos, lényegében kontextus-függő tudás, amelyet a tanárok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásai előrelátását és végül eredményes megoldásukat. Némi- leg eltér ettől a mesterségbeli tudás (*craft knowledge*), amelynek lényeges jellemzője az is, hogy a tanárok a saját gyakorlatukból sajátítják el.

A gyakorlati tudás fogalma *Schön*nek abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a gyakorlati szakemberek nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismeretekre. Szerinte az a feltételezés, amely abból indul ki, hogy a gyakorlati szakemberek az elméleti ismereteket alkalmazzák a gyakorlati problémákra, a gyakorlati munka alapvetően téves fel fogásán alapul. A szaktudás és a gondolkodás nem függ, nem kell, hogy függjön és nem is függhet az általános ismeretek egyes egyedi esetekre történő alkalmazásától. A gyakorlati tudás nagymértékben gyakorlaton alapuló, és nem logikus gondolkodástól függ. „Amikor elfogadjuk azt, hogy a tapasztalt tanártól lehet tanulni, egyben azt is elismerjük, hogy a tanárok az idő múlásával saját tapasztalatukból olyan lényeges gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyik nem a formális képzésükből származik” (*Brown – McIntyre*).

A gyakorlati tudás jellegével kapcsolatosan ki kell emelnünk, hogy olyan tudás, amely a gyakorlatra ténylegesen hat, ez az, amit a tanár ténylegesen hasznosít pedagógiai tevékenysége során, s amelynek forrása is alapvetően a pedagógiai gyakorlat. A fenti megfogalmazás egy bizonyos mértékű antiintellektualizmus veszélyét hordozza magában. Ennek feloldására a későbbiekben még visszatérünk.

Arra a kérdésre, hogy mi a tartalma a gyakorlatra ható pedagógiai tudásnak, elsősorban *Shulman* munkássága alapján keresik a választ a kutatók. A következő kategóriákat különböztetik meg:

- tantárgyi tudás;
- pedagógiai tartalmi tudás;
- más tartalmak tudása;
- tantervi tudás (taneszközök ismerete);
- a tanulók és sajátosságai ismerete;
- a nevelési célok ismerete;
- a nevelési környezet ismerete;
- általános pedagógiai tudás.

A pedagógiai tartalmi tudás fogalmának megismeréséhez érdemes magához *Shulman*-hoz visszanyúlnunk: „A pedagógiai tartalmi tudás fogalmába én belefoglalom egy tantárgy rendszeresen tanított témaköreit, a gondolatok bemutatásának leghasznosabb formáit, az analógiákat, az illusztrációkat, példákat, magyarázatokat, demonstrációkat – egyszóval, a tantárgy bemutatásának, megfogalmazásának azokat a módjait, amelyek azt mások számára is érthetővé teszik. Tekintettel arra, hogy a reprezentációnak nem egy leghatékonyabb módja van, a tanárnak az alternatív bemutatási módok egész arzenáljával kell rendelkeznie, amelyek egy része a kutatásokból, más része a tapasztalati bölcseségből származik. A pedagógiai tartalmi tudás magában foglalja még annak az ismeretét, hogy egy téma tanulását mi nehezíti és mi könnyíti, és végül annak az ismeretét is, hogy a különböző életkorú és háttérű tanulók milyen nézetekkel és prekoncepciókkal rendelkeznek a leggyakrabban tanított témákkal kapcsolatosan. Ha ezek a prekoncepciók téves nézetek, mint ez oly gyakran előfordul, a tanároknak ismerniük kell a tanulók értelmezéseinek átalakítására leghatékonyabban használható stratégiákat, hiszen a tanulók nem üres lapként állnak előttünk”.

*Shulman* megállapításai magyarázatot kínálnak a tapasztalt tanárok eredményességének megértéséhez és a pedagógusképzés tartalmának meghatározásához egyaránt.

### Az értékelő rendszer

Az értékelő rendszer (appreciative system) fogalmának bevezetése is *Schön* nevéhez fűződik. A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését (*Zeichner* és *Liston*).

Kissé leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy az értékelő rendszer az eddig tárgyalt két pszichikus képződménynek, a nézetnek és a gyakorlati tudásnak az ötvözete.

Az értékelő rendszernek a tanári mesterségben betöltött szerepét hivatott illusztrálni az 1. ábra.

Milyen megállapítások vonhatók le az ábrából?

Csak azok az elméleti ismeretek hasznosulnak, épülnek be, amelyekre az értékelő rendszer szerint szükség van.

