

Pannon Egyetem, Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,
Tanárképző Központ

Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve

Számtalan bizonyíték igazolja azt, hogy a tudományos gondolkodás áttért az 'azért tanuljunk, hogy sokat tudjunk', majd azért, hogy 'megtanuljunk gondolkodni' paradigmáról arra, hogy 'azért kell sokat tanulni, hogy megtanuljunk tanulni' (Csapó, 2003). A változó paradigmák mentén vajon változott-e, és ha igen, hogyan változott a pedagóguspályáról alkotott kép? A Pályatükrök (J. Szilágyi, 1972) című írásmű nyomán bemutatjuk, hogy milyen pályakép született meg a hetvenes években, milyen elvárások fogalmazódtak meg a pályára kerülő pedagógusokkal szemben, és ez hogyan befolyásolhatta a társadalmi érdeklődést. Nyomon követjük, hogy az elmúlt negyven év során milyen erőfeszítéseket tett a neveléstudomány a pedagógus professzió összetartására, és végezetül áttekintjük azokat a tendenciákat, amelyek a pedagóguspályáról alkotott képben napjainkban kimutathatók.

Bevezetés

Munkánkban az elmúlt négy évtizedben született, pedagóguspályáról szóló elméletek metaelemzését végezzük el. Azt reméljük, hogy a teoretikus kérdések áttekintésének eredményeképpen a pedagógiai praktikumot működtetni kívánó alapelvek jobb megismeréséhez, átgondolásához és kiigazításához tudunk hozzájárulni, s ez közelebb visz minket a pedagógusképzés modernizálásához is.

Pályatükör-történet

A *Pályatükrök. 38 felsőfokú képesítést igénylő pálya* (J. Szilágyi, 1972) címmel megjelent mű 54 szerző munkájának eredményeképpen, többek között, a pedagógus pályát is bemutatja. Az itt szereplő leírás információs célokat szolgált, funkciója elsősorban az volt, hogy a középiskolai pedagógusokat segítse a tanárképzésben továbbtanulni szándékozó fiatalok realisabb tájékoztatásában. A pedagógusok munkájának társadalmi és politikai jelentőségét hangsúlyozva az egyén tudásának, magatartásának és tevékenységének részleteit járja körül a munkafeladatok, pályakövetelmények és munkamód tárgyalására szánt fejezetekben.

A munka megállapítása szerint a pedagógusnak tisztában kell lennie a tudomány tanításának módszertanával, a pedagógia és pszichológia fejlődésével, valamint a tudományos világképpel. Bár ez utóbbi alatt a leírás — a korszellemnek megfelelően — a társadalmi élet marxista értékelését érti, ez jelentősen nem befolyásolja a munka viszonylagosan objektív szemléletét. Továbbá azt is állítja, hogy a pedagógus modell szerepét tölti be

a nevelése alatt álló generációk számára, ennek következtében megköveteli a kifogástalan és példamutató magatartást.

A jó pedagógus pályaalakulását a leírás egészséges fizikai és mentális alapokon értelmezi. Indoklásképpen az alábbiakat fogalmazza meg:

„Önmagában nézve a pedagógus pályája nem neurotizáló hatású, de az oktató-nevelő munka során kritikus helyzet, problematikus feladat adódik. A pályán adódó problémákkal csak az egészséges és önmagával is banni tudó ember képes megbirkózni.” (J. Szilágyi, 1972, 416. o.)

Ennek megfelelően az alkalmas egyént a kellemes külső és tiszta beszéd mellett a kiegyensúlyozott egészségi állapot jellemzi, amelyet az idegrendszeri ellenállóképesség stabilitása alapoz meg. A munka részletesen foglalkozik a pedagógus tanórai munkájával és az ahhoz kapcsolódó feladataival is.

A képesség, készségek terén az elvárások tulajdonságbeli, szociális, kognitív, affektív és motorikus készségek és képességek területén egyaránt megjelennek. Az eredeti mű részletes elemzését saját rendszerünkben összegezve a következőket állapíthatjuk meg. A temperamentum és karakter tekintetében több fejezetben idealisztikus módon részletezi a pedagógus pozitív tulajdonságait. A tág érdeklődés, a gyermekhez való odafordulás, az azonosulás képessége, a pálya sajátos követelményeinek tekintett megosztott figyelemre való képesség, logikus gondolkodás, gondolkodási rugalmasság és gyors döntéskészség az affektív és kognitív területek legjellemzőbb elvárásaiként jelennek meg. Bár a mai olvasó számára kissé szokatlanak tűnhet az általános mozgásügyesség, az esztétikai érzék, az erkölcsi elkötelezettség — szintén a korszellemnek megfelelő szűk értelemben — pályakövetelményként való hangsúlyozása, illetve az elutasítandó sajátosságok bemutatásának gyakorlata, a határozott, pontos megfogalmazás mégis elgondolkodtató.

Az elemzés külön fejezetekben tárgyalja a speciálisnak ítélt szakterületeket. Az ideális pedagógus a tanulói életkor tekintetében vertikálisan, a közoktatást illetően pedig horizontálisan, tantárgyak szerinti rendszerezésben külön-külön kerül bemutatásra.

A munka vállaltan a pszichológiai pályaprofilok jellegzetességeit is magán hordozza. Bár erre vonatkozó utalást nem találunk a műben, úgy érzékeljük, hogy az elkészült profilokban különösen Csirszka (1966) ember és munka megfelelési modelljének alapelvei köszönnek vissza. Ugyanakkor a munka nem tudományos céllal készült, hanem gyakorlati szempontoknak kíván megfelelni egy ideológiailag meghatározott történelmi időszakban. Mindent összevetve egyet kell értenünk Györe (2010)(1) azon megállapításával, miszerint az elemzés „alapos, jól strukturált és céljának eléréséhez elegendő információt tartalmaz”.

