

Tanári siker és sikerérzet a szakiskolákban

Borsodi Csilla Noémi

Nyitott Ajtó Baptista Szakképző Iskola, Miskolc

borsodicsn@gmail.com

Sokszor, sokan írtak már a pedagógiai siker meghatározásáról, indikátorainak csoportosításáról. Magam is ezt teszem rövid tanulmányomban, bár eltérő nézőpontból, a megnevezést a szakképzés változásai miatt óvatosan kezelendő – jelenleg általam „szakképzéssel és közismereti neveléssel is foglalkozó, érettségi bizonyítványt nem adó intézmény” néven illetett - tanulmányom megírásának idején szakiskolának titulált iskola tanárának szemszögéből. A „pedagógiai siker” megítélése eltérhet esetükben az általános értelmezéstől. Különösen igaz ez a „közismeretinek” nevezett, komplex tantárgyakat (pl. társadalomismeret, természetismeret kommunikáció-magyart) oktató pedagógusokra. Mindezekkel nem minden érintett van tisztában, így elért (fél)sikereiket kudarcként élhetik meg, így közérzetük visszahat rájuk és valóban kudarcra telivé válhatnak. Munkámban a pedagógiai sikerről, majd a szakiskolai munkakörülményekről írok, valamint arról, miért nem „helyettesíthetjük be” a „hagyományos” sikerkonceptiót „egy az egyben” a szakiskolai siker „egyenletébe”.

A pedagógiai siker általánosságban

Bár a (tanári) siker mibenléte relatív, mégis, hogy annak szakiskolai vonatkozásait vizsgálhassuk, érdemes nagyvonalakban vázolni, mit is jelent „általánosságban”. Fűzi Beatrix három indikátort azonosított: tanulók jó eredményeit, kedveltséget, a tanulók körében illetve a tanár jó közérzetét (Fűzi, 2007; 2012; 2013). Más kutatás szerint a pedagógus eredményessége, mely egybeesik a „népszerűségével” azon múlik, mennyire tudja elnyerni a tanulók szimpátiáját (Suplicz, 2011). E munkák hangsúlyozzák, hogy a tanár módszerei, bár másodlagosak és utólag, ha már a tanuló „kategorizálta” őket, nehezebben korrigálhatók (Fűzi, 2013), mégis felállítható egyfajta „rangsor”, népszerűségi sorrend közöttük. A tanárok és tanárjelöltek kedvelt munkaformája a tanulói kiselőadás és az ún. „kistanárság”. Ezzel segíthetik a kommunikációs készség fejlesztését és bizonyíthatóan a tanulók is kedvelik ezen interaktív szereplési formákat (Fűzi, 2012; Kovácsné Duró, 2004; K. Nagy, 2005). Igazoltan legnagyobb hátrány, ha a tanár személyisége hagy kívánnivalót maga után. (E képet tovább árnyalja, hogy a megismerés igencsak bonyolult folyamat és diákok lehetséges, hogy csupán a tanári szerepszemélyiség aktuális közérzetét látják.) Fontos továbbá az adott tanár tantárgyának megítélése kollégáik és diákjaik körében. A jó tanárok szeretik, fontosnak tekintik a tárgyukat, míg a rosszak kevésbé érzik ezt. Az mindenestre biztos, hogy a sorozatos kudarc előbb-utóbb újratermeli önmagát, a tanár motiválatlanul dolgozik és így a tanulókat sem képes motiválni (Suplicz, 2011).