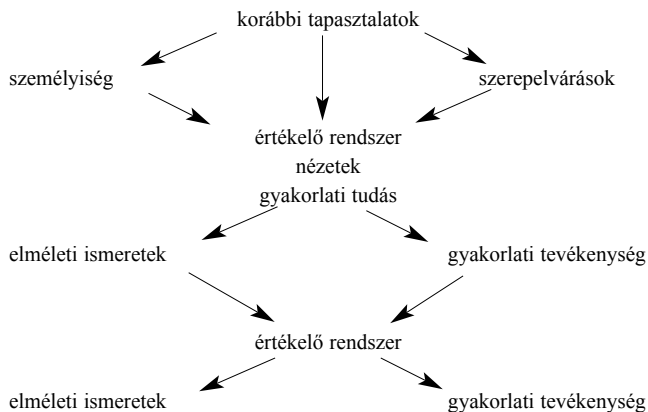
Az értékelő rendszer ezt a szűrő funkciót a gyakorlattal való kölcsönhatásban tölti be. (Az olyan ismeret, amelyre a gyakorlati tapasztalatok alapján nincsen szükség, nem lesz az értékelő rendszer szerves része.)

A gyakorlati tevékenység (és ennek színvonala) az értékelő rendszer minőségétől függ.

Az értékelő rendszer (azaz a gyakorlati pedagógiai tudás és a nézetek) kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elméleti ismeretek.

A pedagógus gyakorlati tudása folytonosan változó, dinamikus rendszer.

Az értékelő rendszer módosul, s emiatt változik a viszonya az elméleti tudáshoz és a



1. ábra

gyakorlathoz is. (Ugyanabból az elméletből mást és másképpen képes értelmezni, saját tudássá konstruálni, ugyanabból a gyakorlatból is mást emel ki, arra másképpen hat vissza.)

A pedagógus gyakorlati tudása az elmélet fejlődésének is egyik forrása

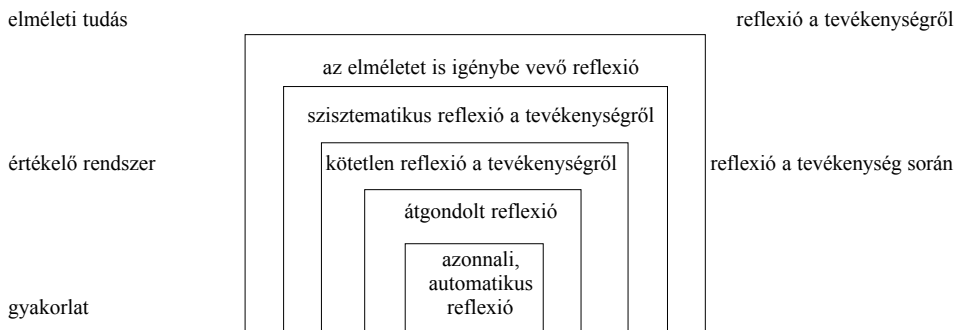
### A reflexió

Ezen a ponton eljutottunk a negyedik kulcsfogalomhoz, a reflexió fogalmához, amelynek lényegi ismérvei az alábbiak:

- a döntések tudatosak és ésszerűek;
- a tanárok egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával valósulnak meg, azaz a tanár korábbi tapasztalatait is magába foglaló gyakorlati pedagógiai tudásra épülnek;
- e döntések hozzájárulnak a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez is.

Általában megkülönböztetjük a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action). Újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexió elkülönítése (reflection for action) is szerepel (*Reagan* és munkatársai).

A reflexió mélysége alapján beszélhetünk a tevékenység során végrehajtott azonnali, szinte automatikus és átgondolt reflexióról. A tevékenység utáni elemzés megállhat az egyszerű átgondolás, elemzés szintjén, de szisztematikus tanári kutatás formáját is öltheti és végül a pedagógiai elmülethez is nyúlhat segítségért, és azt gazdagíthatja is. Az eddigiekből látható, hogy a reflektív tanár gyakorta kutató tanárrá válik.



2. ábra

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az ezredfordulón a pedagógusmesterség kutatásában a hangsúly az elméleti tudás és a gyakorlati tevékenység kapcsolatát megtestesítő nézetekre és gyakorlati tudásra, a pedagógus értékelő rendszerére és reflektivitására esik.

Amikor az előadásra készülve eddig eljutottam, gondolván, hogy mondanivalómnak is és az időkeretnek is a végére értem, egy kolléganóm véleményét kérdeztem. Ő kissé elkeseredve úgy vélekedett, hogy lehet, hogy igazak az elmondottak, de rendkívül szomorú a végkövetkeztetés: a pedagógusokra hat gyermekkoruk, iskolázásuk, ennek alapján kialakul az értékelő rendszerük, s ezután már csak azt lesznek képesek befogadni, ami ebbe a rendszerbe beilleszthető.