A pszichológiai pályaprofiltól a pedagógiai elméletekig

A hazai nevelés és pedagógia válságára elsőként Zsolnai és Zsolnai (1987) figyelmeztetett. Válaszként a századvég kihívásaira a szakma egy része paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet, amelynek lehetőségét nem a tudomány önmagába fordulásában, hanem az interdiszciplinák által feltárt új ismeretek integrálásában megújuló nevelélméletben látják (Csányit idézi: Schüttler, 1992; Nagy, 2000; Zsolnai, 1996c, 2010), ami megteremtheti a feltételét egy multidiszciplináris pedagógia létrejöttének a szinguláris pedagógiákkal szemben (Zsolnai, 2010).

A pedagógia és iskolázás válsága az iskola funkciójának változását is magával hozta. A '90-es évek publikációi — bár a fogalom csak később kerül be a köztudatba — már előrevetítik a repetitív jellegű iskoláztatás végét (Zsolnai, 2004, 2005) is. A felismerés, mely szerint a normatív, előíró jellegű pedagógiával szemben konstruktív pedagógiára van szükség (Zsolnai, 2010), ekkor még nem érte el a pedagógusképző intézményeket,

amelyek a korábbi években deklaráltak, a '90-es években inkább már csak látens módon létező „ideális” pedagógusképnek megfelelően alakították ki és működtették képzési programjukat, amely programok nem találkoztak a valóságban lassan egyre differenciáltabban megjelenő pályakövetelményekkel. A nem megfelelő képzés következményeként pályára kerülő pedagógus példaszzerű magatartása a gyakorlatból ekkor már kivesszini látszik. A viselkedéséről, tudásáról, értelmiségi létéről alkotott kép gyakran igen negatív (Zsolnai, 1996a; Csapó, 2003).

A feszültség a dinamikus változó valóság és a hagyományosan szerveződő képzés között egyre nőni látszik a század végén. Érthető tehát, hogy az erre érzékeny szakmai körökben a professzió pedagógusképének újrajzolására egyre erősebb igény támadt.

Az elmúlt két évtizedben a válaszok több irányból érkeztek és többféle megoldást kínáltak, amelyeket az alábbiakban több dimenzió mentén fogunk áttekinteni. Megismerkedünk a pedagógus professziogramok rendszerével, a neveléstudományban a pedagóguspályáról szóló diskurzusban immár meghonosodott kompetencia fogalmának sajátosságaival, a tanári tevékenység értékelésére szolgáló sztenderdek jellemzőivel, a napjaink pedagógusképzését meghatározni kívánó kimeneti követelményekkel, valamint a pedagógus tevékenységét befolyásolni szándékozó környezeti elvárások rendszerére épülő integrált tanárszerep fogalmával.

Pedagógus professziogramok

Zsolnai (1996b, 2008) a pedagógus szakember ideáltipikus képét a következő jellemzőkkel rajzolja meg:

- lelkiileg egészséges;
- ért a tervezéshez;
- ért a szervezéshez,
- ért az elemzéshez;
- jó kommunikátor;
- jó diagnosztika;
- biztonságos döntéshozó;
- biztonsággal eligazodik az értékek világában;
- ismeri a különféle pedagógiai paradigmákat, alternatív pedagógiákat és programokat, felkészült ezek értékeinek és gyenge pontjainak megítélésében;
- elismeri, hogy műhibákat követhet el, és vállalja a felelősséget;
- jogérzéke fejlett;
- nyitott a filozófiára, a tudományra és a művészetekre;
- alkotásra, adaptálásra érett;
- a legkülönbözőbb pedagógus munkaszerepekben (például: szervező, vizsgáztató-értékelő, lélekvezető stb.) képes hiteles teljesítményt nyújtani.

A felsorolt értékek megerősítik a korábbi pályatükör pedagógusról alkotott képét, aki mentálisan egészséges, szakmai erényei mellett alkotó és művészi adottságokkal is rendelkező szakember, ezen túl biztos pont az értékvalósággal sújtott világban, s mindemellett széleskörűen tájékozott értelmiségi.

Zsolnai (1996a) a fenti pedagóguskép pontos és részletes leírásának folyamatát három egymást követő lépésben kívánja megvalósítani. A pedagógus professziót az értelmiségi professziók körébe sorolja, ezért elsőként az értelmiségi pálya jellemző jegyeinek ideális megközelítését tartja szem előtt. Ezt követően a pedagógusszakma elemeiként annak ismeret-, képesség- és attitűdrepertoárját kívánja feltárni szintén ideális megközelítésben. Végezetül a szaktanár kompetenciáinak részletes leírását kísérli meg. Ezeknek a leírásoknak az elnevezésére a professziogram jelölést alkalmazza.

Az 1996-ban kidolgozott professziogramok az iskola hármaskörének megfelelően a szocializációs, a kultúrákövetítő és a perszonalizációs szerep perspektívájából szemlélve felsorolásszerűen fogalmazzák meg minden egyes szaktárgyat oktató pedagógus sikeres működéséhez elengedhetetlen tevékenységeket, hogy ezen keresztül mindenre kiterjedő képet nyújtsanak a pálya tevékenységspektrumáról. A munka az egyes tantárgyak oktatóinak napi gyakorlatában végzett tevékenységét nagy alaposítással részletezi. Felsorolja azokat a mikrokompetenciákat, (2) amelyek elengedhetetlenül szükségesek a sikeres pedagógus működéséhez. A mikrokompetenciák mögött rejlő, azok kivitelezését támogató makrokompetenciák (3) részletezése a tudásnemek, képességek, attitűdök, magatartás és önreflexió általános, ugyanakkor körültekintő és konkrét példán keresztül érzékeltetett áttekintésével pontos képet nyújt a pedagógus nélkülözhetetlen kompetenciáiról.

A kezdetben elkészített mű a fentiek szerinti tevékenységek körök alapján tizenöt tantárgy oktatójának kompetenciáit írja le meglehetősen nagy részletességgel. A vállalkozás azonban itt nem fejeződött be. Az elmúlt időszakban további elemekkel bővülve alapjául szolgál a jelenleg folyó képzések számára készített újabb sorozatnak is, amely a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének keretében került megtervezésre, s amelynek kidolgozása jelenleg is zajlik. A készülő munka a pedagógusképzésben közreműködő egyetemi diszciplináris és szakmódszertani oktatók kompetenciarendszerét kívánja megrajzolni, hogy ezzel nemcsak a pedagógus-szakma, hanem a pedagógusképzők szakmai professzionalizációját is támogassa.