A szakiskolások társadalma – az iskolai kudarcok kockázata

Több kutató a szakiskolát a kudarcok „otthonának” tekinti, ahová korábbi iskoláikban kudarcnak kitett tanulók (Bánfalvy, 2001), illetve szegényebb, alacsony iskolázott szülők gyermekei járnak (Mogyorósi, 2009). A szakiskola a tanulói heterogenitás színtere. Némely tanár „gyűjtőosztálynak tekinti” e tanulóközösségeket és didaktikailag teljesíthetetlennek az ő fejlesztésüket. Ez főként az idősebb nemzedékekre jellemző, ám a fiatalabbak még nem rendelkeznek kellő diagnosztikai készséggel, nehezebben állapítják meg „ránézésre”, ki az a tanuló, akire nagyon oda kell figyelni (Óhidy, 2013). Magam heterogenitás alatt nem csupán a képesség, hanem a korosztálybeli sokszínűséget értem, nevezetesen, hogy egy osztályba járnak itt 16 éves fiatalok 24 éves, nappali tagozaton tanuló diákokkal. Több tanuló érettségi bizonyítvánnyal vagy 10 osztály elvégzését követően lép be az iskolába, nem tanköteles, nagykorú tanulóként. Többen épp relatív kudarcuk miatt „kötöttek ki” „alacsonyabb presztízsű” – érettségi bizonyítványt nem adó – iskolában, megint mások érettségi megszerzését követően, végzettség nélkül nem érzik magukat készen egy érettségit igénylő szakképzés elkezdésére, vagy a felsőoktatásba történő belépésre. Mind kudarcokat éltek át, ám mint maga a tanulóközösség, a kudarcok is meglehetősen heterogének. Van, aki korábbi iskolájában szerzett rossz jegyeket érti alatta, míg mások a bukást. A szakiskolai tanuló és tanár legfőbb kudarcja a lemorzsolódás. E kifejezés országonként eltérő jelentéstartalmat takar. Magyarországon nem elsősorban a bukást, hanem sokkal inkább a fokozatosan bekövetkező, motiválatlanságból, esetleg iskolakerülésből vagy egyéb okokból eredő iskolai kimaradást definiáljuk így. Azon országokban sem a lemorzsolódás sem az évfolyamisméltás nem általános probléma, ahol még a középfokú oktatás expanziója nem következett be, pl. Portugáliában. Az OECD statisztikája kétféle lemorzsolódást vizsgál az egyik azon 16-19 éves fiatalok száma, akik sem az oktatásban, sem a munkaerő-piacon nem szerepelnek, a másik azon 20-24 évesek aránya, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel. Bár hazánkban a lemorzsolódás mértéke a rendszerváltás előtt nagymértékben csökkent, de 1995 után ismét emelkedést mutatott, ugyanis a 18-24 év közöttiek körében végzett felmérés azt igazolta, hogy e fiatalok 12%-ának nincs semmiféle szakképesítése. E probléma is szakiskola-specifikus, mivel a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban e kérdés csupán a tanulók néhány százalékának egyéni tragédiája, addig a szakiskolák vonatkozásában társadalmi jelenség, hiszen e fiatalok egyharmadát érinti. A lemorzsolódás és a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelése – sokszor a folyamatosan formálódó szakképzés jellegéből adódóan – utóbbiak esetén –akár az osztály kétharmadát jelenthetik akár többségiként, de semmiképp sem kizárólagos oktatási alanyként értelmezve, a szakiskola fő feladata. A tanár nem élhet így tovább a „magányos” tanár szerepében, hanem „csapatjátékossá” kell válnia. Nem csupán a tanulói közösséggel, hanem kollégáival is együtt kell tudni működni.

Saját empirikus kutatásom

Arra kerestem a választ, vajon többé-kevésbé általános érvényű-e, hogy a szakképzésben elhelyezkedő tanár sikerérzete speciális irányban módosul és sikeresnek tekinthető-e az a tanár, aki pusztán azt remélheti, hogy a tanulók bejárnak majd óráira, jól érzik ott magukat, megbecsülik őt. Hipotéziseimet – a szakirodalmi áttekintés nyomán - erre alapoztam. Feltételeztem, hogy a szakiskolai közismereti

tanárok főbb sikerként a tanulók motiválását, lemorzsolódásuk megakadályozását tekintik. Azt gondoltam, a diákok úgy vélik – a tanárokkal ellentétben – hogy, a tervezettség kevésbé fontos, mint, hogy az óra szórakoztató legyen. Úgy véltem, a tanárok a szakiskola legsúlyosabb problémájának a kiszámíthatatlan tanulói jelenlétet és a heterogenitást tekintik. Úgy tartottam, a szakiskolások azon tanárok óráira járnak be, akiket szeretnek. A szakképzős tanárok közös kudarcának a lemorzsolódást tekintettem, melynek előjeleit a tanulók is veszélyként értelmezik.

