



DOBOS ORSOLYA

A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS TÁMOGATÁSA
ALTERNATÍV ISKOLÁKBAN

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

TÉMAVEZETŐK:

DR. FÖLDES PETRA

DR. SALLAI ÉVA

DR. HABIL. VIRÁG IRÉN

Eger, 2022

1 Bevezetés

Amióta többségi iskola létezik, iskolakritika is van. A kritikai hangok gyakran iskolajobbító szándékkal jelennek meg, és olyan iskolák alapítását, működtetését célozzák, amelyek bizonyos szempontok szerint jobban működő, hatékonyabb iskolák lehetnek. A Magyarországon ma működő alternatív iskolákat is ilyen céllal hozták létre, s bár a XX. század eleji iskolamegújító gondolatokhoz és a reformpedagógiákhoz nyúlnak vissza, önmagukat ma már nem a többségi iskolától való eltérésükkel, hanem a sajátosságaik hangsúlyozásával igyekeznek definiálni. Bizonyos értelmezésben az alternatív iskolák akár egy mindenkori jövőbeni iskola előképei is lehetnek, ezért vizsgálatuktól méltán várhatjuk, hogy releváns tudást nyerhetünk egy jövőbeni iskolát hatékonyabbá tehető tanári működéshez.

A pedagógusképzés a többségi iskola működéséhez és elvárásaihoz igazodik, s bár a pedagógusképzésről zajló diskurzusokban időről időre megjelennek az iskolamegújítók által felvetett kérdések is, a képzésnek és az iskoláknak egyszerre kellene változni ahhoz, hogy a rendszer egészében jelentős változás állhasson be. A változás egyik kulcsa a pedagógusok nézeteiben rejlik. A pedagógiai nézetek kialakulása a gyermekkorig, a tanulói évekig nyúlik vissza; amennyiben ezek nem felelnek meg az éppen elvárt pedagógiai felfogásnak, a képzés időszakában szükséges ezeket alakítani. Mivel az alternatív iskolákban jelentkezhet leginkább az a nehézség, hogy a diákként a többségi oktatásban élményeket szerzett, aztán a többségi iskolákban való tanításra képződött pedagógusoknak egy sajátos megközelítéshez kell igazítaniuk a gondolkodásukat, ezek az iskolák jó kutatási terepet kínálnak a nézetek alakulásának további vizsgálatához.

Az alternatív iskolák pedagógus-felfogásában a tanár nem a tudás egyedüli letéteményese, sokkal inkább a hatékony tanulás környezetének megteremtője és a gyermek kísérője a tanulásban. Ahogy az alternatív iskolák egy jövőbe mutató iskola képét hordozhatják magukban, ugyanígy a reformpedagógiák és iskolamegújító gondolkodók alternatív tanárképében is előremutató jellemzőkre ismerhetünk rá. Ezt láthatjuk a jelenben is, hiszen a digitális technikák térnyerésével, valamint azzal, hogy az információk a tanulni szándékozók számára az iskolától függetlenül, számos fórumon és forrásból is elérhetőek, a tanítás folyamatában a tanárok facilitáló és környezetteremtő szerepre kerül előtérbe. A szakmai képzés, fejlesztés akkor lesz igazán eredményes, ha ezek koherensen illeszkednek bele egy támogató környezetbe. Ezért az alternatív iskolák vizsgálata mellett szól az is, hogy nemcsak

pedagógiájuk, de közösségi, szervezeti működésük is jól elkülöníthető a többségi iskoláktól, így az ezekben az iskolákban zajló fejlesztések a sajátos környezetükhöz illeszkednek.

2 Elméleti háttér

A vizsgált populáció meghatározása miatt tisztáznunk kellett az alternatív iskola fogalmát, amelyhez másfelől közelítenek a neveléstörténészek, a teoretikusok és a gyakorló alternatív iskolai szakemberek. A források közül több is felhívja a figyelmet a sokféle értelmezésből adódó problémára. Az *alternatív iskola* fogalmának értelmezése erősen összefügg az adott térben és időben megvalósuló többségi oktatás milyenségével, vagyis azzal, hogy mint alternatíva milyen környezetben kínál választási lehetőséget. Több forrás írja, hogy alternatív módszerek használatától még nem lesz egy iskola alternatív, és a valós alternatívákban nemcsak a pedagógiai, hanem a teljes iskolai működés jelentősen eltér a többségi iskolákban megszokottól. A XX. század eleji reformpedagógiai iskolákat néhány forrás az alternatív iskolák közé sorolja, más források alternatív iskola alatt csak azokat az iskolákat értik, amelyek sajátos céljaik elérése érdekében egyedi arculatot alakítottak ki. Ezeket nevezik modern alternatív iskoláknak, innovatív iskoláknak vagy saját fejlesztésű programoknak is.

Az alternatív iskolák hangsúlyos jellemzője a sajátos pedagógusszerepben való gondolkodás. A szerep fogalmának értelmezése sokfelől közelíthető, és vonatkozhat funkcióra, a tanár személyiségére, tudására és a kapcsolatokra-kapcsolódásokra is. A szakmai tudáshoz kapcsolódóan kifejtettük a nézetek jelentőségét, amelyek szűrőként, értékelőrendszerként erősen befolyásolják az információ befogadását, ezáltal mind a képzésre, mind az utáni fejlődésre, és a gyakorlati pedagógiai tudásra is erős hatással vannak.

A tanárrá válás tárgyalását a pedagógusszerepről való gondolkodással kötöttük össze, ezzel is jelezve, hogy a tanárrá válás különböző fázisaiban alakul az egyén képe a tanárságról, tanárszerepről. A különböző életútmodellek a pálya más-más jellemzőit hangsúlyozva írják le a szakmai utat. A pedagógusok fejlődésének támogatása kapcsán a pedagógusok tanulását folytonos, ciklikus folyamatként értelmeztük, amelynek során fontos elem a folyamat közbeni reflexió. A folyamatos szakmai fejlődésen belül mind a kutatásoknak, mind az oktatásirányításnak hangsúlyos területe a kezdő tanárok támogatása.