Pedagógus-kompetenciák

A korábban tudásként aposztrofált ismeret a kilencvenes évektől már nem tűnt kielégítőnek a hazai pedagógiai kommunikáció számára. Árnyaltabb megközelítés lehetőségét nyújtotta az ismeret és képesség, készség együttesének a tudás fogalmával történő jelölése (Nagy, 1995), majd a fogalom affektív tényezőkkel történő bővítése (Nagy, 2000). A tudás fogalmi rendszerének a cselekvés fogalmával való összekötése a pedagógia világában a kompetencia (Falus, 2005, 2010; Zsolnai, 1996c, 2010) fogalmi keretét rajzolta meg.

Falus (2004, 2005, 2010) a nézetek, kompetenciák és gyakorlati cselekvés összefüggéseit vizsgálva Korthagen (2004) munkájára alapozza azt a következtetést, mely szerint a pedagógus pszichikus rendszerében jelenlévő nézetek mögött a szakmai identitás, énkép és elhivatottság mintegy alapként határozzák meg a pedagógus kompetenciáit, és ez utóbbi közvetlen befolyást gyakorol a pedagógus szakmai tevékenységére. Meggyőződése szerint a szintek kölcsönhatása elegendő alapot nyújt ahhoz a feltételezéshez, hogy a rendszeren belül az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik. Bár nézete szerint valamennyi szint fejlesztése célként jelenhet meg a pedagógusképzésben, a kompetenciák szintjének fejlesztése mint képzési cél megfelelően konkrét formát ölthet, ennél fogva alkalmasnak

A hazai nevelés és pedagógia válságára elsőként Zsolnai és Zsolnai (1987) figyelmeztetett. Válaszként a századvég kihívásaira a szakma egy része paradigmaváltás szükségességére hívja fel a figyelmet, amelynek lehetőségét nem a tudomány önmagába fordulásában, hanem az interdiszciplinák által feltárt új ismeretek integrálásában megújuló nevelésselméletben látják, ami megteremtheti a feltételét egy multidiszciplináris pedagógia létrejöttének a szinguláris pedagógiákkal szemben.

tűnik arra, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, ugyanakkor nem túlságosan szétaprózott ahhoz sem, hogy a képzés a teljes személyiséget célozhassa meg, és egyúttal egy új típusú pedagógusképet rajzoljon a tudomány számára is.

További előnyként fogalmazható meg a kompetenciákkal kapcsolatosan az, hogy a rájuk épülő képzési programok megkönnyítik a képesítési követelmények meghatározásának folyamatát. A képesítési követelményeknek lényeges tulajdonsága a mérhetőség, azaz hogy segítségével el lehessen dönteni, hogy valaki felkészült-e, s ha igen, milyen szinten felkészült egy adott tevékenység ellátására. Az ilyen, kritériumként használható szintek a pedagógus felkészültségének mérésére is alkalmazhatók. Ez utóbbi gondolat elvezet bennünket a felkészültségmutatók, vagy a szerző megnevezésében a sztenderdek fogalmához.

Sztenderdek a pedagógus tevékenységének értékelésében

A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg specifikus, explicit és értékelhető módon, s ezzel világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez. Más megközelítésben a kompetenciák mérhető formáiként jelennek meg az értékelő számára. Segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben ragadhatók meg a tanárjelöltek, tanárok gyakorlatra ható gondolkodásának részletei. A sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges ismereteket (Falus, 2010).

Alkalmazásuk további előnye lehet az, hogy a képzés helyétől függetlenül alkalmazhatóak egy adott kultúrán belül, hiszen akár a képzés során, akár a pedagóguspálya különböző szakaszaiban meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, továbbá meghatározható a további fejlesztés, azaz segítség és képzés iránya, feladatai. A megfelelő visszajelzési formát teszik lehetővé a jelölt vagy a pedagógus számára azt illetően, hogy adott időszakban hol tart a sztenderdek teljesítésében. Lényeges jellemzőjük, hogy megfigyelhető pedagógusteljesítményre épülnek (Model Standards..., 1992) nem pedig a pedagógus képzési programban felsorolt tantárgyak követelményeire. Falus és munkatársai a sztenderdek legnagyobb hasznát a képzési követelmények meghatározásában látják, ugyanakkor munkájuk implikálja a későbbi felhasználás lehetőségét is.

A szerző a sztenderdek gyakorlati bemutatása során konkrét példát hoz az Egyesült Államokban folyó tanárképzésben az értékelési folyamatok során alkalmazott sztenderdek területeit, szerkezetét és alkotóelemeit, azaz a tudáselemek, diszpozíciók (4) és megfigyelhető teljesítmény komplex rendszerét illetően (Falus, 2005).

Az amerikai minta alapján a kutatócsoport magyarországi felhasználásra nyolc kompetenciaterületet nevez meg (Falus, 2010), amelyek az alábbiak:

- a tanuló személyiségfejlesztése,
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
- szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása,
- pedagógiai folyamat tervezése,
- a tanulási folyamat szervezése és irányítása,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése,
- szakmai együttműködés és kommunikáció,
- elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Azonban annak érdekében, hogy egy adott területhez tartozó tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét konkrét pedagógiai helyzetekben az egyéni teljesítmény értékelésére alkalmazni lehessen, azt olyan elemekre kell bontani, amelyeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető indikátorok. A magyarországi sztenderdek kialakításának folyamata során a szerzők a fenti kompetenciaterületeket

