

A REFLEKTÍV TANÍTÁS

ELMÉLET ÉS GYAKORLAT KAPCSOLATA A TANÁRKÉPZÉSBEN: örök (s jobbára) megoldatlan probléma. Aligha találunk ehhez fogható témát, amelyik ennyire alkalmas lenne arra, hogy fókuszálja mindazt, amely a képzésben általában a hiányok között szokott említődni a „tartozik” oldalon. A kezdő tanárok leggyakoribb panasza, hogy – úgymond – nem kaptak kielégítő felkészítést a tanári munka gyakorlati tennivalóira. A másik oldalról, az alkalmazó intézmény (iskola) részéről ugyanezek a kifogások szoktak megfogalmazódni a friss diplomásokkal szemben: elméletileg többé-kevésbé felkészítik őket, de ami a gyakorlati felkészültségüket illeti...(!)

Mínderre lehet azt válaszolni, hogy kevés az az időmennyiség, amit a képzésben a gyakorlati képességek/készségek pallérozására szánnak. (Ez igaz is lehetne, ha nem tudnánk, hogy az idő mindig kevés.) Még akkor is kevésnek tűnik föl a gyakorlati tudnivalókra szánt idő, ha egy egész év áll e célra rendelkezésre (a Német Szövetségi Köztársaság tanárképzési gyakorlatára utalok, amellyel áprilisban módomban volt ismerkedni a német nyelvterület második legrégebbi egyetemének, a heidelbergi Ruprecht-Karls Egyetem Neveléstudományi Szemináriumának vendégeként). Hazai körülményeink között lehetne (talán kellene is) több időt szánni a gyakorlati kompetenciák fejlesztésére, ám meggyőződésem, hogy gyökeres változást (javulást) ez aligha eredményezne.

MEGOLDÁS (csupa nagybetűvel) – azt gondolom – nincsen erre a problémára. De az eddigi gyakorlatnál sikeresebb próbálkozások lehetősége nem zárható ki, s nyilvánvaló, hogy a megoldási kísérletek színvonala a képzés minőségének alapvető mutatója.

Ezek egyike az ún. reflektív tanítás, jó színvonalú, tudományosan megalapozott megoldási kísérletnek látszik. Valójában régi-új paradigmáról van szó, hiszen (az amerikai) reformpedagógia szellemi atyja, John Dewey, jó hatvan évvel ezelőtt már említést tesz témánk szempontjából relevánsnak mutató tanári diszpozíciókról. Ezek: a gondolkodás nyitottsága, a felelősségérzet és az érzelmi bevonódás (*Dewey 1933*). A gondolkodás nyitottsága – értelmezésében: a tanári szerep kognitív összetevője – leginkább abban nyilvánul meg, hogy az ember nem fogadja el automatikusan a számára adottságként mutató jelenségeket (pl. az iskola és az iskolai osztály

preformált pedagógiai, szervezeti adottságai). A nyitott gondolkodású tanár képes a nézőpont megváltoztatására, arra, hogy az iskolai lét említett adottságait a „kliensek” (tanulók és szülők) nézőpontjából is mérlegre tegye. Az ilyen típusú tanár nem idegenkedik attól, hogy úgy tekintsen problémákra, mint amelyeknek többféle, kontextustól függő megoldása is lehetséges. A felelősségtudat a tanári szerep szociális oldalát emeli ki, amennyiben arra ösztönzi a tanárt, hogy vegye tekintetbe tevékenységének rövid- és hosszúlejáratú következményeit egyaránt. (A bizonyítvány, a diploma minőségét karriertényezőként értékeli „meritokratikus” társadalomban különleges aktualitású követelmény). Az érzelmi bevonódás a reflexió affektív komponensét jelenti, azaz – Dewey értelmezésében – azt, hogy a speciális tanári attitűd az ember egész lényét áthatja, nem korlátozódik egyes tantárgyakra vagy pedagógiai helyzetekre. Modern olvasatban, modern fogalomkészlettel a reflektív tanítás a folyamat komplex (bizonytalan, instabil) jellegének felismerését és elfogadását jelenti s egyszersmind olyan technikák kimunkálását, amelyek alkalmasak az egyedi helyzetek kezelésére (Schön 1987). Olvasatában a tanítás korántsem pusztán technikai jellegű, rögzített, tervezett tevékenységek sorozata, hanem legalább annyira sajátja a spontaneitás, teret nyitva azáltal a kreatív, intuitív, a rögtönzés mozzanatát is tartalmazó, (s ezáltal az „örömháztartásra” jótékonyan ható) szakmai tevékenységnek. Abból kiindulva, hogy a tanár beszédmódja és (érték)ítéletei, annak szociális töltete voltaképpen hordozói, közvetítői az iskola „társadalmiságának”, mindez a megértő/értelmező (hermeneutikai indíttatású) kutatások tárgyává avatták a tanári beszédmódot. E szemléletmód értelmében a tanár mint reflektív szakember (“teacher as reflective practitioner”) arra kap ösztönzést, hogy saját tevékenységét vonja tudatos reflexió körébe (szakmai önreflexió). Ennek első fázisában a tanár a „mit csinállok voltaképpen” kérdésre keres válaszokat, mely válaszok, implicit módon az őket irányító tudásokat, elveket, vélekedéseket fogalmazzák meg („hallgatólagos tanári tudás”).