Az eddigi témák forrásaihoz képest jelentősen szerényebb az irodalma az alternatív iskolák kutatásának. Ennek oka egyrészt az, hogy a vizsgálható populáció csekély, másrészt pedig az, hogy a magyar alternatív iskolákban eddig kevés tudományos igényű kutatás zajlott. Jelen dolgozat egyik célja az alternatív iskolai kutatásokról szóló források gyarapítása.

3 A kutatás metodikája és kerete

A kutatásunk fő célja volt feltárni, hogyan válik tanárrá valaki a kutatási mintába beválasztott alternatív iskolákban, és ezek az intézmények hogyan segítik a tanáraik szakmai fejlődését. A mintánk kritériumainak mindössze tíz iskola felelt meg, ezek mindegyikét vizsgáltuk. A kis elemszámú vizsgálat célja közös jellemzők és tendenciák kimutatása volt. A kutatás során az iskolák hasonlóságait kerestük. Az egymással való összehasonlításuk csak annyiban volt cél, hogy érzékeljük, adódhatnak a működéseikben különbségek.

Kutatásunk az alternatív iskolák valóságát önmagában akarta vizsgálni, elsősorban nem a többségi iskolák működésével összehasonlítva. Feltételezésünk, hogy ha egy iskolát alulról építkezve hív életre valamilyen valós igény (pl. közösségi igény, valamilyen sajátos élethelyzet vagy sajátos célcsoport iránt érzett felelősség), és az iskola fejlődését elsősorban a saját tapasztalatai és az iskolahasználóktól közvetlenül érkező visszajelzések határozzák meg, akkor kialakulnak olyan jellegzetes működési formák, amelyek függetlenek az iskola egyéb sajátosságaitól.

A többségitől eltérő, sajátos arculatú iskolák eredményessége nem minden esetben mérhető olyan eszközökkel, mint a többségi iskoláké. Az alternatív iskolák részéről pedig az fogalmazódott meg, hogy amit és ahogy a tudományos kutatók vizsgálnak, azt az iskolák saját épülésük szempontjából ritkán találták hasznosnak. Jelen kutatásban a kutató mindkét aspektust igyekezett szem előtt tartani.

A kutatás stratégiája feltáró, értelmező, leíró vizsgálat, amelyhez kvalitatív módszereket alkalmaztunk. A folyamatra erősen jellemző volt az iterativitás, mivel a kutató a vizsgálattal egy időben, a vizsgálat tárgyán túl is tartósan kapcsolatban volt a tereppel, így a vizsgálat folyamatát ezek a hatások is alakították. A vizsgálatok során többféle módszert alkalmaztunk azért, hogy a leírásnál mélyebb összefüggéseket is feltárhassunk, és egymást kiegészítő információkat nyerjünk.

A kutatásban elsősorban az objektivitásra törekedtünk, de a kutató emic perspektívája erősen meghatározó volt. Jelen kutatásnak a bennfentességből eredő erőssége, hogy a kutató és az interjúalanyok – vagyis az alternatív iskolák meghatározó szerepű munkatársai – többéves múltra visszatekintő munkakapcsolata során olyan őszinte, bizalmi kapcsolat alakult ki, amelyet egy külső kutató nem képes kialakítani.

Az iskolák kiválasztásakor az volt a célunk, hogy minden olyan iskola bekerüljön a vizsgálatba, amely a lehető legautonómabb módon, a legrégebben működik legitim iskolaként

Magyarországon. Ezért olyan jellemzőket határoztunk meg, amelyek lehetővé tették, hogy az adott populáció minden alanyát vizsgálhassuk. Kutatásunkban Bodonyi (2012) nyomán a 2017-es tanulmányunk (Dobos, 2017) fogalomhasználatát követve a *modern alternatív iskola* kifejezéssel határoztuk el a sajátos iskolakoncepcióval rendelkező alternatív iskolákat a refompedagógiákat közvetlenül követő iskoláktól, és a modern alternatív iskolák közül azokat tekintettük vizsgálándónak, amelyeket több, ezzel foglalkozó szakirodalom is alternatív iskolának definiál. A vizsgálatból kizártuk azokat az intézményeket, amelyek szakmaiságát valamilyen külső szervezet vagy közösség által meghatározott megközelítés vagy érték hangsúlyosan befolyásolja, viszont nem szelektáltunk jogszabályi megfeleltetés vagy az alternatív fenntartás alapján. Vizsgálatunk szempontjából fontos elem az iskolák kellő tapasztalata, ezért a legalább 20 éve, az alapításkor kidolgozott koncepció alapelveinek folytonosságát biztosítva működő iskolákat vizsgáltuk.

A kutatásban tartalomelemzéssel vizsgáltuk az iskolák pedagógiai szabályzóit, félig strukturált interjú keretében kérdeztük ki az iskoláknak pedagógus-felvételben, illetve a szakmai támogatásában illetékes munkatársait, ezt követően kérdőíves vizsgálattal nyertünk információkat a pedagógusoktól. A kérdőívben a pedagógusok szubjektív vélekedésüket is megjelenítették vizuális módszerrel, információt adtak saját életútjukról, valamint támogatási formákat értékelték Q-rendezéssel.

Q-módszertanú vizsgálatot eddig ritkán használtak a magyar neveléstudományi kutatásokban. Fő célja, hogy szubjektív nézőpontok alapján típusokat képezzen, s bár a kvalitatív kutatási módszerek közé sorolják, a Q-rendezéssel nyert adatok statisztikai elemzésre is alkalmasak. A Q-rendezés során a vizsgálati alany állításokat – kutatásunkban 54 db támogatási formát – egy előre meghatározott piramis alakú mátrixban rendez el. A Q-rendezés során az egyéb attitűdskáláktól eltérően a változók kölcsönhatásba léphetnek egymással, és ez bizonyos esetekben kényszerválasztás elé állítja a válaszadó alanyt. Kutatásunkban a módszer ezen tulajdonságát kívántuk hangsúlyozni.

A mintánk tíz iskola, 18 interjúalany és 114 kérdőívkitöltő volt.

