

Tanulás a tanárképzésben: a tanulóként szerzett élményektől a tanári filozófiáig

© Fischer Andrea

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Központ, Budapest

a.fischer@invitel.hu

A tanárképzés egyik leggyakrabban vitatott és még kevésbé kutatott kérdése a reflektív gondolkodás fejlődése, annak szerepe a tanári kompetenciák fejlesztésében. Hogyan lehet legjobban támogatni a tanárjelölteket a tanárrá válásuk útján, hozzájárulni a reflektív gondolkodásuk fejlesztéséhez? Hogyan lesz a tapasztalati tanulásból tanári hitvallás? Ebben a tanulmányban a szakirodalom vonatkozó részeinek áttekintésével, a tanárképzés céljaihoz illeszkedő kétféle modell kritikus bemutatásával keressük a választ a fenti kérdésekre.

A felsőoktatásba belépő hallgatókra, illetve a tanárjelöltekre is igaz az a megállapítás, hogy nem 'tisztá lappal' érkeznek a képzésre. Sok tapasztalattal és élménnyel rendelkeznek arról, hogy ők hogyan tanultak, hogyan tanították őket. A tanulóként szerzett élmények a felnőtté válás folyamán még nem tudatosak, így azok *implicit* személyes elméletekké, *nézetekké* (a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciókká), azaz *előzetes tudássá* formálódnak.

A tanulóként szerzett előzetes élmények és nézetek sajátosságai

A konstruktivizmus fejlődésével párhuzamosan elinduló kutatások feltárták, hogy ezek a korábbi, személyes vagy iskolai tapasztalatból származó nézetek olyan pszichikus konstrukciók, amelyek befolyásolják a tanulásról való gondolkodást, az azzal kapcsolatos döntéseket és annak a gyakorlatát. A tanárok és tanárjelöltek nézeteit (beliefs) vizsgáló kutatások közül kiemelendő *Pajares* (1992) összegző tanulmánya, melyben a nézetek és a *tudás* különbségét hangsúlyozza.

A fent említett kutatások bizonyították, hogy a tanárrá válás fő meghatározói a tanulóként szerzett élmények. Ezek az élmények jelentősen befolyásolják a tanárképzés eredményességét. A korábbi kutatások arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanárok és tanárjelöltek fejlődésének egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amikor az *implicit* nézetek *explicitté* válnak. Ehhez azonban olyan eszközökre és módszerekre van szükség, hogy a tanárjelölt hallgatók gondolkodni és beszélni tudjanak tanulásukról, képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket. Ehhez *Bruner* (1986:73)

megállapítása szerint, elsősorban a gondolkodásról való gondolkodás, azaz a *metakogníció* szükséges, mely lényeges mérföldkő a tanítás szempontjából.

A hallgatók előzetes tudásának feltárása

Minden tanuláshoz valamiféle előzetes tapasztalat vagy előzetes tudás szükséges. A tanulási folyamat kezdetén érdemes tehát ezt az előzetes tudást felmérni, és megállapítani a tartalmát. Célunk ezzel az, hogy a hallgatók gondolják át, milyen korábbi tapasztalattal, tudással rendelkeznek az új tanulnivaló elsajátításához. Sőt, ennél mélyebben, e tudás tartalmának áttekintésére, értelmezésére, értékelésére bátoríthatjuk őket. Az előzetes tudás analízisét az újdonságokkal való ismerkedés elején, a tanulnivalóra való reflektálás formájában érdemes elvégezni, akár egy 'ötletbörze' során, vagy 'fogalomtérkép' alkotásával (Szivák, 2003; Dudás, 2006).

Az előzetes tudás feltárása nem elképzelhetetlen egyéni tanulás keretében, de hatékonyabb ez a folyamat valamilyen *társas formában*, csoportmunka körülményei között. Különböző tartalmú tudáselemeket megjeleníteni, ütköztetni, összehasonlítani másokkal folytatott megbeszélésben vagy vitában könnyebb, illetve gazdagabb lehet a felmerülő elemzési szempontoknak a köre. Emiatt is igaz, hogy az előzetes tudás analízise erősen összekapcsolódik a kooperatív tevékenységgel. Az előzetes tudás tudatosítása, a megértésben játszott szerepének a belátása egy konkrét esetben a valódi, mély megértéshez viszi közelebb a hallgatókat. Ha sok esetben tapasztalhatják ezt a hallgatók, akkor metakognitív tudásuk, a tanulásról alkotott elképzeléseik is fejlődhetnek. Világos megerősítést jelent számukra az előzetes tudásnak a tanulás folyamatában betöltött szerepe (Nahalka, 2006:98).