Egy következő fázisban a „vajon mi a tevékenységem, cselekedeteim értelme, jelentése” az alapkérdés. A válaszok mintegy átvilágítják önnön – implicit – elveiket a tanári munka természetéről. Amikor tehát a tanár leírja, elemzi és értelmezi az osztálytermi történéseket, voltaképpen saját pedagógiai elveinek kimunkálásán („reflexióján”) dolgozik. A „hogyan, minek hatására váltam ilyennek” a szakmai szocializáció következő szakaszának kérdése, amikor a tanár önnön implicit elveinek, értéktételezéseinek, vélekedésének szerkezetére/szerveződésére kérdez rá. A sajátmagunknak adott válaszainkból világossá válik, hogy szakmai tudásunk lényegében a másokkal való interakció során létrejött szimbolikus konstrukciónak tekinthető. S végezetül a „hogyan voltam képes másoktól különböző dolgokat csinálni” tevődik föl. E kérdésben az a szándék fejeződik ki, hogy tárja föl a saját tanítási gyakorlata és annak tágabb társadalmi, kulturális kontextusa közti feszültségeket (Villar 1986).

Ugyanakkor nem hallgatható el az a csalódottság sem, amely annak nyomán támadt, hogy e „fogalom karrierje” nem bizonyult eleddig olyan sikeresnek, amint azt egy új paradigmától várni lehetett volna. E viszonylagos sikertelenséget a szakirodalom az alábbi tényezőkkel magyarázza.

Egyfelől korlátozott az emberi információfeldolgozás, mivel a tanárok napi munkájuk során – úgymond – csak korlátozott, elemi megismerési folyamatokkal élnek. Másfelől a tanítás úgy van elkönyvelve, mint instabil, zavaros tevékenység („nagy a zaj a tanításban mint kommunikációban”), ezért az nem alkalmas rendszeres reflexióra. Az iskolai munka természete nem kedvez a kutatás, a keresés szellemének. S végezetül – hangzik a vitatott, spekulatív állítás – a tanárság mint foglalkozás jellemzője, hogy a kiválasztás során az elméleti típusú követelményeknek van elsődlegességük (Sykes 1986).

Ez az értékítélet (hipotézis) más feltételek közegében fogalmazódott meg. Mindez azonban nem tart vissza bennünket attól, hogy egy folyó kutatásunkban¹ megpróbáljuk megismerni e paradigma „természetrádját”, s mérlegre tenni hatáslehetőségeit hazai feltételeink közegében.

A következőkben egy más jellegű közelítésben keressük a választ a tanárképzés egyik alapproblémájára: elmélet és gyakorlat viszonyára. Vajon milyen természetű a szóban forgó probléma? Alapvetően az átvitel (transzfer) lehetőségeiről van szó, arról, hogyan közvetíthetők a (progresszív) elméleti felismerések a hallgatókhoz. Élesebben fogalmazva: hogyan hidalható át az elmélet és gyakorlat közti szakadék. Lényegileg ismét csak nyelvi természetű, kommunikációs problémáról van szó (Schön i.m.; Weinstein 1989; Wubbels 1992), ám ennek leküzdéséhez ezúttal nem a „reflektív” gyakorlattól várunk eligazítást.