Célom a jellegzetesen szakiskolai jellegű problémákra vonatkozó tanulói és tanári jelzések azonosítása volt. 18 kolléga válaszolt kérdéseimre. Ketten Nógrád megyeiek, 2 fő közvetlen kollégám, két fő egyéb miskolci intézményben dolgozik, egy nyíregyházi szakképző intézmény dolgozója, a többiek valamennyien budapesti iskolákban dolgoznak. Tantárgyaik tekintetében „heterogén csoportot alkotnak”. Közismereti és műszaki tanár, tanulás-módszertani szakember egyaránt akad közöttük. Az általam megkérdezett tanulók miskolciak. A kiszámíthatatlan tanulói jelenlét és képességbeli heterogenitás miatt 5 fő 9., 12 fő 10. és 14 fő 11. osztályos tanuló töltötte ki a kérdőívet. A kutatás korántsem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor mind a tanári mind a tanulói válaszadások alapján egyértelműen kirajzolódik, hogyan vélekednek saját sikereikről, hatékonyságukról, munkavégzésük főbb akadályairól. E minikutatás eredményeit ismertetem munkám következő részében, mielőtt vázolnám a tanulók körében lezajlott vizsgálódásom eredményeit.

Tanári felmérés eredményeinek bemutatása

A kollégák megkérdezése során azt tapasztaltam, hogy munkavégzésük hatékonyságát nehezítő fő problémaként legtöbbször a külső tényezők okozta óratervezési nehézségeket neveztek meg. 5-ös skálán értékelhették az egyes problémák súlyát (oktatandó terület átlátásának problémái; külső tényezők okozta óratervezési nehézségek; módszertani problémák; fegyelmezési gondok). 4,3 pontot kapott ezen tanulás-tanításszervezési akadály, mely a szakképzésben természetes tárgyi felszereltség-hiány, tanulói taneszköz-hiány miatt teljes mértékben evidensnek, „szükséges rossznak” tekinthető. 4 pontos értékkel követik e nehézségeket a módszertani akadályok, melytől csupán 9 százalékkal maradt le az oktatandó terület átlátásának hiánya. E probléma súlya talán azért nem jelent meg olyan intenzitással, ahogyan azt feltételeztem, mert műszaki jellegű és közismereti tárgyakat egyaránt oktató kollégát is megkérdeztem és nem kizárólag „hiányközismereti” (természetismeret, társadalomismeret, kommunikáció-magyar szakos) kollégákat, akik gyakorlatilag teljesen taneszköz nélkül, pontosabban önmaguk által készített taneszközökkel igyekeznek a tanulókat támogatni-motiválni. A tanári hatékonyság szempontjából leglényegesebbnek a toleranciát tekintik a megkérdezettek. (5-ös skálán e tényező 4,72 pontot kapott, ami kiemelkedően magasnak tekinthető.) Ezt követi, igen „szoros mezőnyben”, tehát vele közel azonos fontossági sorrendben (4,58 pontos értékeléssel) a tanulókkal való hatékony kommunikáció, és empátia (4,58; illetve 4,54) valamint az élethosszig tartó fejlődés iránti elkötelezettség (4,58), melytől a módszertani sokrétűség a maga 4,5 pontjával szintén csak csekély mértékben marad el. Érdekelt, hogy a másság elfogadásához kötődő tolerancia különválasztása milyen következményekkel jár az egyfajta azonosságérzéssel járó empátiától, korrelál-e a két érték. Az ezeken alapuló, a tanulókkal való hatékony kommunikáció is kulcsfontosságú, ahogyan a velük való együttműködés (4,45 pont) is. A kollégákkal való együttműködés azonban valamiért kevésbé tűnik a kollégák