A feltárás céljai, módszerei

Elméleti kiindulópontunk, hogy a modern tanulás elképzelések szerint az előzetes tudás, annak elsősorban a tartalma, a milyensége (s nem pusztán a megléte vagy nem megléte) meghatározó szerepet játszik a tanulási folyamatban.

Megállapíthatjuk, hogy eredményes tanulás nem lehetséges az előzetes tanulási tapasztalat és tudás *feltárása, reflexiója* nélkül. Következésképpen minden tanulási folyamatban döntő szerepet játszik, hogy a tanuló gyermek, fiatal, vagy felnőtt milyen előzetes tudást tud mozgósítani a tapasztalatok értelmezésére, az új tudás létrehozására, megkonstruálására. Tanulásunk azonban szelektív észlelésen alapul, ami azt jelenti, hogy az új ismeretet meglévő tapasztalatainkhoz, előzetes ismereteinkhez illesztjük, meglévő tapasztalataink hatására átértelmezzük azt, vagy esetleg elvetjük. Ha a képzésbe belépő hallgatókra gondolunk, akkor a hallgatók meglévő, korábbi, tanításról, tanulásról szerzett tapasztalataik *szűrőként* funkcionálnak, melyek akadályozhatják a képzésben zajló tanulási folyamatokat.

A konstruktivista tanulási környezet értelmezésének osztálytermi gyakorlatáról (melynek kulcsszavai a tanuló-centrikusság, saját tudásukra és

tanulási folyamataikra vonatkozó, reflexión alapuló meta-tudatosság fejlesztése dialógus során) a következő összefoglalás adható (Kimmel, 2006):

- (1.) Odafigyelés az *individuumra*. A tanulók adott tudásterületre vonatkozó háttérének/előzetes tudásának, fejlődő megértésének és nézeteinek tisztelete (vagyis tanulóközpontúság.).
- (2.) Annak a *csopordialógusnak* a támogatása (facilitációja), amely elősegíti a tudásterület egy elemének feltárását, és remélhetően elvezet a téma jelenleg általánosan elfogadott értelmezéséhez.
- (3.) *Formális tudáselemek*, tervezett és nem tervezett bevezetése a dialógusba, akár direkt tanítás, akár az Internet vagy más szöveg feldolgozása által.
- (4.) Lehetőség nyújtása a diákok számára, hogy artikulálják, majd megkérdőjelezzék, *megváltoztassák vagy kiegészítsék meglévő nézeteiket és tudásukat*, olyan tevékenységekben való részvétel által, amelyeket erre a célra konstruáltunk.
- (5.) A tanulók saját tudásukra és tanulási folyamataikra vonatkozó *meta-tudatosságának* fejlesztése.

A tanárjelöltek előzetes nézeteinek megváltoztatása

Az eddigiekben bemutatott és elemzett tanulási folyamatot leíró gyakorlati pedagógiai elemek sok vonatkozásban megegyeznek a *Tillema és Kremer-Hayon* (1993) által felvázolt, a jelöltek előzetes nézeteinek megváltoztatására alkalmasnak vélt „fokozatos” megközelítés jegyeivel. Tillema és Kremer-Hayon (1993:46) a nézetek megváltoztatásának két útját említi: a *fokozatos* és a *konfrontáló megközelítést*. A konfrontáló megközelítés szerint, ha azt akarjuk, hogy a jelöltek naiv nézeteiket ismeretelméletileg alátámasztott tudással váltsák fel, akkor az a legfontosabb, hogy az új elméleti, fogalmi ismereteket a belőlük következő gyakorlattal együtt világosan, koherensen bemutassuk nekik. Ez a megközelítés erősen tréner-kontrollált, és az előzetes nézetek feltárására, reflexiójára sem biztos, hogy sor kerül. A korszerű, a tudomány jelen állásának megfelelő elmélet és gyakorlat mint a végső igazság jelenhet meg a jelöltek számára (Tillema & Kremer-Hayon, 1993:53).