4 Kutatási kérdések

A vizsgálat kezdetekor kutatási kérdésekből indultunk ki, amelyeket három téma köré rendeztük:

A) A tanárrá válás kontextusának megértéséhez az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

- A vizsgált iskolák milyen típusú jellemzőkkel definiálják saját alternatívóságukat?
- A vizsgált iskolák milyen jellemzőkkel írják le az általuk preferált tanárszerepet?
- Hogyan gondolkodnak a vizsgált iskolák pedagógusai a pedagógus-életpályáról?
- Milyen hasonló életút-elemek vannak a vizsgált iskolák pedagógusainak szakmai életútjában?

B) A kutatás egyik fő tartalmi területe a pedagógusok felvétele. A pedagógusok felvételét az alábbi kutatási kérdések mentén vizsgálatuk:

- Milyen folyamat során és milyen szempontok mentén veszik fel a pedagógusokat a vizsgált alternatív iskolák?
- Vannak-e minden alternatív iskolára jellemző elemek ezekben az eljárásokban, gyakorlatokban?

C) A kutatás másik fő tartalmi területe a pedagógusok fejlődésének támogatása. Ennek feltárására az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

- Melyek azok a területek, szakmai tudások, amelyeket a vizsgált iskolák tanulhatónak vagy fejleszhetőnek gondolnak?
- Hogyan támogatják a vizsgált iskolákban a pedagógusok szakmai fejlődését?
- A vizsgált iskolákban dolgozó pedagógusok milyen támogatási formákat preferálnak a saját szakmai fejlődésük tekintetében?
- Milyen tényezők és jellemzők befolyásolhatják azt, hogy a tanárok mennyire gondolnak egy adott támogatási formát hatékonynak a saját szakmai fejlődésük szempontjából?

5 Eredmények

A vizsgált dokumentumokban tetten érhető, hogy **a kutatásban szereplő intézmények alternatív iskolaként tekintenek saját magukra**, és sajátosságaik között megjelennek bizonyos értékek és működési módok. Mindegyikük hangsúlyozza a különböző autonómiákat, és bizonyos döntési szinteken a konszenzusra törekvést. A dokumentumokban fellelhető öndefiníciók alapján megállapíthatjuk, hogy **az alternatív iskola egy pedagógiai elvekre épülő, önállósággal bíró intézmény, amelyben hangsúlyos a szakmai önállóság és autonómia, és ahol a szuverén személyek és csoportok autonóm módon döntenek az őket érintő kérdésekben.**

A vizsgált iskolákat pedagógiai nézetek, attitűdök, módszerek és egyéb sajátosságok hangsúlyozása mentén csoportosítottuk. Kilenc iskolát három csoportba soroltunk aszerint,

hogy a programjukban a módszereket és tanulásszervezés módokat, a tanárszerepet vagy az egyéb sajátosságok tárgyalják többet. A tízedik programja jelentősebben eltér a többitől azzal, hogy a legtöbbet a gyermekképről írnak, a tanulás tartalmát pedig sokkal rövidebben tárgyalják. **Ezzel az erőteljes különbséggel együtt is mind a tíz iskola esetében a három legtöbbet tárgyalt tartalom között szerepel a tanárszerep, és ennek viszonylatában az iskolák hangsúlyozzák alternatív sajátosságaikat.** Ennek ellenére több dokumentumban tetten érhető, hogy gyakran nem tesznek különbséget a tanár-diák, felnőtt-gyerek szerepe, lehetőségei, jogai és kötelességei között. A programokban többször általánosságban beszélnek emberről vagy személyről, aki egyedi, szuverén és megismételhetetlen, ezért meg kell adni neki a figyelmet, a növekedés és fejlődés lehetőségét. A vizsgált iskolák többsége a *szervezet* kifejezést kiterjesztett értelemben, a teljes iskolai közösségre használja. Ez a gondolat jól illeszkedik a rogersi személyközpontúsághoz, amely a kapcsolatokat helyezi a működés középpontjába. Az iskolák működésének további leírásában számos rogersi személyközpontú elem megjelenik. Ilyen az önismerthez kapcsolódó képességek hangsúlyozása, mind a tanulók fejlesztésében, mind a szervezet működésében, és az érzelmek megjelenése több tartalomhoz kapcsolódva. **Bár a vizsgált iskolák működéseinek leírásában tetten érhetőek a rogersi személyközpontúságra jellemző elemek, a személyközpontú kifejezésen többségük a gyermekközpontúságot, a gyermekekre való fokozott odafigyelést és az ő igényeik középpontba állítását érti.**

A tanárok együttműködéséről írva mindegyik programban kirajzolódik egyfajta demokratikus gyakorlat, amelyben jelentős szerepe van az innovatív gondolkodásnak, és ehhez kapcsolva több helyen említik a műhelymunka, stábmunka formáját is. **A vizsgált iskolák hangsúlyozzák saját egyediségüket, és az egyediség mint a személyek jellemzője is fontos a számukra.**

A vizsgált iskolák tanárképeiben a pedagógiai programjaik alapján a segítő, facilitáló szerepű tanárra ismerünk rá, aki koordinál, moderál és megteremti a megfelelő környezetet a tanuláshoz és a fejlődéshez. Ez a sajátos tanárkép az iskolák öndefiníciójának hangsúlyos része, és hangsúlyozzák benne a tanár személyiségének, képességeinek és attitűdjének sajátosságait. Egyes programokban elvárásként szerepel a magas szintű szakmai, tárgyi tudás, más dokumentumok erről alig, vagy egyáltalán nem szólnak. A tanárszerep tárgyalásakor a *személyközpontú* jelző szintén hangsúlyosan szerepel a pedagógiai programokban, és gyakran ehhez kapcsolódóan említik a tanárok műhelyszerű együttműködését.

A vizsgált programokban a tanárok számára a hagyományos tanári feladatokhoz képest megfogalmazznak bizonyos többletfeladatokat. **A tanárok kiemelt feladata a légkör**

megteremtése és a motiválás, továbbá a modellnyújtás és a diákokkal való érzelmi kapcsolat kialakítása. A modellnyújtó szerepben felismerhetjük a steineri tanárkép hatását.