számára kulcsfontosságúnak, holott alapvetőnek feltételeztem. Ami számomra szintén különös: a humorérzék megítélése igencsak „közepes” (3,2) a tanárok szemében. A speciálisan szakiskolai nehézségek közül az erőteljes életkori és képességbeli heterogenitás (4,5 pont) valamint a kiszámíthatatlan tanulói jelenlét (4 pont) jelenik meg legmarkánsabb akadályként. Szerettem volna megtudni azt is, a tanárok mennyire képesek saját, alternatív sikerérzetüket megítélni (erre vonatkozó kérdésem így nyitott végű volt), ám 5 esetben nem kaptam választ. A feleletek a következő dimenziókban helyezhetők el: a motiváltság elérése, a tanulók fejlődése (hozzáadott pedagógiai érték), (előbbire 6, következőre 4 válasz utal), az esélyegyenlőség biztosítása és személyes példaadás érdemi megvalósítása, általános műveltség és tájékozottság átadása (1-1 esetben). Amennyiben a „fejlődés megvalósítása” kategóriába soroljuk e választ, úgy kijelenthetjük, megkérdezett kollégáim ezt helyezik előtérbe. Kaptam továbbá egy olyan választ is, mely a motiváltságot és együttműködést hangsúlyozza, egy megkérdezett pedig sikerként értelmezi, ha a tanuló bejár az órára. Mindezek alapján azt a következtetést tudom levonni, hogy a motiváltság és a tanulói fejlődés (mely motiváltság nélkül nem valósulhat meg) a vezető tényező, melyre a szakiskolai tanár törekszik. Szeretnék elérni a tanárok, hogy e diákok motiváltabbá váljanak, bejárjanak az iskolába és ezáltal fejlődjenek (ismereteik, képességeik, készségeik, személyiségük, önismeretük terén). A kudarc vonatkozásában feleletválasztós több válaszlehetőséggel is ellátott feleletválasztós kérdést tettem fel. A kollégák egyértelmű véleménye volt, hogy a lemorzsolódás jelenti az igazi kudarcot (12 válasz alapján). 6 ember állította, hogy a tanulói motiválatlanság, 5-en vélték úgy, hogy az órára járás megtagadása és csupán ketten, hogy a tanulói rendbontás, sorozatos fegyelmezetlenség kudarcérzetet kelthet a tanároknál. Meglepett, hogy több különböző kérdéscsoportban is azt a választ kaptam, hogy a fegyelmezetlenség problémája nem tekinthető lényegesnek. Belegondolva azonban ezen állítások alátámasztják a következőt: ha már a szakiskolások megjelennek az órán, akkor szeretnek is ott lenni. Ha szeretik az órát, akkor nem rendbontóak. A baj azokkal van, akik meg sem jelennek. A tanárnak ez okozza a fejtörést, illetve, hogy hogyan tarthatná benn a megjelenőket, hogyan mozgathatná meg esetleg (rajtuk keresztül, belső motivációt kialakítva) a be nem járókat. Hogyan tartson olyan motiváló órát (még a kiszámíthatatlan jelenlét miatt megnehezített körülmények ellenére is), aminek híre eljut a többiekhez és esetleg felkelti az érdeklődésüket. Felmerült bennem, hogy mindennek tudatos megvalósításához elengedhetetlen a kollégák együttműködése. Interjúalanyaim ezzel nem azonosulnak.

A „jó” és „rossz” tanárral kapcsolatos vélekedések vonatkozásában 1-5-ig terjedő attitűdskála segítségével vizsgáltam, hogyan igazodik a szakirodalomban olvasottakhoz minikutatásom eredménye és a tanári vélekedéseket milyen mértékben igazolják a tanulói meglátások. Minden egyes tényező, melyet a „rossz tanárnál” felsoroltam, a „jó tanár” erényeként is megjelent. Azt feltételeztem, a tanárok úgy gondolják, hogy a „rossz” tanár órájára nem (szívesen) járnak a diákok, ezért igencsak meglepett, hogy e tényező a „rossztanáros” kritériumok közül csupán harmadik lett, ráadásul mindössze 3,7-es pontértékkal. A „vezető” tényező a feketepedagógia lett. A „rossz” tanár ugyanis örömet leli a tanulók sértegetésében. (4,25 pont). A „jó” tanáron érződik, hogy jól érzi magát a tanteremben, (4,7 pont) szeret beszélgetni a diákokkal (4,6 pont), illetve az a módszertanilag sokrétű tanár, aki szereplési lehetőségeket biztosít a tanulóknak és nem tanárközpontú (4,5 pont). Tulajdonképpen a pedagógusok „jó tanársággal” kapcsolatos, szakirodalomban is ismertetett „kritériumra” igent mondtak, kivéve ez esetben az empátiára (3,3 pont) Ez

nem meglepő: a kérdés arról szólt, vajon szerintük a tanulók hogyan vélekednek a „jó tanárról”? A fegyelmezés 2,9 ponttal a legkevésbé lényeges „erénynek” tűnik. Ahhoz, hogy letisztultabb képet kapjak, tanulókat is megkérdeztem ugyanazon kategóriák kapcsán, mint a tanárokat. Érdekelt, szerintük melyek a legfőbb tanári „erények”. Egybeesnek-e ezek a tanárok saját, pedagógiai gyakorlatukon, szaktudásukon, szakmai műveltségükön alapuló értékrendjével.