A képzés nyelve versus a diákok prekonceptiói

Gyakori (és ismerős) helyzet: a főiskolán/egyetemen tanult, a tanári mesterség pedagógiai/pszichológiai jellegű elméleti ismereteit a tanárjelöltek csak mérsékelten használják föl a gyakorlati tanítás során. Vajon miért? Végül is nem gondolhatjuk, hogy az ok a kutatók (tudósok) által „megtermelt” elméleti felismerések természetében rejlenék. Az elméleti tudás értelme a gyakorlat nézőpontjából – megítélésem szerint – főként abban áll, hogy javítsa azt az évrendszert, amelyet a tanárok magyarázataik során felhasználhatnak, azaz növelje az érvek meggyőző erejét, tudományos és társadalmi érvényességét, s nem szükségszerűen az, hogy „receptkönyv” legyen a pedagógiai eljárások, módszerek, technikák számára. A tanárképzés egyik feladata éppen az, hogy adaptálja a tudományos elméletek felismeréseit oly módon, hogy megkönnyítse használatukat a gyakorlati helyzetekről való gondolkodás számára.

Ám azt is világosan látnunk kell, hogy a diákok nem „beíratlan lapként” vesznek részt a képzésben: számos elképzelés, vélekedés, felfogás, képzet, (elő-) és (érték)ítélet van a fejükben a tanári szerepről, a hatékony tanítás természetéről, a jó tanárról, a fegyelmelés célszerű (vagy annak vélt) eszközeiről, a tanár–diák kapcsolatáról stb. Azaz: prekonceptiók színes elegye, tömkelege rajzik a leendő tanárok fejében, ekként döntő mozzanatnak tűnik föl az, hogy vajon a képzés nyelve el tudja-e érni ezeket a

¹ A „reflektív gyakorlat” mint új paradigma a tanárképzésben. Felsőoktatási Kutatási Fejlesztési Pályázat. A kutatás intézményi bázisa: KLTE, Debrecen, Neveléstudományi Tanszék.

prekonceptiókat; milyen módon éri el őket és mit tud kezdeni velük. E (tanulói, hallgatói) prekonceptiók létezésének fel- és elismeréséhez, tárgyalásához, értelmezéséhez – tudásunk jelenlegi szintjén – a konstruktivizmus (*Ausubel 1968; Driver 1988; Nabalka 1997*) néven ismert ismeretelméleti/tanuláslélektani irányzat kínál jó értelmezési keretet. Eszerint a tanulás során az ember korábbi, már meglévő, rendszerbe szervezett ismereteit használja föl az újonnan szerzett ismeretek értelmezésére. Képletesen a régi ismeretek mintegy „szűrőként” fungálnak az újak felvételekor. E szemléletben tehát a tanuló (ember) oly módon jut új ismerethez, hogy azt – aktív mentális tevékenységgel – maga konstruálja meg, hozza létre. Ez a szemlélet kiemelt jelentőséget tulajdonít a dolgokról való előzetes tudásunknak, azt tételezve, hogy a világról kognitív modelleket („kognitív térképek”) és e modellek működési szabályait is mi magunk építjük föl, „konstruáljuk”. A leendő tanárok „kognitív térképe” (prekonceptiók) a megelőző hosszú iskolázás éve alatt épül föl, nagyfokú stabilitás jellemzi, s erős ellenállást mutat a megváltoztatására irányuló hagyományos eljárásokkal szemben (elméleti magyarázat, fogalmi okfejtés). E prekonceptiók stabilitásának egy további magyarázatát a kognitív pedagógia (*Csapó 1992*) felismerései köréből idézzük föl, melynek értelmében a tevékenységet közvetlenül irányító tudattartalmak („kogníciók”) sokkal inkább az ún. műveleti (procedurális) tudás körébe tartoznak, mintsem a tényszerű (deklaratív) tudás körébe, s tudásunk mai szintjén igazolt eredménynek számít az a felismerés, hogy a műveleti tudás sokkal nehezebben változtatható meg. Tovább bonyolítja a dolgot, hogy a szóban forgó prekonceptiók – hasonlóan ahhoz, ahogyan az emberek általában létrehozzák, megkonstruálják a környezetükről, az életük mindennapjairól való tudásukat – alapvetően holisztikus jellegű, képi szerveződésűek (*Watzlawick 1978*). Kérdés: milyennek kell lennie annak a nyelvnek (kommunikációs módnak), amelyeknek esélye van arra, hogy elérje és változást legyen képes előidézni e belső képek, képzetek körében? Tudjuk, hogy a tanári mesterség elsajátítása során a képzésben a nyelv elsősorban a dolgok fogalmi munkába vételére szolgál. Ez a definíciók, a logikai konstrukciók, az analitikus gondolkodás, az érvelés és következtetés nyelve (a bal agyfélteke funkciójához kötött nyelv – mondhatnánk az idegélettan nyelvén). A másik a metaforák, analógiák, szimbólumok, a fogalmi átkódolást nélkülöző belső képek/képzetek nyelve (a jobb agyfélteke működéséhez kötött nyelv – mondhatnánk ismét az élettudományok nyelvén).² Jól értjük meg: tendenciákról, arányokról beszélünk, nem kizárólagosságról, nem vaglyagságról. A tanárképzésben nyilvánvalóan mindkét nyelvenk – ha tetszik: kódok – megvan a maga a helye. Tapasztalataink szerint azonban gondolkodásunkra (a tanárképzés gondolkodásmódjára is) inkább a nyugat-európai, analitikus hagyomány a jellemző, az a domináns, ezért tanulnivalónk elsősorban a másik kód területén van. Eddigi gondolatmenetünkben abból indultunk ki, hogy a tanárjelöltek – gyakorta