Ezzel szemben, a *fokozatos megközelítés* nagy hangsúlyt fektet az eredeti nézetek feltárására, a nézetek ütköztetésére, majd a tanulással kapcsolatos elmélet bekapcsolására. Továbbá a jelöltek sokoldalú és önálló projektek keretében történő tapasztalatszerzésére, a tapasztalatok reprezentálásának, írásba foglalásának kötelezettségére. Mindez elősegíti a reflexiót. A fokozatos megközelítés erősen a tanulói önállóságra épít. A jelölt a tanulás elméletével való megismerkedés és a széleskörű tapasztalatszerzés után dönt arról, hogy elfogadja-e az új nézeteket.

A fokozatos és a konfrontáló megközelítés összehasonlítását, Tillema és Kremer-Hayon (1993) által vázolt *előnyeit és hátrányait* a következő táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A fokozatos fogalmi váltás és a konfrontáló modell összehasonlítása

	FOKOZATOS	KONFRONTÁLÓ
ELŐNYÖK	<p>Önállóságra nevel (a jelölt, mint kutató)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kritikus szemlélet: nézetek, elmélet, gyakorlat ütköztetése <p>Aktív: a tanárjelölt aktív a tanulás folyamatában, konstruálásában, megtapasztalja, milyen tanulónak lenni egy konstruktivista osztályteremben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Etikus: nem kényszerít hazugságra, ha nem történik fogalmi váltás, a modell tudomásul veszi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A korszerű, a tudomány állásának megfelelő módszerek és a mögöttük levő elméleti tudás világos, plasztikus megismertetése <p>A kutatások szerint, erőteljes transzfer hatás: a jelöltek használják a megtanult technikákat osztálytermi gyakorlatukban</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Élénk, élményszerű ▪ Hatékony, időtakarékos
HÁTRÁNYOK	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elképzelhető, hogy nem kristályosodik ki számára a korszerű gyakorlat és elmélet. ▪ Lehet, hogy az új elméletet elfogadja, de nem világos, hogy hol szerez saját tanítási tapasztalatot az új gyakorlatról. ▪ Aki nem dolgozik kognitív struktúráinak átalakításán, nem aktív, az nem fejlődik. 	<p>Nem minden esetben ütközteti a régi nézetrendszert az új tudással - ezért hosszú távú hatása kétséges lehet. Nem derül ki, a jelölt tényleg átalakítja-e a nézetrendszerét</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nem nevel önálló felfedezésre, kritikus gondolkodásmódra <p>A tanárjelölt befogadó, nem aktív tudáskonstruáló; nem modellálja a tanulóközpontú konstruktivista tanulást</p>

Forrás: Kimmel (2006:15) alapján

Lényeges kérdés, hogy a tanárképzés során olyan tanulási környezetet teremtsünk, ahol a hallgatóknak alkalmuk van megismerni egymást. A folyamatok eredményeképpen kialakuló *pozitív, támogató légkörben* egymás iránt kölcsönös bizalommal legyenek. Mindez felveti a csoportdinamikai folyamatok támogatásának alapvető feladatát a szemináriumok során. Tapasztalatunk szerint a felsőoktatásból szinte teljes mértékben hiányzik, és a tanárképzésben sem kap kellő figyelmet a csoportdinamikai folyamatok támogatása (Hadfield, 1992; Dörnyei & Murphey, 2003). Csak akkor várható el, hogy saját tanításuk során erre később a tanárjelöltek is tudatosan törekedjenek, ezzel is elősegítve a tanulás hatékonyságát, ha ezt képzésük során *önmaguk is megtapasztalták*. Ez a megállapítás hangsúlyozottan igaz a pedagógus továbbképző kurzusokra is. Ott a tanulással kapcsolatos nézetek feltárása és alakítása, a fogalmi váltás és tanári kompetenciák fejlesztése szintén alapvető cél (Bodóczky & Malderez, 1999:148; Malderez & Wedell, 2007:105).

Az előzőekben elmondottak alapján, a fent bemutatott *fokozatos megközelítés* elve tűnik a megfelelőbbnek. Ez támogató és védett környezetet, kontextust biztosít a jelöltek számára. Egyben teret is biztosít a kísérletezésre a saját tanulásukkal kapcsolatos nézeteik megváltoztatásához. Ha ezeket az elméleti alapokat a képzés során elfogadjuk, akkor olyan *tanulási*

tevékenységtípusokat érdemes kialakítani, amelyek ezeket az összefüggéseket figyelembe veszik. A hallgatókban mindezt tudatosítani kell. Az ezzel kapcsolatos elméleti kérdéseket a képzési programban, a tapasztalati-reflektív tanulás során, tudatosan fel kell használni.