A tanulói válaszadások eredményeinek ismertetése, értékelése

Tanulóim valamennyien miskolci, szakiskolás fiatalok 9. 10. és 11. évfolyamosok. Saját munkahelyeimen véletlenszerűen választottam ki, illetve azon tanulók kerülhettek a mintába, akik épp megjelentek az iskolában. Heterogén tanulócsoport tagjai, többen közülük alapvető szövegértési és szövegalkotási nehézségekkel küzdenek, különösen a 9. évfolyamosok közül, ezért szöveges, azaz nyitott végű kérdést nem tettem fel nekik kérdőívemben. Utólag, egyéni, majd csoportos interjú keretében a hiányosságokra fényt derítettem az ő körükben is. A diákok feleletei a következőkről tanúskodnak: bár a tervezést nem jelölték meg a leglényegesebb pedagóguskompetenciaként, de egyértelműen kiderült, hogy azon tanári hiányosságokat tekintik a legsúlyosabbnak, melyek tervezéshiányról tanúskodnak. A nem logikus gondolatmenet (3,76 pont) és a módszertani sokrétűség hiánya (szintén 3,76 pont) ezen jellemzők. E jellemzők kerültek „dobogós helyre”, de 4 fölötti értéket semelyik tanári gyengeség nem kapott, így még a „legsúlyosabb” problémák is a megkérdezett tanulók szemében legfeljebb közepes horderejűek.

A tanári „tudáshiány” számukra mellékes (3,1 pont). Ennél kevésbé csak a fegyelmezés hiányát tekintik zavarónak, bár lehetséges, hogy reprezentatívabb tanulói minta esetén e különbség eltűnt, sőt akár meg is fordult volna. (3 pont) Később, a kérdőív kitöltését követően a tudáshiánnyal kapcsolatos vélekedését több tanuló szóban is megerősítette. Reakciójuk ilyesfajta volt: „Nincs olyan buta tanár, hogy egy órát ne tudna tartani”. A „jó tanár” számukra elsősorban az, aki saját szaktárgyát érthetően magyarázza illetve a tantárgyközi összefüggéseket is segít átlátni (4,4 pont) valamint aki szórakoztató órát tart (4,2 pont). Rossznak a diákok azon tanárokat tartják, akik sértegetik a tanulókat (4 pont). Minden egyéb, rossz tanári jellemző elmarad emögött. Talán még a késés (3,8 pont) tekinthető esetükben említésre méltónak.

Összegzés

A tanárok is és a tanulók is a tanár-diák kommunikáció hatékonyságát és az annak alárendelt tervezettségét tartják a leglényegesebb tanári feladatnak. Kulcsszerephez jut a motiválás, jó hangulatú munka. A tanulókat sikerélményben kell részesíteni, melyet módszertani sokrétűséggel, logikus gondolatmenettel valósíthat meg a tanár. A heterogén csoportösszetétel és a kiszámíthatatlan tanulói jelenlét többlet-tervezési feladatokat ró a tanárookra, melyeknek eleget kell tenniük, hogy a diákokat az iskolába tudják csábítani. A módszertani sokrétűség, mint a tervezés „alárendelt tényezője” is kiemelkedő szerepű ezen intézményekben. Minden egyes kolléga, aki legalább 4 pontra értékelte a tervezés szerepét, a módszertani sokrétűséget is 4-5 pontra értékelte. Nem tekinthető problémának a fegyelmezetlenség és a tanulók sem vágnak arra, hogy fegyelmezzék őket. Az önszabályzó módon tanuló, illetve erre

törekvő fiatalok bejárnak az iskolába tankötelezett korukat követően is. Aki tankötelezett korát betöltve is iskolába jár, motivált. Ha elveszti motivációját, azt a tanár is felelőségének, kudarcának érzi, hiszen a motivációvesztés, gyakori hiányzás a lemorzsolódás veszélyének tünetei. A leghatározottabban mindezt a tanulók „jó tanárról” alkotott értéksorrendje igazolja. Mindezek közt egyfajta összefüggést vélek felfedezni, nevezetesen a következőt: lehetséges, hogy a „jó tanár” saját szaktárgyát érthetően magyarázza és közben más tantárgyakkal való összefüggések megértését is segíti, tehát interdiszciplináris órát tart, miközben a tanulók egyéni „útvonalát” is figyelembe veszi, tisztában van azzal, hogy mindennek az alapja a tanulók megismerése. Az órája szórakoztató.