részkompetenciákra bontották, majd a bennük megjelenő tudás-, attitűd- és készségelemeket azonosították. A gyakorlatban tevékenykedő szakemberek véleménye az elkészült kompetencialistával kapcsolatban egyrészt elfogadó, másrészt kritikussá vált (*Kotschy, 2006*). Bár egyetértés mutatkozott abban, hogy a követelmények túlzottan idealisztikusak, és ennél fogva a gyakorlatban megvalósíthatatlannak látszanak, a szakma egyetlen kompetencia elhagyására sem tett javaslatot. Ellenkezőleg, új elemek egész sorát javasolta, amelyek új arcát mutatják be a pedagóguspályának. A megfogalmazott vélemények arra mutatnak rá, hogy a kompetenciaterületekből hiányoznak az iskola társadalmi, gazdasági, szociális szerepeiből fakadó olyan pedagógusfeladatok, mint például önálló projektek közreműködőjeként a forrásszerzés, a projekt menedzselése során felelős döntéshozó, tankönyvfelelős, rendezvényszervező, táborvezető, eszközbeszerzés irányítója, szolgáltatás megrendelője, projektmenedzser, munkavállalói kompetenciák és még mások. A javaslatok mindazonáltal megerősítik azt a gondolatot, mely szerint a sztenderdek a pedagóguspálya kompetenciajellemezőinek tükrözésére alkalmas eszközök lehetnek.

A sztenderdek kialakítási folyamatának fő célja az első pillanattól olyan egységes keretrendszer megalkotása volt, amely alapul szolgálhat a pedagóguspályára lépő és ott munkálkodó szakemberek teljesítményének minősítésére. Az Egyesült Államokban a *Model Standards* első megjelenése óta eltelt időszakban további finomítások figyelhetők meg. Megjelentek speciális szakmai területekre vonatkozatható keretrendszerek, mint például a sajátos nevelési igényű gyermekek pedagógusai (*Model Standards...*, 2001), idegen nyelvek oktatói (*Model Standards...*, 2002) és a pályán lévő pedagógusok teljesítményének értékelésére alkalmas munkák. Várható, hogy a Magyarországon folyó munka is hasonló irányokat fog venni a jövőben.

Kimeneti Képesítési Követelmények

A Bologna-folyamat nem csak a képzés strukturális átalakítására irányuló törekvésnek bizonyult. Egyre inkább nem a bemeneten, azaz a megtanítandó tananyagon keresztül szabályozzuk a képzés folyamatát, hanem az elérendő tanulási eredmények meghatározását hívjuk eszközül. A tanulási eredmények megfogalmazásának legkézenfekvőbb módja annak leírása, hogy milyen elvárásokat támasztunk a képzést sikeresen befejező egyén kompetenciái tekintetében. Ez a törekvés hívta életre a tanári képzésre vonatkozó KKK-t, azaz a kimeneti képesítési követelményeket, amelyet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet és kiemelten annak 4. számú melléklete határoz meg bővebben. A melléklet nagy gonddal és meglehetősen részletes leírással terjeszti elő a tanári szak képzési céljait, az elsajátítandó kompetenciákat, majd ennek részletezése során a szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket. Bemutatja, milyen szakmai magatartás képezheti az értékelés alapját a fenti céloknak megfelelő kompetenciák tekintetében. Nem fogalmazza meg azonban az egyes tantárgyak oktatóitól elvárható kompetenciákat, ezt ugyanis a képzést végző intézményekre bízta.

Az olvasó számára már első pillantásra feltűnik egy nagymértékű hasonlóság a sztenderdekben szereplő kompetenciaterületek, valamint a KKK általános céljai között. A KKK 3. pontja a pedagógiai folyamat tervezése mellett az elemzés és értékelés követelményként történő megjelölésével a pedagógus önreflektív készségeit, valamint kritikai gondolkodását teszi próbára. A dokumentum 4. pontjában a pedagógus tudásának öncélú megjelenése helyett annak a tanuló kognitív kompetenciáinak fejlesztése érdekében, annak alárendelten történő felhasználását hangsúlyozza, ami a tanulás konstruktivista megközelítésére, a tanítás és tanulás folyamatának interaktív jellegére, továbbá a tanuló aktív szerepére helyezi a hangsúlyt. Az itt megjelenő 5. pont újszerű igényt fogalmaz meg. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy tanulóit felkészítse az önálló tanulás és fejlesztés autonóm megvalósítására a formális képzést követő életszakaszokban is.

Ez a kompetencia a tanulói fejlesztés során kiterjed az egészséges fizikai, szellemi és mentális állapotok megőrzését szolgáló képességek kialakítására is. A pedagógus saját kompetenciái tekintetében az önfejlesztés szellemi területek tekintetében követelményként jelenik meg a 9. pontban, azonban a tanár fizikai és mentális egészségét, az egészségének megőrzésére irányuló képességek igényét a dokumentum nem jeleníti meg.

Elvárásként nem jelennek meg továbbá olyan ismeretek, képességek és attitűdök sem, amelyek a szakmai kompetenciákon túl a pedagóguspálya általános értelmiségi jellegét erősíthetnék, illetve a tanuló számára a pedagógusszemélyiség követendő modellként való megjelenését támogatnák. Ezzel szemben egy erősen szakmai beállítódás mutatható ki a dokumentumban.

Tekintettel arra, hogy a dokumentum a tanári képesítés követelményeit kívánja megfogalmazni a képzés számára, természetesen, hogy a szűk értelemben vett szakmai elvárásokon nem lép túl. De vajon megelégszik-e a pedagógus professzió klientúrája ezzel a szűk szakmai kompetenciarendszerrel? Van-e a szűk értelemben vett szakmai tevékenységen kívül elhelyezkedő terület, amely a pedagógus praxisában további kompetenciákat követel meg? Ezekre a kérdésekre a professzió környezete elvárásainak pontosabb ismeretén keresztül tudunk választ adni. A pedagóguspálya teljes környezetét és annak igényeit az integrált tanárszerep fogalmán keresztül közelíthetjük meg.