A tanulói élményektől a tanári filozófiáig

Azt a kérdést is alaposan szükséges vizsgálni, a tanárjelöltek hogyan juthatnak a tanulóként szerzett élményektől arra a szintre, ahol tudásuk és kompetenciájuk lehetővé teszi, hogy az önálló tanulás tanítását megvalósítsák? Ennek a tanári tudás kialakulásának főbb szakaszait, a nézetváltozás szempontjait elemeznünk szükséges. A tanárképzésbe belépő hallgatók mögött általában 12 év tanulási tapasztalat áll. Azonban a tanulóból hallgatóvá, tanárjelöltté majd tanárrá válás nem csak nézetváltás, hanem lényeges *szerepváltást* és nézőpontváltást is jelent.

Az *első szakaszban* a hallgatók ill. a tanárjelöltek a tanulás során reflektálnak saját tanulási folyamataikra (=metakogníció), előzetes nézeteikre, illetve a megszerzett új tudásukra vagy az új tapasztalataikra. A metakogníció támogatja és megkönnyíti az önirányító tanulást, amely az élethosszig tartó tanulás előfeltétele. Aki ugyanis nem képes a tanulás reflektív követésére, az még nem készült fel az élethosszig tartó tanulásra.

Moon (2004:90-91) értelmezése szerint, ez a reflektív tanulás megegyezik azokkal a belső akkomodációs (alkalmazó) folyamatokkal, amelyek során az értelmes (ún. 'mélységelvű') tanulásra törekvő diák belső mentális modelljéhez illeszt valamilyen új tananyagot. Ennek forrása lehet az elméleti tananyag vagy a tapasztalati tanulás is. A reflexió tehát maga a tanulás, a tudáskonstruálás folyamata. A reflexió nélkülözhetetlen eleme a társas konstruktivista paradigmán belül értelmezett tanárképzési programnak.

Az általunk feldolgozott szakirodalom azokat a tanárképzési kurzusokat értékeli, ahol a tanárjelölt hallgatók mint diákok megtapasztalják az új tanulás-és tanításfelfogáson alapuló tanítást. Erről reflektív dialógust folytatnak a tanárral és társaikkal. Azután, mint tanárjelöltek elemzik ezeket a tapasztalatokat, reflektálnak rájuk. Moon (2004) arra is figyelmeztet, hogy különbséget kell tenni a tanárjelöltek tanulása szempontjából a 'tapasztalatokból való tanulás' (learning from experience) és a 'tapasztalati tanulás' (experiential learning) között. Lényeges különbség, hogy csak az utóbbi, a *tapasztalati tanulás* feltételez reflexiót is, mely elválaszthatatlan a tanulástól a konstruktivista értelmezési keretben (Moon, 2004:104). A tanárképzés során e 'tapasztalati tanulás' helyszíne lehet a reflektív szeminárium, az óra megfigyelés és az esetmegbeszélés, vagy később a tanítási gyakorlat.

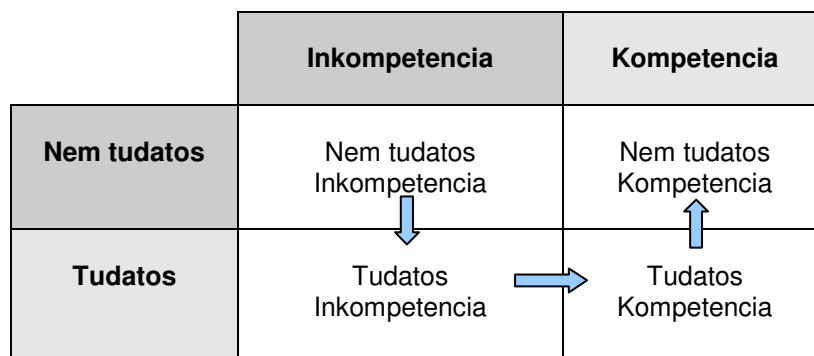
Az eddig leírtak alapján azt mondhatjuk, a szakszerű és eredményes képzési folyamat célja, hogy a belépő nézeteket feltárva megvalósítsa, tudatosabban tervezhetővé tegye a tanárrá válás önfejlesztési folyamatát. A feltárás a személyiségen belül zajló változás, a gondolkodásban végbemenő percepció és interpretációs folyamat, mely önelemzést, tapasztalatok *reflexióját*, *önelemző képességek működését* igényli és feltételezi (Dudás, 2006:160).