2 Az agyféltekék funkcionális elkülönülésének sarkított tétele – tudomásunk szerint – nem tekinthető általánosan elfogadottnak az élettudományokban. Szólnak érvek amellet is, hogy például a különböző memóriaterületek nem válnak el élesen egymástól. Témánk szempontjából azonban e finom distinkciókat nem tartjuk perdöntőnek.

implicit – előfeltevései a szakmáról változásra, változtatásra szorulnak. Ezt általános érvennyel nem jelenthetjük ki. Ám azt váltig érvényes alapállásnak tekintjük, hogy a szóban forgó képzetek, belső képek feltárása elodázhatatlan törekvés kell legyen, hiszen csak ennek alapján dönthető el, hogy változtatásra szorulnak-e, hogy milyen módon, milyen mélységig kell velük foglalkozni. E feltáró munka a képzés, a képzők feladata, mi több: kötelessége.

Az előfeltevések megváltoztatása

Kiinduló tételünk: a képzésben azt kell megcélozni, hogy a prekoncepció – a szemléletmód, a gondolkodásmód – változásának meg kell jelennie a jelölt tanári viselkedésében, kiváltképp e szerepegyüttes egyik legalapvetőbb mozzanatában, a tanításban. Ez történhet úgy, hogy a képzésben felkínált (új) elem betagoódik a meglévő tudattartalmak közé. De gyakran az a helyzet, hogy a képzés által felkínált elem oly mértékben ütközik a tanár szakos fejében létező felfogással, hogy annak gyökeres áthangolására van szükség. Az előfeltevések radikális átstrukturálása új tudati elem kiépítését foglalja magába. Ez a folyamat hasonlít ahhoz, amit a már fentebb idézett Schön az értelmezési keretek újrafogalmazásának (reframing) nevez.

(Néhány példa: „A gyerekek a barátaim” vs. „A tanulók növendékek”; „Fontos, hogy a tanár mindenben példát mutasson” vs. „Az a fontos, hogy a tanár hiteles, kongruens személy legyen”; „A legfontosabb, hogy a tanár jó előadó legyen” vs. „Az a fontos, hogy a növendékeket tanulásra bírja és a megértéshez eljuttassa”; „Szeretnek a gyerekek, ezért megteszik a kedvemért” vs. „A tanulói lojalitásnak jelentős része a tanár pozíciójának szől”).