A tanárszerep nevelésszociológiai megközelítésben

A szociálpszichológiában elterjedt szerepfogalom a társadalmi struktúrát és az egyéni viselkedést egységében igyekszik megragadni. A szerepfogalom újdonságából és kétségtelen értékeiből fakadóan a szerepelméleteket átjáró szakmai izgalom inspiráló hatással volt a múlt század második felének pedagógiai kutatásaira is. A tanár és tanuló közötti kölcsönös függőségen és ennek a tanár osztálytermi viselkedésére gyakorolt hatásán túl a szerepelmélet a tanár viselkedésének vizsgálatát egy újabb aspektussal, annak társadalmi kontextusával is kiegészítette. A tanárszerep fogalmának alkalmazása azonban komplexitása okán igen nagy bonyodalmakat okozott a kutatásokban, ami látványosan kitűnik a szakirodalmi felhasználás sokszínűségében.

Biddle (1997) rendszerező munkája a szerepfogalom háromféle megközelítését mutatja be annak alapján, hogy az adott elméletben a fogalmat a társadalmi pozíció, a tipikus szerepviselkedés vagy az elvárások fogalmával azonosítja a kutató. Ugyanakkor a nemzetközi és a hazai szakirodalomban egyaránt találunk példát arra, hogy a kutató a pedagógus magatartás megközelítésében két különböző aspektust kapcsol össze (*Wright, 1987; Trencsényi, 1988*). További érdekes terület a metaforák költőien homályos világában megragadott pedagógusszerep fogalma, amelyre példaképpen idézhetünk egy továbbképzésen részt vevő pedagógusok által összeállított felsorolásból álló halmazt. (*1. táblázat*) (5)

Az asszociációs feladat megoldásai között bőséges adathalmaz rejtőzik az elvárásokat megfogalmazó szereppartner vagy kliens tekintetében, az elvárás iránya tekintetében, továbbá a szűk értelemben vett szakmai és az azon kívül elhelyezkedő, ám a napi tevékenységet erősen meghatározó szükséges kompetenciák tekintetében. Míg a metaforák alkalmazása rávilágít a pálya szinte megfoghatatlan sokrétűségére, nem tagadható a felsorolás adott egyénre vagy csoportra jellemző egyedisége és esetlegessége sem. Nem tekinthető teljesnek sem, hiszen fontos aspektusok hiányozhatnak belőle, mint ahogy például a pedagógus tanulói tevékenysége sem jelenik meg a fenti példában.

Levonhatjuk azt a következtetést, mely szerint a szerep fogalmának megközelítése a tanár vonatkozásában nem egységes a neveléstudományi szakirodalomban. Ez a hiányosság, valamint a tanárszerep új, egységes fogalmának megalkotása iránti igény motiválta Fábíán (2007) munkáját, amely bár a nyelvtanárszerep fogalmán keresztül közelíti meg a pedagógus professziót, jól hasznosítható az általános tanárszerep fogalmának integrált értelmezésében is.

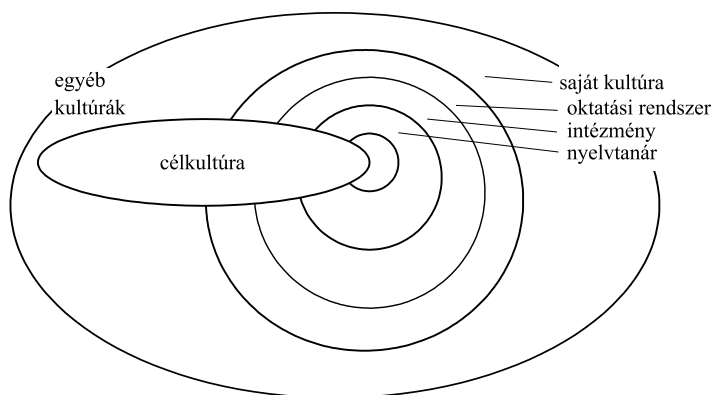
1. táblázat

anya háziasszony barát „pszichológus” segítő oktató nevelő beosztott főnök adminisztrátor technikai személyzet gazdasági szervező menedzser értékelő kritikus érdekvédő értékközvetítő tananyagfejlesztő (dal)szerző	kísérleti nyúl gyermekmegőrző felügyelő büfés egészségvédő kutató statisztikus bíró (igazságosztó) mediátor kapcsolattartó pályázatfigyelő pályázatiíró rakodómunkás dekoratőr sportoló munkatárs mumus ellenfél/ellenség/vetélytárs színész	szónok facilitátor moderátor közönség csoportvezető orvos és ápoló minta vitapartner vizsgáztató illemtanár osztályfőnök jogértelmező ifjúságvédelmi felelős technikus családgondozó szociális ügyintéző szóvivő politikus
--	--	---

Az elmélet fontos felismerése az, hogy a nyelvtanár nemcsak saját társadalmának pedagógiai környezetébe ágyazódva fejt ki tevékenységét, hanem szerepalakításában másik két forrásból is táplálkozik: ezek a célkultúra és az egyéb kultúrákból homogenizálódott humán kultúra (1. ábra).

Az általános értelemben vett humán kultúra, valamint specifikusan az adott idegen nyelvi célkultúra vagy -kultúrák által kialakított és támogatott pedagógiai és nyelvpedagógiai szemlélet elvárásokat támaszt az adott nyelv és kultúra mint tantárgy oktatásának egészére vonatkoztatva, amely elvárások a nyelvtanár saját pedagógiai és nyelvpedagógiai elvárásaival együtt párhuzamosan jelennek meg és épülnek be az egyén saját egyedi szerepvilágába és szerepviselkedésébe.

Meggyőződésünk, hogy a nyelvtanárszerep környezetére vonatkozó fenti megállapítások egy része a tanárszerep fogalmára is vonatkoztatható, ugyanis a tanárszerep teljes környezete ugyancsak a humán kultúra külső határáig tágítható, eltekintve a célkultúrának nevezett területtől. A tanárral szemben megjelenő elvárások ebben a sokkal tágabb környezetben jönnek létre, jóllehet közvetlenül leggyakrabban a tanár és tanuló közötti interakcióban érhetőek tetten, amely azonban már a szerepviselkedés világába viszi el a kutatót.



1. ábra. A nyelvtanárszerep pedagógiai környezete

A környezet által közvetített elvárt szerep a tanár pszichés világában módosításokon megy keresztül, azaz szubjektív valósággá válik, így alakítva az integrált tanárszerep egyénre jellemző sajátos világát és valóságát.