Hipotéziseim vizsgálata során azt találtam, hogy interjúalanyaim főbb sikernek a tanulók motiválását, lemorzsolódásuk megakadályozását tekintik. A tervezettség kulcsfontosságú mindkét fél számára, még, ha a diákok egyfajta „kulisszatitoknak” tekintik is. A tanóra szórakoztató volta, logikus felépítése, a más tantárgyakkal való összehangolás igénye mind tervezést igényel. A felkeresett tanárok a szakképzős mivolt legnagyobb kihívásának valóban az erőteljes tanuló-összetételbeli heterogenitást valamint a kiszámíthatatlan tanulói jelenlétet tekintik. Ezek tervezési feladatokban játszott szerepe kevésbé releváns. A szakiskolások nem minden esetben vélekedtek úgy, hogy valóban bejárnak a „jó tanár órájára”. (Velük való beszélgetés során rávilágítottak a „hiányzások lélektanára”: léteznek „notórius hiányzók” és olyanok is, akik csak néha nem járnak be. Ezekben az esetekben azonban „az egész napot kiveszik” és előfordulhat, hogy a „jó tanár” órája is „áldozatul esik” a tanulók „önkéntes szabadságra menésének”.) A megkérdezett tanárok közös kudarcként gondolnak a lemorzsolódásra, melynek előjeleit a tanulók is veszélyként értelmezik, ugyanakkor csupán a tanárok és tanulók együttműködését tekintik fontosnak, a pedagógusok közös problémamegoldását irrelevánsnak vélik.

A szakképzésben dolgozó tanár sikerindikátorai hasonlatosak más intézménytípusban dolgozó kollégáiéhoz (kedveltség, tanári jó közérzet, tanulói teljesítmény), ugyanakkor a tanulói teljesítményt itt a lemorzsolódás elkerülése, a szakmaszerzés iránti tanulói motiváltság, az önfejlesztés iránti vágy jelenti. A „hozzáadott pedagógiai érték” alatt jelen esetben az önállóbbá válás, neveltségi szint emelkedését értjük. Újabb kutatás tárgya lehet, hogy mi az oka, hogy a tanárok nem tekintik fontosnak az együttműködést kollégáikkal, illetve, hogy ez valóban „tömegjelenség”-e.

Irodalomjegyzék

- Bánfalvy Csaba (2001). Szakképzés a szakképzés főáramán kívül. *Educatio*, (2), 278-294.
- Fűzi Beatrix (2007). A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője. Egy kísérlet tanulságai. *Pedagógusképzés*, (3), 9-30.
- Fűzi Beatrix (2012). *A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. [PhD értekezés]. Budapest: ELTE.
- Fűzi Beatrix (2013). Az érzelmi-kapcsolati elemek tanítási módszerek hatékonyságára gyakorolt hatásai. In Kozma Tamás, & Perjés István (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban. A munka és nevelés világa a tudományban* (pp. 153-169). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; ELTE Eötvös Kiadó.
- K. Nagy Emese (2005). A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15 (5), 16-25.
- Kovácsné Duró Andrea (2004). Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái. *Magyar Pedagógia*, 104 (2), 203-224.

- Mogyorósi Zsolt (2009). A hátrányos helyzet öröksége. In Nagy Mária (szerk.), *A közoktatás méltányossági problémái és a tanárképzés*. Acta Academiae Pedagogiae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Óhidy Andrea (2013). Heterogenitás, tanári kompetencia, tanárképzés. A heterogenitás pedagógiájára való felkészítés a német tanárképzésben. In Kozma Tamás, & Perjés István (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban. A munka és nevelés világa a tudományban* (pp. 475-490). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; ELTE Eötvös Kiadó.
- Suplicz Sándor (2011). *A tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. [PhD értekezés]. Debrecen: Debreceni Egyetem.