A vizsgált iskolák elvárásként fogalmazzák meg, hogy a tanárok teljes személyiségükkel vegyenek részt az iskolai folyamatokban. Az, hogy folyamatokról beszélnek, szintén arra utal, hogy a hagyományos értelmezéshez képest kiterjesztettebb tanárszerepben gondolkodnak. Az intézmények öndefiníciójában is megjelenő *szuverén*, illetve *innovatív* jelzők a tanárszerep kapcsán is hangsúlyosak. A szuverenitás része a választási lehetőségek biztosítása, amely a munkára, tanulásra és a kapcsolatokra vonatkozóan is megjelenik. A dokumentumokból kiderül, hogy az iskolák tudatában vannak annak, hogy ez a munka sajátos képességeket is feltételez, és ennek részeként említik az érzelmek kimutatásához és kezeléséhez kapcsolódó képességeket is. **A vizsgált iskolák hangsúlyozzák a tanárok személyiségfejlődését.**

A programokban a tanárszerephez kapcsolódóan írnak az elköteleződésről is, amelyről kérdőív formájában visszajelzést kértünk a pedagógusoktól. A válaszaik igazolták, hogy a vizsgált iskolák tanárai valóban erősen elkötelezettek az alternatív pedagógiák iránt.

A pedagógiai programokban tetten érhető az is, hogy az intézmények működése szempontjából kiemelt szerepe van a tanárok kezdeményezéseinek.

A vizsgált iskolák fontosnak tartják a tanárok egyéniségének, egyéni fejlődésének összehangolását a közösséggel, ezért az együttműködés alapvetés náluk. Ezek az intézmények decentralizált szervezetek, ahol a közös döntések mellett az ezekkel járó közös felelősségvállalást is hangsúlyozzák, működésük alapja pedig a folyamatos kapcsolat és intenzív kommunikáció a résztvevők között.

A vizsgált dokumentumok többségében megjelenik fontos elemként a tanárok jólléte is. **Mindegyik vizsgált iskola értékként tekint a tanárok sokszínűségére, és törekszik arra, hogy a tanárok kibontakozhassanak a munkájukban.**

A vezetőkkel készült interjúkban elhangzott történetekből számos jellegzetes pedagóguséletút-elem kirajzolódott. A pedagógusok bekerüléséhez kapcsolódva többször szóba került, hogy vannak olyan kollégák, akik a képzésükhöz kapcsolódó tanítási gyakorlatukat az adott iskolában töltötték, és ennek nyomán ott maradtak tanítani. Arról is több vezető beszámolt, hogy több tanár ismeretség útján, akár meghívásos alapon került az iskolába. Figyelemre méltóak azok az esetek, amelyek földrajzilag távolról, kifejezetten az adott iskola miatt odaköltöző tanárokról szóltak.

A fluktuáció az interjúalanyok szerint minden iskolában alacsony, és többnyire magánéleti okok indokolják. Elgondolkodtató, hogy azok, akik nem magánéleti okok miatt távoztak az iskolákból, gyakran ők maguk ébredtek rá, hogy az adott intézmény nem nekik való.

Említettük még, hogy a férfiak, illetve az angol és matematika szakosok gyakrabban váltanak pályát, bár ez valószínűleg nem az alternatív iskolák sajátja. A munkahely és magánélet viszonyával kapcsolatban két eltérő vélemény rajzolódott ki: az egyik szerint az alternatív iskola mint munkahely szorosán kell, hogy kapcsolódjon a pedagógus magánéletéhez, a másik szerint kifejezetten törekedni kell arra, hogy a munkahelyet és a magánéletet szétválasszák egymástól.

Az interjúk során megismert történetek alapján beazonosítottunk a pedagógus-életutakban mérföldköveket, állomásokat, és ezekre rá is kérdeztünk a pedagógusoknál kérdőív segítségével. A kapott válaszokból valószínűsíthető, hogy az interjúkban elhangzott történetek a vezetők számára ugyan fontosak, de azok inkább egyszeri, egyedi esetek.

A kérdőívet kitöltők között a többségi iskolában is dolgozott, illetve a többségi iskolában egyáltalán nem dolgozott kollégák aránya majdnem 2:1. Emellett a kitöltők több mint a tizedéről derült ki, hogy pedagógus végzettség nélkül már dolgozott az adott iskolában. Egy részük azóta megszerezte a szükséges végzettséget. Minden háttérváltozónk közül a kérdőív kitöltőire a legjellemzőbb az, hogy alternatív iskolában való munkájuk kezdete előtt már többször részt vettek alternatív iskolai programon. Ezért ajánlásként fogalmaztuk meg az iskolák számára, hogy pedagógusszerzés céljából próbáljanak meg a programjaikkal külsős kollégákat elérni.

A vizsgált iskolák pedagógusai a pedagógus életpályát inkább pozitívnak ítélik meg. A tanári-életút rajzokban a pálya kezdetét inkább felívelő szakasznak ábrázolták, a pálya közepét inkább felívelő, néhol stagnáló vagy hullámzóan változó, majd a pályáiv végét stagnáló vagy kissé felívelő szakasznak. A pályáivék elejét tekintve nem mutattak jelentős különbséget a különböző háttérváltozókkal jellemzett kitöltők rajzai, bár elgondolkodtató, hogy a pályakezdést leívelő szakaszként csak a pedagógiai munkájukat többségi iskolában kezdők rajzolták. Ez sok más mellett utalhat arra is, hogy az alternatív iskolákban a pályakezdő tanárokat eredményesebben tudják támogatni a többségi iskolákhoz képest. A pálya közepének és végének ábrázolásban nem találtunk összefüggést semelyik hangsúlyos életút-jellemzővel sem. A pályáivék végpontját az alanyok a rajzok jelentős hányadában a kezdőpontnál magasabbra, legtöbbször jóval magasabbra helyezték el.

A vizsgált alanyok többsége a pedagógus pályáivon önmagát stagnáló vagy felszálló ágba rajzolta. Az ezektől jelentősen eltérők esetében megállapítottuk, hogy az önmagukat leszálló ágba megjelenítők életkora inkább magasabb, és közöttük a teljes mintához képes jelentősen nagyobb a férfiak aránya.

Néhány sajátos rajz közül egy a fent-lent, pozitív-negatív értelmezésétől eltérően a különböző irányú ívekkel különböző dimenziójú elmozdulásokat próbált ábrázolni, egy másikban pedig a pályáútra való reflektálás az érzéseket közvetítő szimbólumokkal jelent meg. Két további rajz egyértelműen kiemelve ábrázolta saját helyzetét, állapotát az általánosnak ábrázolt tanári pályáívából, ahhoz képest magát jóval feljebb, felfelé ívelő helyzetben ábrázolva.