Az integrált megközelítés látszólag nem hoz új eredményeket a tanári pálya sajátosságainak megismerésében, rendszerező jellege azonban új megvilágításba helyezheti a tanárszereppel kapcsolatos eddigi ismereteinket.

A tükör kristályosodása

Munkánk eddigi részében az elmúlt négy évtized pedagógusképének tendenciózus változásait próbáltuk nagy vonalakban áttekinteni, miközben bemutattuk azokat a jelentős elméleti és megközelítésbeli változásokat, amelyek a professzionalizálódás felé tereltek és terelik a pedagóguspálya ágenseit.

A továbbiakban arra keressük a választ, mennyiben lelhetőek fel közös pontok a különböző megközelítésekben, illetve a ma élő képek mennyiben térnek el az itt elsőként megrajzolt pályaképtől, valamint egymástól. Ennek a megválaszolásához segítségül elsőként egy sajátos pedagógiai, filozófiai és társadalomtani gondolkodásmódot fogunk alkalmazni. A továbbiakban először röviden megismerkedünk ezen gondolkodás lényegi elemeivel.

A pedagógia mint társadalmi alrendszer világát Zsolnai (1996c, 2010) a fennállás módja szerint vizsgálva elkülöníti a tényleges 'valóságos' világot, amely voltaképpen a működés világa, és a 'lehetséges' világot. További elemként nevezi meg a 'létezett' világot és az ennek részeként is felfogható, a valóságos és létezett világ határán elhelyezhető (6), 'történelmi változásokat túlélő', ma is működő és létező pedagógiai világot. Ezek mellett jelenik meg az igények által megrajzolt 'kivánságok' világa, valamint az éppen-séggel nem létező 'hiányvilág' (Zsolnai, 2010, 23. o.).

Az embernek mint ennek az egészhez való viszonya szempontjából a világok jellemzőinek a megismerésére szolgáló modellek közül a praxiológiai modell tűnik jól használhatónak, amelyben az én cselekvőként, a pedagógia világában benne lévőként jelenik meg. A most és itt zajló pedagógiai folyamatok ezen modell segítségével ismerhetők meg, írhatók le és finomíthatják a 'valóságos' világot. A munkánkban bemutatott professziogramok, bár idealisztikus megközelítésben, ennek a 'valóságos' világnak a tükörképét kívánják felmutatni akkor, amikor azt részletezik, hogy a pedagógia világában működő egyén milyen jellegzetes tevékenységet végez. Ennek a leírásnak a segítségével a pedagógia ténylegesen működő világát tükrözhetjük akár a benne tevékenykedő, akár a kívülálló számára.

Ezzel szemben az értékelési modell támogathatja azt a munkát, amely a pedagógia világának bármelyikét, illetve annak bármely elemét az értékelés tárgyává teszi, annak jellemzőit teszi mérlegre. A sztenderdek a pedagógus tevékenysége minőségének leírását az egyén kompetenciaszintjének megállapításával végzik el. Változatlanul a 'valóságos' világ területén járunk még akkor is, amikor a pedagógus tényleges viselkedését megfigyelve abból következtetéseket vonunk le az egyén kompetenciáinak, azaz ismereteinek, képességeinek és attitűdjeinek sajátosságain túl azok fejlettségére vagy fejlesztendő területeire vonatkozóan. A professziogramok és sztenderdek mozgásteret tehát megegyezik, mindkettő a pedagógia 'valóságos' világának területén belül mozog, ugyanakkor a sajátos célnak megfelelően a világ kiválasztott elemének, jelen esetben a pedagógus tevékenységének megközelítése kiterjedését tekintve mégis eltér.

Ami az első pályatükör kiindulási alapjaként jelenik meg, azaz a pedagógus fizikai és mentális egészsége, fokozatosan eltűnni látszik a pedagógusról alkotott képből az elmúlt négy évtized során. Zsolnai ideáltipikus pedagógusképe (1996b) a mentális egészséget elsőként említi meg, mintegy megerősítve a korábbi pályatükörben megjelenő képet,

amely további megerősítést kap Sallai (1996) pedagógusmesterségről szóló részletes írásában. Ez a lendület azonban a nemzetközi hatásokra alábbhagy. Az erősen tengerentúli hatásra kialakított, kompetenciaterületekre épülő sztenderdek igen finoman ragadják meg a tanulás folyamatát segítő pedagógiai tevékenységet, amely kedvezően befolyásolta a KKK aprólékos leírását is. Miközben azonban a tanulás segítését szolgáló szerepviselkedésben egy professzionálisabb elvárásrendszer jelenik meg ezekben a dokumentumokban — s ezzel egyúttal minőségi javulás következik be a pedagóguskép differenciáltságában —, a pedagógusszemélyiség önfejlesztésének igénye a szakmai tudás és képességek területére korlátozódik a pedagógusképzést szabályozó Kimeneti Képzési Követelmények rendszerében, s ezzel a pedagógusszemélyiségről alkotott képet a szakmai kompetenciák területére szűkíti le. Itt fedezhető fel az is, hogy a fizikai egészség megléte, a megfelelő állapot fenntartásának és javításának igénye teljesen kikopott a mai pedagógus pályaképből. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a szakmai oktatáspolitikai dokumentumok világában a pedagóguskép alakulásában a minőségi finomítás mellett a szakmai beszűkülés folyamata követhető nyomon.

Felmerül az a kérdés, hogy milyen hatásokra alakult így a folyamat. Meggyőződésünk szerint a válasz a nemzetközi pedagógiai folyamatoknak a hazai pedagógiai kultúrába való integrálásának sajátosságaiban rejlik. Az amerikai kultúra (és gyakran a nyugatnak nevezett kultúra is) a testi, fizikai és mentális egészségre nevelést már kisgyermekkorban előnyben részesíti, ebből következően ezek az elvárások például a „jó amerikai” képében jelen lévő hétköznapi elvárásnak tekinthetők. Érhető tehát, hogy ebben a kulturális környezetben a pedagóguspálya sztenderdjeinek leírása ezekről a szilárd alapokról építkezve a sajátos szakmai mutatók rendszerének kialakítására törekszik. Felmerül a kérdés, hogy a hazai kultúrában sajnálatosan gyenge alapokat nem kellene-e a nevelés teljes spektrumában megerősíteni, különös tekintettel a tanárképzés kimeneti követelményeire.