Új konceptus kialakulásának alapfeltételei vannak: a felajánlott új tudáselemnek érthetőnek, plauzibilisnak és – úgymond – gyümölcsözőnek (nyereségesnek) kell lennie. Amíg az első két feltétel általában kevésbé problematikus, a harmadikként említett feltételről ez nem mondható el. Vegyük azt az alapesetet, mely szerint a tanár szakos hallgató úgy gondolja, hogy a nem érdeklődő gyerekeket ösztönző tevékenységekbe kell bevónni, az érdeklődőktől pedig elvárja, hogy ne igényeljenek tőle semmi külön erőfeszítést, foglalkozzanak szépen a szóban forgó témával. Az érthetőség és a plauzibilitás szempontjából világos a fenti konceptus. A harmadik feltétel kapcsán elsődleges és másodlagos nyereségről beszélhetünk. Az elsődleges nyereség, hogy a szóban forgó értelmezéssel csökken a feladatok mennyisége (kezdő tanár esetében igen fontos szempont). Hosszabb távon viszont az történhet, hogy megfordul a kiinduló helyzet: a tanári odafigyelés előterébe került növendékek motiváltsága (érdeklődés, feladattartás) megnövekszik, az eredetileg érdeklődőkben viszont – a tanári megerősítés csökkenése, elmaradása miatt – lankad az érdeklődés szintje. A pedagógiai eljárások nyereséges voltának tételezése (véelme) jóval telítettebb egész valónkat mozgósító érzelmekkel, s pontosan ezért ragaszkodunk annyira azokhoz a létező, magunkkal hozott prekoncepcióinkhoz, amelyekről úgy gondoljuk, hogy éppen a nyereséges szempontjából nem kapunk meggyőző alternatívát a képzésben.

Prekoncepciók áthangolására, megváltoztatására adódik tehát lehetőség fogalmi úton, intellektuális eszközökkel is azaz olyan módon, hogy adottságként kezelt, ma-

gunkkal hozott szakmaspecifikus „kognícióinkat” kiemeljük reflektálatlan, implicit tudásunk homályos tartományából a tudatosság világosságába azaz a reflexió körébe vonjuk őket („teacher as reflective practitioner”). A hazai – s ismereteim szerint az európai – tanárképzési hagyományban ez ha nem is fontosságához mérten kezelet, de ismert és gyakorolt eljárás.

A logika nyelvéhez, a fogalmi nyelvhez képest azonban nem kellően kiaknázottak a képzésben a „változás nyelvének” (Watzlawick *i. m.*) a lehetőségei. A holisztikus jellegű, képi szerveződésű tudattartalmakkal adekvátabbnak tetszik a változás nyelvének alkalmazása (történetek, metaforák, analógiák, közmondások, aforizmák, nyelvi tréfák). E nyelvi eszközök tömören és frappánsan képesek felidézni képeket, helyzeteket, jeleneteket, amelyek arra alkalmasak, hogy kevés szóval világítsák meg e foglalkozás törvényszerűségeit, alapvető összefüggéseit. A „titok” egyszerű: ezek a nyelvi eszközök a szituatív és képi felidézés révén adekvátabbak a szintén képi szerveződésű tudattartalmakkal, ezáltal a fogalmi nyelvénél sokkal hatékonyabban képesek e tudattartalmak elérésére, „megszólítására”, mozgósítására. Hatékony alkalmazásuk feltétele, hogy pozitív fogalmazásokkal éljünk, kerüljük a tagadó nyelvi formát („Próbálja meg növendékeit kellő feladathelyzetbe hozni” ahelyett, hogy „Nem szervezi jól az osztály munkáját”).

Korántsem állítom, hogy e nyelv elemeit soha nem használja a tanárképzés. Ellenkezőleg, azt gondolom, hogy a képzők legjobbjai – ösztönösen, intuitíve – bizonyára éltek/élnek ezzel a kommunikációs móddal. Kívánatos lenne azonban, hogy ezek az eszközök kidolgozott tréning formájában váljanak hozzáférhetővé valamennyi pedagógusjelölt számára. A szóban forgó nyelvi eszközök alkalmazásának azonban lehetnek hátrányai is. Ha ugyanis a nyelv szituációt, képet idéz föl, a tanárjelölt nem szükségszerűen az intencionált jelentésre gondol (azt nem várhatja el tőlük senki, hogy még gondolatolvasók is legyenek). A szándékok tehát könnyen félreérthetők – kölcsönösen. Ez a kockázat benne rejlik a „változás nyelvének” alkalmazásában. De ez a kockázat akkor is reális, ha nem nyelvi jel, hanem valóságos kép (fotó, videó) idéz föl jeleneteket, lévén a képek sem mentesek minden kétértelműségtől. Az ebből fakadó félreértések kockázata azáltal csökkenthető, ha az oktató legalább azt érti nagyon, miféle képzeleti vannak (lehetnek, szoktak lenni) a már működő tanároknak.