A vizsgált iskolákban a pedagógusok felvételét írásban kevésbé szabályozzák, de az interjúk alapján beazonosíthatóak mind a folyamat, mind a szempontok tekintetében az általuk alkalmazott tipikus elemek.

A vizsgált iskolák többsége akkor keres új kollégát, amikor ellátatlan egy feladat. Néhány iskolában megjelenik az a motívum, hogy egy szakmai érdeklődőnek azért kínálnak munkát, hogy a későbbiekben üresedés esetén neki tudják felajánlani a pozíciót – ezek közül egy iskola kiválasztási rendszere kifejezetten erre épül. Ebben az iskolában minden érdeklődőt fogadnak, nekik lehetőséget adnak arra, hogy önkéntesként bekapcsolódjanak a munkába, és az így náluk már dolgozó önkéntesekből válik később belső munkatárs.

A vizsgált iskolák között néhányban van törekvés arra, hogy állandósult rendszer mentén zajljék az új kollégák felvétele, de ezt a valóság gyakran fölülírja. A folyamatokban inkább vannak ilyen elemek, mint a felvételi szempontokban. Kilenc iskola gyakorlata alapján egy folyamatábrában szemléltettük a vizsgált iskolák felvételi folyamatának jellegzetes lépéseit. **Az állandó elemek első lépése az állás meghirdetése; nagyon fontos az első benyomás, és a döntés előtt minden esetben zajlik egy interjú.** A felvételi folyamat során **az iskolák nemcsak a jelentkező megismerésére törekszenek, hanem saját maguk bemutatására is. Ilyenkor a sajátosságaik mellett az ezekkel járó nehézségeket is igyekeznek bemutatni.** Fontos a felvételi folyamatnak az a része, amikor a jelöltet a gyerekekkel való érintkezés közben figyelik meg: ez történhet egy próbaóra keretében, vagy úgy, hogy a jelentkezőt egy szokásos iskolai helyzetbe próbálják bekapcsolni, és figyelik ebben a reakcióját. **Elsősorban a jelölt gyerekekhez való kapcsolódását és a rájuk való reagálását figyelik. Fontos, hogy maga a jelölt hogyan éli meg az ismerkedési folyamatot, igyekeznek az ő szempontjait, igényeit is figyelembe venni.**

A döntés minden vizsgált iskolában konszenzussal történik, a felvételiztetők bevonásával. A döntést ritkán előzi meg nagyobb vita. Az ilyen helyzetekben több iskola próbálkozik valamilyen döntést segítő módszerrel eredményre jutni. Mindegyik interjúban elhangzott, hogy mostanában egyre kevesebb a jelentkező, ezért nem tudnak minden általuk elvárt

szempontot figyelembe venni, gyakran van valamilyen olyan kényszer is a helyzetben, amely erősen irányítja a döntésüket.

A vizsgált iskolák felvételi szempontjainak nagyobb része szubjektív észlelésekhez és érzetekhez társul a vezetők gyakran intuitíven döntenek. Ennek tudatában vannak, és az interjúk során ők maguk is törekedtek arra, hogy a szempontokat adekvátan próbálják tetten érni, megfogalmazni. Ismereteket kevésbé várnak a jelöltektől. Egyrészt mert azt feltételezik, hogy azokat végzett pedagógusként úgyis tudják, másrészt mert azt gondolják, hogy az ismeretek megszerezhetőek, a módszerek utólag is megtanulhatóak. **Hangsúlyozzák viszont olyan szociális és személyes jellemzők meglétét, amelyekből a diákokhoz és kollégákhoz való kapcsolódásra tudnak következtetni,** illetve amelyekből az látszik, hogy egy későbbi problémás helyzetben a jelölt képes lesz ezt meglátni és reflektíven kezelni, ha kell, változtatni. Az elvárt kognitív jellemzők is a változni és változtatni tudásra irányulnak: ezen a téren a kreativitást és innovációt említették a legtöbbször az alanyok. Nagyon fontos a jelölt motiváltsága: az iskolához való csatlakozás több legyen, mint pusztán munkavállalói törekvés, motivációjában jelenjen meg valamilyen hangsúlyos elköteleződés, ambíció, kötődés az adott alternatíva iránt. A sajátos célcsoportú iskoláknál a pedagógus-felvétel során megjelenhetnek még olyan további háttértényezők, amelyek a jelölt szándékától függetlenek, de fontosak a célcsoport kezelésének szempontjából.

A vizsgált iskolák a felvételi folyamat során gyakran direktben is rákérdeznek sajátos szempontjaikra, és a választ aszerint értékelik, hogy ezekről a jelölt hogyan gondolkozik. A felvételi folyamat minden eleménél leginkább a jelölt reflexióját figyelik. Az iskolák sokféle jelentkezőre nyitottak, befogadóak, de az a leglényegesebb számukra, hogy a jelölt hogyan reflektál saját magára és munkájára, és hogy képes-e változni és változtatni. Maga a felvételi folyamat ebből a szempontból az iskolák egyéb folyamatait modellezi, amelynek során az iskolák tulajdonképpen kipróbálják, hogy a jelölt hogyan fog majd az iskolai helyzetekben reagálni. **A vizsgált iskolák magát a felvételi folyamatot is sajátos működésüket bemutató helyzetként értelmezik.**

A tanárok fejlődésének segítése tekintetében az interjúkban elhangzottak alapján arra jutottunk, hogy a vizsgált iskolák működése gyakran annyira sajátos, hogy **a más iskolákból hozott minták ritkán használhatóak.** Az újonnan érkező kollégák a munka során folyamatosan tanulják meg az iskola sajátos módszereit, működését, s eközben fejlődnek azok a képességeik, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az iskola sajátos feladatait is el tudják látni. A Q-módszerű vizsgálattal ki is mutattuk, hogy a tapasztalt kollégákkal való együttműködést

az iskolában kevesebb mint három éve dolgozó tanárok sokkal segítőkészebbnek tartják, mint a régebben ott dolgozók.