További változásként a pedagógus professziónak a környezethez való viszonyában fellelhető eltéréseket kell számba vennünk.

A 'kívánságok' világa értelmezésünkben a pedagógia világán belül működő egyének által, valamint az azon kívül fellelhető ember, embercsoport, társadalmi csoport, illetve társadalom által megrajzolt képpel is gazdagodik. Ezt a világot cizellálja az integrált tanárszerepben megjelenő, elvárt szerepnek nevezett komponensrendszer, amely azzal kapcsolatos kívánalmakat közöl a pedagógussal, hogy milyen módon alakítsa pedagógiai tevékenységét. Idealisztikus világ ez is, amely ugyanakkor nem a pedagógiai világ

Az erősen tengerentúli hatásra kialakított, kompetenciaterületekre épülő sztenderdek igen finoman ragadják meg a tanulás folyamatát segítő pedagógiai tevékenységet, amely kedvezően befolyásolta a KKK aprólékos leírását is. Miközben azonban a tanulás segítését szolgáló szerepviselkedésben egy professzionálisabb elvárásrendszer jelenik meg ezekben a dokumentumokban s ezzel egyúttal minőségi javulás következik be a pedagóguskép differenciáltságában, a pedagógusszemélyiség önfejlesztésének igénye a szakmai tudás és képességek területére korlátozódik a pedagógusképzést szabályozó Kimeneti Képzési Követelmények rendszerében, s ezzel a pedagógusszemélyiségről alkotott képet a szakmai kompetenciák területére szűkíti le.

aktora, azaz a pedagógus igényei szerint, hanem a környezet sokszínű igényei szerint formálódik. A környezet differenciáltsága, komplexitása és zavarai tükröződnek vissza a „kivánságok” világának konfliktusaiban is, amelyre több hazai kutató tér ki (Ferenczi, 1998; Fodor, 2000; Kollár és Szabó, 2004; Szitó és Katona, 2004; Fábrián, 2006, 2007). Ennek a világnak tisztulnia kell ahhoz, hogy a pedagógusként létező egyén képes legyen hatékonyan működni, s ez adja meg a jelentőségét az integrált szerep másik komponensének, a leképezett szerepnek. Az egészséges pszichés világgal élő pedagógusok, ha nehezen és kompromisszumokkal is, képesek arra, hogy az idealisztikus pályaképet követelő környezet ellenében egy reális „valóságos” világban boldogan éljenek, amely akár egyénenként változó képet is mutathat.

A pályaképek változását a deskripciótól a preskripcióig követhetjük nyomon. Míg a professziogramok, a sztenderdek és az elvárt szerep egy idealisztikus szinten közelítenek a pedagógus pályaképhez, és ebben megegyeznek a 1972-es pályatükörrel is, az egyes pedagógus a leképezett szerepen keresztül mindennapi tevékenysége során teremtheti meg a maga realisztikus világát. Miközben az idealisztikus világok egy finoman cizellált kristálytükörre kezdenek összeállni, az egyes pedagógusok külön-külön létrehozott realisztikus világát mutató, az egyének mentális világában megjelenő kép vagy tükör, amely a pedagógia valóságára is enged következtetni, ennél sokkal homályosabb képet nyújt, csaknem láthatatlanná téve a mindennapi pedagógiai tevékenységek sorának tényleges megvalósulását indikáló pszichés jelenségeket.

Ez utóbbi hiányosságnak a súlyát az is jelzi, hogy a szakirodalomban megjelenő kevés pszichológiai kutatási eredményen átszüremlő kép azt sugallja, hogy a változó elvárásokhoz igazodni próbáló pedagógusok adaptív készsége, rugalmas gondolkodása és coping stratégiái tekintetében sok még a tennivaló a képzés területén.

Ez utóbbi megállapítás már a 'hiányok' világába visz minket. Ebben a világban mutatkoznak meg azok a tevékenységek, kompetenciák és diszpozíciók, amelyek a pedagógusok számára nem eléggé ismertek és begyakorlottak, gyakran pedig nem felvállaltak, s ezáltal a napi praxis sikerességét kockáztatják. A hiányok világának megismerése a jelenleginél alaposabb kutatást igénylő feladat lenne, ám a munkánk során megismert pályaképek is utalnak néhány hiányzó komponensre. Ezek közül meg kell említenünk a vállalkozói lét (Kotschy, 2006), az alkotó ember (Bárdos, 1985; Zsolnai, 2005), a tananyagfejlesztő (Zsolnai és Kiss, 2008), alkotóművész (Zsolnai, 2005), előadóművész (Bárdos, 2000) általunk is jelentősnek tartott hiányzó pályaképelemeket.

Ám a pedagógus nem varázsló, csak ember, aki a társadalmi elvárások hatására állandó nyomás, stressz, megfelelési kényszer alatt dolgozik. Nem véletlen tehát, hogy a pszichológiai kutatások a pedagógus pályát régóta „személyiségfogyasztó” (Bagdy, 1996) professzióként tartják számon. Miközben a pedagógusokat tanulmányozó szakemberek a pszichés kifáradás tünetével jellemzett kiégés szindróma veszélyére visszatérően figyelmeztetnek (Telkes, 1988; Sallai, 1996; Gáspár és Holecz, 2005), valamint a stressz és depresszió tüneteit, annak jelentkezését, folyamatát és megoldási lehetőségeit mutatják be (Telkes, 1988; Ónody, 2001; Petróczi, 2007), az énvédelem, a mentális egészség megőrzésének stratégiái sajnos gyakran nem részei a tanárképzési programoknak. Ráadásul a pedagógusok mentális egészségét sajátos félelmek is fenyegetik (Jehle és Krause, 1995; Lelesz, 2001).