De valóban erről van-e szó?

Nem. A helyes következtetés így szól: a pedagógusoktól, mint ahogyan a gyerekektől sem azt várjuk el, hogy a mások által kidolgozott elveket, sémákat alkalmazzák saját gyakorlatukban, hanem hogy képesek legyenek nézeteik és gyakorlatuk megváltoztatására, s ehhez használják fel a külső forrásból származó segítséget. A tanárképzés és továbbképzés akkor teszi lehetővé, hogy a tanárok a korszerű, az egyéni tanulást segítő tanári gyakorlatnak megfelelő tudásukat, készségeiket, kompetenciáikat ki- és folyamatosan továbbfejlesszék, ha:

Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.

Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárok rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.

Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.

Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.

Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására (*Putman és Borkó*).

---

*A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését.*

---

## Irodalom

- BIDDLE, Bruce J.: *Recent Research on the Role of the Teacher*. In: BIDDLE et al, Eds.: *International Handbook on Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 499–520. old.
- BROWN, S. – McINTYRE, D.: *Making Sense of Teaching*. Open University Press, Buckingham, 1993.
- BULLOUGH, Robert V. Jr.: *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education*. In: BIDDLE et al, Eds.: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 79–134. old.
- CALDERHEAD, J.: *Teachers: Beliefs and Knowledge*. In: CALFEE, R. – BERLINER, D., Eds.: *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 1996.
- CLANDININ, D. J.: *Classroom Practice, Teacher Images in Action*. Falmer Press, London, 1986.
- COMBS, A.W. et al.: *The Professional Education of Teachers*. Allyn and Bacon Inc, Boston, 1974.
- CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill, New York
- ELBAZ, F.: *Teacher Thinking: a study of practical knowledge*. Croom Helm, London, 1983.
- EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
- FALUS Iván: *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1969.
- FALUS Iván: *A pedagógus tevékenységének sajátosságai*. Pedagógiai Szemle, 1979/12. sz. 1090–1102. old.
- FALUS Iván: *A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 41–55. old.
- FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.
- FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

- KOERNER, J. D.: *The Miseducation of American Teachers*. Penguin Books, Baltimore, 1963.
- KORTHAGEN, F. A. J.: *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In: CALDERHEAD, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, 1988. 35–50. old.
- KOTSCHY Beáta: *A tanítási tervektől való eltérések okainak vizsgálata*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 56–61. old.
- NAGY József: *Új könyv a számonkérésről*. Köznevelés, 1969/23. sz. 26. old.
- PAJARES, M. F.: *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. Review of Educational Research, 1992/3. sz. 307–332. old.
- PEPIN, B.: *Existing models of knowledge in teaching: developing an understanding of the Anglo/American, the French and the German scene*. TNETE Publications, 1999/1. sz. 49–66.
- POLAK, A.: *Subjective Theories about Teaching*. Paper presented at the ECER Conference. Ljubljana, 1998.
- POPHAM, W. J.: *Performance Tests of Teaching proficiency: Rational, Development and Validation*. American Educational Research Journal, 1971/8. sz. 105–117. old.
- PUTMAN, Ralph T. – BORKO, H.: *Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition*. In: BIDDLE, Bruce J. et al, Eds.: *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, 1997. 1223–1296. old.
- REAGAN, Timothy G. et al: *Becoming a Reflective Educator*. Second Edition, Corwin Press, Thousand Oaks, 2000.
- RICHARDSON, W.: *The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach*. In: SIKULA, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition, MacMillan, New York, 1996. 102–119. old.
- SALLAI Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.
- SCHÖN, D.: *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London, 1983.
- SCHÖN, D.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.
- SHAVELSON, R. J.: *What is the basic teaching skill?* Journal of Teacher Education, 1973/1. sz. 144–151. old.
- SHULMAN, L. S.: *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 1986/15. 4–14. old.
- SZOKOLSZKY Ágnes: *A pedagógus tanórai percepciójának vizsgálati lehetősége képmagnetofon felhasználásával*. In: POÓR Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 1985. 62–72. old.
- TAMIR, P.: *Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education*. Teaching and Teacher Education, 1988/2. sz. 99–110. old.
- WUBBELS, T.: *Taking account of student teachers' preconceptions*. Teaching and Teacher Education, 1992/2. sz. 137–149. old.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D. P.: *Reflective Teaching. An Introduction*. Lawrence, Erlbaum, Mahwah, 1996.