A vizsgált iskolákban tanulhatónak, elsajátíthatónak gondolják a módszereket, az érzések kommunikálását, a tantestületi mintákat, mondatokat, gesztusokat. Emellett az interjúalanyok fejleszhetőnek gondolják a viszonyulást az emberekhez és a világhoz, illetve szerintük van egy belső tulajdonság, valamiféle karakter, amelyet adekvát módon ugyan nem tudtak leírni, de erre építve továbbalakíthatónak gondolják magát az értékrendet. Volt olyan interjú, ahol elhangzott, hogy az iskola is fejlődik attól, hogy az újonnan belépő kérdései nyomán a régebbi kollégák is újra és újra tudatosítják magukban az iskola sajátosságait. **Úgy tűnik, a vizsgált iskolákban gondolkodnak valamiféle karakterben, amely az alternatív iskolai munkához szükséges, és ami képessé teszi a pedagógust arra, hogy az alternatív iskolában továbbfejlődjön.**

Az interjúk során elhangzottakban tetten érhető, hogy a vizsgált iskolákban széleskörűen, többféle szempontot is figyelembe véve zajlik a tanárok fejlődésének segítése, támogatása. Ezek alapján 54 különböző támogatási formát azonosítottunk be, amelyekről visszajelzést kértünk a pedagógusoktól a Q-rendezéssel. A kutatásban részt vett pedagógusok **leginkább segítőkészek a diákoktól kapott visszajelzést tartják.** Ebben a véleményben megjelenik a vizsgált pedagógiai programoknak az az eleme, hogy a diákokra partnerként tekintenek. Mivel a formális visszajelzéseket kevésbé tartják segítőkészek, feltételezzük, hogy **a diákoktól való visszajelzések alatt elsősorban a mindennapok során, közvetlenül érkező visszajelzéseket értik.** Emellett fontos számukra az önreflexióra való igény és készség, a saját magukra való reflektálás. További két leginkább segítő támogatási forma a pozitív megerősítés és a saját célok megfogalmazása. A többi támogatási forma értékeléséből is kiderül, hogy a **belülről jövő támogatásoknak nagyobb a segítő ereje, mint a kívülről jövőké.** A vezetőknek nincs kiemelt szerepe a támogatási folyamatban, a kitöltők összességében segítőkészebbnek ítélik meg a tapasztalt kollégáktól és az ugyanazon gyerekekkel foglalkozó kollégáktól érkező támogatásokat. Több iskolánál fordított összefüggésben jelent meg a megerősítésre és a gyengeség visszajelzésére való igény, de a vizsgálatban résztvevő tanárok összességében a pozitív megerősítést preferálták. **A legkevésbé támogatónak azt tartják, ha megmondják nekik, hogy mit csináljanak, illetve hogy kivel dolgozzanak együtt.** Ez összhangban áll az öndefiníciójukban megjelenő autonómiával és szuverenitással.

Mentorság minden vizsgált iskolában működik, ám jóval tágabb értelmezésben, mint ahogy azt a jogszabály előírja. Mindegyik vizsgált iskolában bárki kaphat mentort, akinek erre szüksége van, és mentor is lehet bárki, aki abban az adott témában támogatást tud nyújtani.

Sőt, a mentorságot akár egy kisebb csoport, stáb is elláthatja, közösen. Abban, hogy ki lesz a mentor, hangsúlyos szava van a mentorátnak: több iskolában kifejezetten ő maga dönthet róla, vagy a mentorral kölcsönösen választják egymást. A különböző mentori folyamatokhoz különböző időkereteket rendelnek az iskolák, amely rugalmas annyira, hogy a támogatott és a mentor eldönthesse, mennyi és milyen rendszerességű időt szánnak rá. Ezzel együtt több iskolában működik előre tervezett és beosztott idejű mentorálás is, ami általában legalább heti rendszerességű összetalálkozást jelent. A mentorálási folyamatoknak leggyakoribb módszere a hospitálás, mind a mentor, mind a mentorált részéről, illetve a sok beszélgetés, esetleg közös óra megtervezése és óratartás. A beszámolók alapján úgy tűnik, **gyakori, hogy a mentor és a támogatottja között nemcsak a formális mentorálási folyamat során zajlik interakció, hanem a mindennapokban is kitüntetett figyelemmel vannak egymás iránt.**

A továbbképzéseket összességében nem sorolták a preferáltabb támogatási formák közé. Néhány iskolában működik speciális belső képzési rendszer: az egyikben az iskola egyik sajátos pedagógusszerepére készítik fel így a kollégákat, a másikban a saját módszertanukat tanítják meg a képzés során. Több iskolában szerveznek különféle közös képzéseket évente néhány tantestületi napra, esetenként külsős képzővel is. Ezek a képzések gyakran tréning formában zajlanak, és az adott információ átadásán és képességfejlesztésen túl célja a testület csapatépítése is. A képzések közül a csapatépítő tréningre mondták a pedagógusok, hogy leginkább segíti a szakmai fejlődésüket, bár összességében a különböző képzéseket nem sorolták a preferáltabb támogatási formák közé.

A vizsgált iskolákban nagyon fontos segítő formának tartják a hospitálást. Az interjúalanyok mindegyike részletesen beszámolt arról, hogy ennek különböző formáit működtetik az iskolákban. A célja sokféle lehet, az egymás megismerésétől kezdve, a tanárok fejlesztésén és a diákok jobb megismerésén át a különböző módszerek elsajátításáig. A Q-rendezés eredményének részletezésében felhívtuk arra a figyelmet, hogy bizonyos iskolákban a hospitálást fogadják, bizonyos iskolában pedig a hospitálók által nyújtott támogatást tartják segítőbbnek, és ebből arra következtetünk, hogy a különböző igények nem minden esetben vannak összhangban.