A tanulási kompetencia fejlesztésének folyamata és lépcsőfokai

Mind a tanári, mind a tanulói képességek, kompetenciák esetében a célkitűzések meghatározása után, felmerül a 'Hogyan?' kérdése, azaz a fejlesztés, fejlődés gyakorlati problémái. Ehhez, a most vizsgált témánk szempontjából, hasznosnak találtuk a 'Tudatos Kompetencia Elmélet' modelljét. A modell pontos eredetét nem ismerjük. Valószínűsíthető, hogy az oktatásba a számítástechnika és az üzleti élet világából került. Annyi bizonyos, hogy a négyfázisú képesség elsajátítás modell megalkotása, az 1970-es években *Noel Burch* nevéhez fűződik. A kaliforniai Gordon Training Egyesületnek komoly szerepe volt az elmélet kulcsfogalmainak meghatározásában és terjesztésében is. Felmerül a kérdés, hogy miben különbözik ez a modell a tanárképzésben is jól ismert '*Johari ablak*' modelltől. Ezt a modellt *Ingham and Luft* amerikai pszichológusok 1955-ben, csoportdinamikai kutatásaik során fejlesztettek ki, a 'Tudatos Kompetencia Elmélet' modelljéhez hasonló kétszer kétmezős formátumban. A fő különbség, hogy a '*Johari ablak*' az egyén öntudatának változását szemlélteti, eredetileg az egyén csoporton belüli helyzetének a felismerésében segít. Nem a tanulás folyamatával foglalkozik.

A 'Tudatos Kompetencia Elmélet' modell, mint ahogy a neve is mutatja, a tudatosság és a kompetens cselekvés kettős koordinátarendszerében, *négy lépésben* írja le a képességfejlődés illetve fejlesztés lehetséges útjának állomásait. Az 'négyablakos' modell egy lehetséges ábrázolását a következőkben mutatjuk be:

1. ábra. A 'Tudatos Kompetencia' négyablakos modellje



Forrás: <http://edorigami.wikispaces.com/Conscious+Competence+Model>

A továbbiakban az önálló tanulás, mint képesség kialakulásának egy lehetséges folyamatát modellezve értelmezzük és foglaljuk össze *a tudatos kompetenciafejlesztés négy szintjét illetve szakaszát*.

2. táblázat

Szint	Jelentés	Magyarázat	Példa és a tanári/mentori szerep
1	'Nem tudjuk, hogy mit nem tudunk'	Ismeretek és képességek teljes hiánya az adott területen. Nincs tudatában a diák (tanárjelölt) ennek a hiányosságnak, így nagy az önbizalma	Önálló tanulási képességei minimálisak, alig, vagy nem képes önállóan, hatékonyan tanulni. T. szerepe: változatos tanulásszervezés, hiányosságok felmérése, a megtapasztalás (tanulási tapasztalatok) biztosítása
2	'Tudatában vagyunk annak, hogy valamit nem tudunk'	Tudatában van annak, hogy valamilyen képességet el kell sajátítani. Megdöbben, hogy mások sokkal kompetensebbek azon a területen. Rájön, hogy saját képességei limitáltak. Önbizalma csökken.	Elkerüli azokat a helyzeteket, ahol az önálló tanulási képességeit használnia kellene (passzivitás) T szerepe: fokozatosság, támogatás, a stressz csökkentése, explicit képességfejlesztés
3	'Tudjuk, hogy már tudjuk'	Az új ismeret vagy képesség elsajátításra került, és a gyakorlatban is tudja. Tudatosan benne ez az új kompetencia, és az egyén önbizalma növekszik..	Óvatos próbálkozások, sikerélmény. T szerepe: tudatosítás elősegítése, a már meglévő képességekre való építés (Mi segített?)
4	'Nem is tudatosul már, de tudjuk'	Az újonnan tanult képesség szokássá válik, automatizálódik. Tudatos erőfeszítés nélkül is sikerül végrehajtani a feladatot vagy cselekvést.	PI. Természetessé válik, hogy sikeresen alkalmazza a szükséges tanulási stratégiákat. T szerepe: visszajelzés, reflektálás elősegítése

A tudatos kompetencia modellt elemezve felmerülhet az a kérdés, hogy a tanári kompetencia, a tanári 'mesterség' nem magasabb szintű-e, mint a fent kiemelt negyedik szint? A tanulásról vallott nézetek feltárása és változása során, a tanári mesterség és a tanárképzés kontextusában, a reflektivitás mint képesség kialakítása és fokozatos fejlesztése rendkívül meghatározó. A 'tudatos kompetencia' modell szakirodalmában egy olyan elemet találtunk, mely a reflektivitást, mint kompetencia kialakulását végigvezeti a tudatosodás folyamatán.