Ám gyakran azzal próbálkozunk a képzésben, hogy hallgatóink kognícióit, belső képeit oly módon próbáljuk elérni és áthangolni, hogy direkt viselkedési előírásokat fogalmazunk meg számukra. Könnyen belátható, hogy ezzel a módszerrel valóságos (tartós) változást csak akkor tudunk elérni, ha hallgatóink elismerik, méltányolják szakmai hozzáértésünket, ha tehát bírjuk jelöltjeink bizalmát.

Adott tanárjelölt meg van győződve arról, hogy a tanulók képtelenek a felelősségteljes viselkedésre. E prekoncepció (csekély) következménye, hogy becsöngetés után mindig előbb megy be az osztályterembe, mint a tanulók. Felfogásmódjának további következménye, hogy mindent megszervez a gyerekeknek, szünet nélkül irányítja közvetlenül őket, amibe ő maga halálosan belefárad, növendékei pedig teljesen függővé válnak utasításaitól. Oktatója – érzékelvén annak reménytelenségét, hogy e felfogás megváltoztatásával próbálkozzék – azt tanácsolja, a viselkedésén változtasson: ne menjen be az osztályba megelőzve

a növendékeket. Kis idő elteltével változás következett be az osztályban: viszonylag rendezetten, eszközeiket előkészítve kezdték el várni a tanár megérkezését, az óra kezdetét.

A történet abban (is) paradigmaticus értékű, hogy – az általános szokással ellentétben – a viselkedés változtatása idézte elő a prekoncepció áthangolódását (a pozitív tapasztalat következményeképpen). A jelölt számára pedig saját élményű tapasztalat „galvanizálta” életre a pedagógia elméleti tételét tanár és növendékei szerepviszonylatának komplexitásáról.

A szakirodalom azonban mindezekkel kapcsolatban szakmai etikai fenntartásokat is megfogalmaz abból az alapállásból, hogy a tanárképzés oktatói azért nem alkalmazzák szívesen a „változás nyelvének” eszköztárát, mert – úgymond – ezek az eszközök anélkül gyakorolnak befolyást emberekre, hogy ellenállásra nincs módjuk, nem lévén tudatában az alkalmazott eszköztár hatásmechanizmusának.

Nem tagadható, hogy a jobb agyfélteke működéséhez köthető kommunikációs sémák („a változás nyelve”) bizonyos értelemben ellentétes azokkal az eljárásokkal, amelyek a reflexió elmélyítését ajánlják a képzés minőségének javítására. Mindazonáltal úgy gondoljuk, hogy a „változás nyelvének” meggondolt és mértékletes alkalmazását követően mindenképpen arra van szükség, hogy felemeljük a képzés során a tudatosság, a reflexió világosságába azt az egész folyamatot, amelyen a tanárjelölt keresztülment. Távolról sem gondoljuk tehát, hogy a vázolt kétfajta közelítési mód kiszoríthatná egymást a képzés eszköztárából. Ellenkezőleg: éppenséggel kellően megértett és begyakorolt együttes alkalmazásuktól a tanárképzés minőségének javulását reméljük.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

IRODALOM

- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt.
- CSAPÓ B. (1992) *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai.
- DEWEY, J. (1933) *How We Think*. Boston.
- DRIVER, R. (1988) Theory into Practice. A Constructivist Approach to Curriculum Development. In: FENSHAM, P. (ed) *Development and Dilemmas in Science Education*. London, The Palmer Press.
- HORVÁTH Zs. (1998) *Anyanyelvi tudástérkép*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ.
- NAHALKA I. (é.n.) A tanulás. In: Falus I. (ed) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SYKES, G. (1986) Teaching as Reflective Practice. In: SIROTNIK, K. A. & OAKES, J. (eds) *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*. Boston, Nijhoff.
- SZABÓ L. T. (1993) *Minőség és minősítés az iskolában*. Budapest, Keraban.
- VILLAR, L. M. (1986) The Reflective Teaching. In: *International Encyclopedie of Education*.
- WATZLAWICK, P. (1978) *The Language of Change*. New York, The Basic Books.
- WEINSTEIN, C. S. (1989) Teacher Education Students Preconceptions of Teaching. *Journal of Teacher Education*, No. 39.