Néhány jellemző kapcsán erőteljes különbség van a kezdő és a régóta az adott iskolában dolgozó tanárok között. Az egyik ilyen a tapasztalt kollégáktól érkező támogatásról való gondolkodás, amelyet értelemszerűen az elmúlt három évben csatlakozott kollégák sokkal segítőbbnek tartanak. Tanulságos eredményt hozott az innovációban való közös együttműködésről való vélekedés: az adatok alapján az látszik, hogy azok a tanárok, akik az iskola alapítása utáni első néhány évben csatlakoztak, jóval támogatóbbnak

érezik az ilyen jellegű együttműködést, mint azok, akik az elmúlt három évben érkeztek az iskolába. **Kérdés, hogy ennek oka vajon az, hogy az újonnan érkezőknek az integrálódás mellett nem jut idejük az innovációra, vagy az, hogy a rendszerváltáskori iskolaalapító nemzedék és a mai munkavállalók hozzáállása ennyire különbözik egymástól.**

Vizsgáltuk, hogy az önmagukat a pedagógusi életpálya ívéen különböző szakaszba elhelyező tanárok – felívelő, leívelő vagy stagnáló állapot – milyen támogatási formákat találnak hasznosabbnak, de ilyen összefüggéseket nem találtunk. Továbbá próbáltunk faktoranalízissel és fordított faktoranalízissel az 54 támogatási formából, illetve ezen támogatási formák alapján a 114 Q-rendezést elvégző pedagógusból csoportokat létrehozni, de ennek során sem jutottunk érdemi eredményre.

Az interjúkban igyekeztük azt is körüljárni, hogy a vizsgált iskolákban milyen akadályai lehetnek a beilleszkedésnek vagy a szakmai fejlődésnek. A történetek alapján az alábbi néhány csomópontban csoportosítottuk ezeket a problémákat:

- valós megértés hiánya, félreértelmezések;
- az elvek és a gyakorlat disszonanciája;
- szerepzavarok;
- kommunikációs nehézségek;
- túl erős hagyományos sémák, ebből adódó rugalmatlanság.

Bár minden interjúalanyunk számos tapasztalata volt a fenti problémákkal kapcsolatban, úgy tűnik, nagyon nehezen válnak meg azoktól a kollégáktól, akik egyértelműen nem felelnek meg az iskola sajátos elvárásainak. **A problémásan működő tanár felé olyan erős empátiával fordulnak, hogy meglehetősen sokáig próbálkoznak a nehézségek megoldásával,** akár évekig is próbálkoznak különböző segítségekkel azért, hogy a helyzet változzon.

A vizsgált iskolák között több olyan volt, ahol a Q-rendezést a tantestület tagjaink több mint 45%-a elvégezte, és ennek eredményeképpen **egy iskoláról rajzolódta ki olyan, a többitől jelentősebben eltérő jellemzők, amelyek alapján úgy tűnik, hogy ott hierarchikusabbak a viszonyok.** Úgy tűnik, a pedagógusok fejlődése terén egyedibbnek talált iskolában éppúgy fontos szerepe van a közösségnek, mint a többiben, de ezzel együtt hierarchikusabb viszonyok jellemzik. A belülről jövő támogatást preferálják, de a többi iskolához képest ebben hangsúlyosabb szerepe van a vezetőknek, mint az iskola többi tapasztalt kollégájának. Ez az az iskola, ahol a legkevésbé zavarja a kollégákat az is, ha kijelölik, kivel dolgozzanak együtt. Mindebből nem feltétlenül következik az, hogy itt egy hagyományos értelemben vett hierarchikus szervezetről lenne szó. A szakirodalmakból is

tudjuk, hogy az iskolamegújításokban jelentős szerepe van az adott mozgalom vagy gondolat elindítójának. Elképzelhető, hogy ebben az iskolában is egy látens vezetői szerepről van szó, amely sokkal inkább a szakmai tapasztalat elismerését jelenti, mintsem a külső hierarchia megnyilvánulását.

Egy-egy további iskola bizonyos támogatási formákról való vélekedésben jelentősebben eltér a többitől, de egyik iskola kapcsán sem találtunk több esetben olyan eltérést, amely alapján további egyedi iskolaprofilok felrajzolhatóak.

A Q-rendezéshez készült 54 támogatási formát magába foglaló kártya-csomag használható a szakmai munka és szakmai önismeret fejlesztésére.

6 További eredmények

Az alternatív iskolákról szóló kevés szakirodalmi forrás többsége az iskolák alakulásakor íródott. **Ezért a kutatási eredmények mellett a disszertáció kiemelendő eredményének tartjuk, hogy a minta bemutatásánál publikálásra került a Magyarországon legrégebben működő tíz modern alternatív iskola alapítójának ismertetése, az iskolák jelen állapotára vonatkozó adatai és további, a pedagógiai programjaik kontextusát bemutató leírások.** A tíz iskolát ilyen módon bemutató összefoglaló lista hiánypótló, ilyen eddig még egyáltalán nem született.

A kutatás további járulékos eredménye az a tanárok támogatását célzó, reflexióra és tervezésre alkalmas eszköz, amelynek hasznosságáról több szakmai fórumon pozitív visszajelzés érkezett.

7 A pedagógussá válás támogatásának lehetőségei és további kutatási irányok

Az alternatív iskolák számára kutatásunk alapján több tanulság is levonható. A kollégák felvételével kapcsolatban ajánlottuk, hogy a különböző külsősök számára is nyitott programjaikkal próbáljanak elérni olyan pedagógusokat, akik később potenciális tanáraik lehetnek. A felvételi folyamathoz kapcsolódva érdemes azzal foglalkozni, hogy a szabályozott folyamataikat az ad hoc elemekkel és az intuícióikkal minél inkább egyensúlyba hozzák. A tanárok fejlődésének segítésében úgy tűnik, meglehetősen sok tapasztalattal rendelkeznek, és ehhez számos megoldásuk is van. Amire érdemes lenne figyelmet

fordítsanak, hogy az alkalmatlan személyeket hamarabb felismerjék, illetve ki merjék mondani azok összeegyeztethetlenségét az iskolájuk sajátosságaival.

Kutatásunkban kevés figyelem irányult az egyes iskolák pedagógiájának és a tanárok segítségének összefüggéseire, a konkrét iskolák sajátosságait ezzel pedig egyáltalán nem kötöttük össze, bár egy ilyen kutatás további tanulságokkal szolgálhat. Érdemes lenne ezért vizsgálni az újonnan belépők és a régebbi pedagógusok motivációit is, mert ennek eredményei a régebb óta működő iskolák megújításához is alapul szolgálhatnak.