Az önálló tanulási képességek megalapozásának szempontjából a tanárjelöltek és a tanári kompetenciák fejlődését vizsgálva kitérünk még egy szakaszelméletre (Furlong & Maynard, 1995). *Maynard és Furlong* (1995:12-13)

empirikus szakaszelmélete szerint, a tanárjelöltek fejlődésének öt fő szakasza van:

- (1.) *A kezdeti idealizmus szakasza:* a tanítási gyakorlat előtt és az elején. A jelöltek optimizmusa saját tanulói tapasztalataikra épül. Azt tükrözi, hogy a tanítás és a tanulás valós folyamatairól és főként a valós diákokról semmit sem tudnak. A saját, egyszemélyes tanulói mintájukat általánosítják és kiterjesztik az összes tanulóra.
- (2.) *A túlélés szakasza:* az osztályterem valóságával való megismerkedés szakasza. A hallgatók közül többen is arra panaszkodtak, hogy nem „látnak” a teremben, minden „elmosódik”.
- (3.) *A megkapaszkodás szakasza:* Ebben a szakaszban a jelöltek kezdik felmérni a helyzetet, képesek felismerni a problémákat, megoldásokat keresnek, rutinokat alakítanak ki (vö. Kimmel, 2006:40).
- (4.) *A működőképes gyakorlat kialakításának szakasza:* a jelölt kialakít egy számára kényelmes tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és ahhoz ragaszkodik.
- (5.) *A továbblépés szakasza:* a tanár reflektál, kísérletezik, figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja.

A fenti tanárjelölti fejlődéselmélet bemutatja azokat a fejlődésbeli változásokat, melyek a jelölt *tanítás-központú* szemléletétől a *tanulás* központúságig terjednek. Ezek a szakaszok azt is bemutatják, ahogyan a jelölt diákszemszögből váltva, lassan megtanulja tanári szemszögből értelmezni a kontextust. Ebben a szakaszelméleti modellben jól nyomon követhető, amint a diákszerepből a tanári szerepbe való átlépés miatt a jelölt elveszti azokat a biztos fogódzókat, értelmezési kereteket, amelyek mentén tanulói pályafutása során tudását szervezte.

A fenti szakirodalmi kutatáson alapuló elméleti összefoglalás azt bizonyítja, hogy a tanárképzés eredményességét hogyan befolyásolja az előzetes nézetek feltárása, a nézetek fokozatos megközelítés elvén alapuló megváltoztatása és a reflektív kompetencia kialakulása. Ebben a folyamatban lényeges szerepváltás és remélhetőleg alapvető nézőpontváltás is bekövetkezik. Tapasztalataink és empirikus vizsgálataink alapján a mindennapi tanárképzési és mentorálási munkában, a reflektív gondolkodás fejlesztésében jól alkalmazhatók ezek a modellek. Ezáltal a szakmai, tanári kompetenciák fejlesztésének hosszú - élethosszig tartó - folyamatát is kézzelfoghatóbbá teszik, az önértékelést, önreflexiót is jól támogatják.

Irodalomjegyzék

- Bodóczy, C., & Malderez, A. (1999). *Mentor Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat.
- Dörnyei Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudás Margit (2006). A belépő nézetek feltárása. In Bárdossy et al. (szerk.), *Tananyagok a pedagógiai szakos alapképzéshez* (pp. 150-163). Pécs: PTE.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In Kerry, T., & Shelton, M. A. (szerk.), *Issues in Mentoring* (pp. 10-24). London: Routledge.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kimmel Magdolna (2006). *A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban*. [Ph.D. Disszertáció.] Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Malderez, Angi, & Wedell, Martin (2007). *Teaching Teachers: Processes and Practices*. London: Continuum.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge and Falmer.
- Nahalka István (2006). Hatékony tanulás. In M. Nádasi Mária (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Szivák Judit (2003). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Gondolat.
- Tillema, H: H., & Kremer-Hayon, L.(2002). Practising what we preach- the teacher educators' dilemma sin promoting self-regulated learning: a cross case comparision. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.