Míg az 1972-ben megjelent pályatükör hangsúlyozza az idegrendszeri ellenállóképeség stabilitásának alapvető fontosságát, a későbbiekben pedig a mentális egészség iránti igény megjelenik több pedagógus pályaleírásban (Sallai, 1996; Zsolnai, 1996b; Zsolnai és Kiss, 2008) is, úgy tűnik, hogy a pedagógusszemélyiség ezen aspektusa a jelenleg érvényben lévő KKK-ból kimaradt.

Összegzés

Munkánkban röviden áttekintettük azokat a szakmai kísérleteket, dokumentumokat és műveket, amelyek az elmúlt négy évtizedben a pedagógus pályáról alkotott kép alakulását körvonalazzák. Ennek a képnek a változásait egyrészt a vertikális elmélyülés, másrészt pedig a horizontális szűkülés jellemzi. Leginkább a pedagógus szakmai tevékenységének differenciált, részletező, elemző és pontosító bemutatásában követhető nyomon a pályakép kikristályosodása. Ugyanakkor a professzionalizálódás nem terjed ki a pedagóguspálya értelmiségi létének, általános társadalmi és kulturális viszonyrendszerének a vizsgálatára, továbbá nem tekinti esszenciális komponensének a pedagógus egészséges emberként létező mibenlétét.

Jegyzet

(1) Az elemzés a TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 programon belül készült a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében.

(2) Jelen munka szerzőjének megnevezésében.

(3) Jelen munka szerzőjének megnevezésében.

(4) A hazai szakirodalomban leggyakrabban attitűdök fogalmával jelölt terület.

(5) A képzésre a TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 programon belül *A közép-dunántúli Régió pedagógusképzését segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása* című projekt keretén belül a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola színhelyen Dr. Albert József és Dr. Bálint Bánk vezetésével került sor.

(6) Jelen szerző megjegyzése.

Irodalom

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet a tanári kimeneti képesítési követelményekről

Bagdy Emőke (1996): Relaxációra épülő tanári mentálhigiénés és pszichoszomatikus prevenció. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2. sz. 39–50.

Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*, **35**. 7–8. sz. 753–758.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Biddle, B. J. (1997): Recent Research on the Role of the Teacher. In: Biddle, B. J., Good, T. L. és Goodson, I. F. (szerk): *International Handbook of Teachers and Teaching*. I. Kluwer Academic Publishers, London. 499–520.

Buda Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Pedagógia*, **103**. 12. sz. 1478–1485.

Csepeli György (2000): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csirszka János (1966): *Pályalélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fábián Gyöngyi (2006): Metaphors of teachers' belief systems. In: Persson, M. (szerk.): *A Vision of European Teaching and Learning. Perspectives on the new role of the teacher*. The Learning Teacher Network, Karlstad. 131–141.

Fábián Gyöngyi (2007): *Kísérlet a nyelvtanárszerep fogalmának integrált megközelítésére*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pannon Egyetem Interdiszciplináris Doktori Iskola, Veszprém.

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **3**. sz. 359–374.

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, **3**. 1. sz. 5–16.

Falus Iván (2010): *A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése*. 2011. 07. 11-i megtekintés, http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/KKK_fejlesztos.doc

Ferenczi István (1998): A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 3. sz. 9–16.

Fodor Gábor (2000): Tanár — szerep — konfliktusok. Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz. 66–75.

Gáspár Mihály és Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagógus szempontjából. *Pedagógusképzés*, **3**. 2. sz. 23–40.

Györe Géza (2010): *A pedagógus pályatükör elemzése*. Kézirat. TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0007 program. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetében, Pápa.

Jehle, P. és Krause, P. (1995): A félelem a pedagógus-élet kísérője. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 8. sz. 86–96.

- J. Szilágyi Klára (1972, szerk.): *Pályatükörök. 38 felsőfokú képesítést igénylő pálya*. Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. sz. 77–98.
- Kotschy Beáta (2006): *A kompetencia alapú tanárképzés képzési követelményei a munkáltatók szemével*. 2011. 07. 08-i megtekintés, http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanarok_es_oktatok/KotschyKompetencialapu.doc
- László János (1998): *Szerep, forgatókönyv, narratívum. Szociálpszichológiai tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.
- Lelesz Krisztina (2001): A tanári kiegészéről mint „tünetről”. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 12. sz. 98–103.
- Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development* (1992) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Washington.
- Model Standards for Licensing General and Special Education Teachers of Students with Disabilities* (2001) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Washington.
- Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers* (2002) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, Washington.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészi tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási tünetei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 5. sz. 80–86.
- Petróczi Erzsébet (2007): *Kiegész — elkerülhetetlen?* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Poór Zoltán (2003): A pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 5. sz. 50–54.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesteriség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Schüttler Tamás (1992): „Az iskolának olyannak kéne lennie, mint egy archaikus törzsek” — avagy mi a baj a pedagógiával? Beszélgetés Csányi Vilmosmal. *Új Pedagógiai Szemle*, 42. 9. sz. 55–67.
- Szabó István (1998): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szitó Imre és Katona Nóra (2004): A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*, 4. sz. 36–48.
- Telkes József (1988): A pedagógusok mentálhigiénéje. In: Bagdy Emőke és Telkes József *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 95–106.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wright, T. (1987): *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, Oxford.
- Zsolnai József (2004): A jövő tudósai. *Magyar Tudomány*, 164. 2. sz. 242–248.
- Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996b): *A tanárképzés reformja a Janus Pannonius Tudományegyetemen. Előterjesztés a Tanárképző Intézet középtávú fejlesztésére*. Kézirat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Zsolnai József (1996c): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. = uő (2010): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja, Pécs.
- Zsolnai József és Kiss Éva (2008): Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) pedagógusképe. In: Óhidy Andrea, Terhart, E. és Zsolnai József (2008, szerk.): *Tanárkép és tanárképzés*. Pannon Egyetem Bölcsészeti Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpontja, Pécs. 131–141.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.