A tanárképzés számára tanulságos lehet az a gondolat, hogy az organikusan fejlődött iskolák mikhez ragaszkodnak: ezek közül kiemelendőnek tartjuk a rugalmasságot, amely a személyességre épül. Ennek nyomán a pedagógusjelöltek alkalmasságának vizsgálatához ajánljuk az alternatív iskolákban működő ismerkedési folyamatok elemeinek további megismerését, még akkor is, ha láttuk, hogy ezek meglehetősen erőforrás-igényesek. A pedagógusképzésben és továbbképzésben zajló szakmai fejlesztések támogatásához szintén adhatnak támpontot ezek a tapasztalatok, például azok az elemek, amelyek a döntési szabadságot, választási lehetőségeket és a kölcsönösséget biztosítják, hiszen ezek mind a belső motiváció fenntartását, mind a szakmai orientációt erősen megsegítik.

Felhasznált irodalom

Bodonyi E. (2012). *Modern alternatív iskolák*. Budapest: ELTE Eötvös.

Dobos O. (2017). Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tani-tani Online*. Letöltés helye http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (Letöltés ideje: 2021.11.05.)

Az értekezéshez kapcsolódó publikációk és szakmai anyagok

Könyvek

Dobos O. (szerk.) (2019). *Lehet más az iskola?: Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről*. Budapest, Magyarország : Alapítványi és Magániskolák Egyesülete.

Dobos O. (szerk.) (2020). *A Rogers Iskola csodája*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Könyvrészletek

Dobos O. (2018). A pedagógusszerep elvárásai két alternatív kerettanterv összehasonlító elemzése alapján. In K. Nagy E. és Simándi Sz. (szerk.), *Sokszínű neveléstudomány : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból* (pp. 11-19). Eger: Líceum Kiadó.

Dobos O. (2019). Alternatív iskolák pedagógusai: szerepfelfogások, elvárások, képzések. In: Szőke-Milinte E. (szerk.) *Pedagógiai mozaik*. (pp. 27-35) Budapest : Szaktudás Kiadó Ház.

Dobos O. (2019). Magyar alternatív iskoláztatási lehetőségek az adatok tükrében. In Dobos, O. (szerk.) *Lehet más az iskola? : Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről*. (pp. 53-60). Budapest: Alapítványi és Magániskolák Egyesülete

Dobos O. (2020). A személyre szabott figyelem és az egyéni utak biztosítása a magyar alternatív iskolák gyakorlatában. In Karlovitz J. T. és Torgyik J. (szerk.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra* (pp. 73-80). Komarno, Szlovákia: International Research Institute.

Dobos O. és Langerné Buchwald J. (2019). A jogszabályi változások hatása a Rogers Iskola programjára. In Dobos O. (szerk.), *A Rogers Iskola csodája* (pp. 33-52). Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Folyóiratban megjelent idegen nyelvű tanulmányok

Dobos O. (2019). Forums of pedagogical cooperation in the service of attitude formation. Presentation of an alternative school practice. *Módszertani Közöny (Újvidék)* 9(1). (pp. 64-71)

Folyóiratban megjelent magyar nyelvű tanulmányok

Dobos O. (2017). Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tani-tani Online*. Letöltés helye http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (Letöltés ideje: 2021.11.05.)

Dobos O. (2018). A választhatóság lehetősége a tanulás információgyűjtő fázisában és a tanulásszervezésben – alternatív iskolai gyakorlatok bemutatása az IPOO-modell alapján. *Különleges bánásmód*, 4(2), 17-26.

Dobos O. (2019). Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica*, 42, 75-81.

Dobos O. (2019). Tanulócsoporthok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 40-48.

Konferencia közlemények és előadások

Dobos O. (2017). Alternatív iskolák és új oktatási formák Magyarországon 2016-ban. *X. Közoktatási konferencia - Esélyek és kihívások a gyermeknevelésben*, Szabadka, Szerbia 2017.02.25. Letöltés helye <http://www.tanar.org.rs/wp-content/uploads/2014/10/Kozoktatasi-konferencia-2017.pdf> (Letöltés ideje: 2022.09.20.)

Dobos O. (2018). A magán- és alapítványi iskolák, valamint az alternatív iskolák működtetésének sajátosságai. *Kié az iskola?* Oktatási fórum, Csömör, 2018.03.06. Letöltés helye https://www.youtube.com/watch?v=lv-K_JOOCnI&feature=youtu.be (Letöltés ideje: 2022.09.20.)

Dobos O. (2018). Alternatív iskolák pedagógusai: szerepfelfogások, elvárások, képzések. *A tanítóképzés és a pedagóguspálya aktuális kérdései és kihívásai*, Konferencia, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Vitéz János Tanárképző Központ, Esztergom, 2018. november 16.

Dobos O. (2018). Demokratikus elemek megjelenése a mai magyar alternatív iskolák működésében. *Demokratikus Nevelés konferencia - Szabadság és demokrácia az oktatásban és a családban*, Budapest, 2018.03.4. Letöltés helye <http://www.dem-nev.eu/demokratikus-elemek-megjelenese-a-mai-magyar-alternativ-iskolak-mukodeseben/> (Letöltés ideje: 2022.09.20.)

Dobos O. (2019). Pedagogical regulators of modern alternative schools. In: Josip, Ivanovic (szerk.) *Mobility : Final program and abstracts : 13th International Scientific Conference, 8th International Methodological Conference, 6th ICT in Education Conference*. (pp. 24-24) Szabadka, Szerbia : University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica.

Dobos O. (2021). Iskolalapítás ma" szekció: Összefoglaló. In Czike B és Gloviczki Z. (szerk.) *Változás, megújulás az iskolában : 30 éves a magyar alternatív pedagógiai mozgalom*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola (p. 97)

Dobos O. és Pálinkás J. (2019). Alternatív iskola-választás – egy szülőkutató bemutatása. In: Varga, Aranka; Andl, Helga; Molnár-Kovács, Zsófia (szerk.) *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. Absztraktkötet : XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia Pécs, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. (pp. 388-388)

Dobos O. (2021). Pedagógussá válás alternatív iskolákban. *Személyközpontú módszerek alkalmazása a pedagógusok alap- és továbbképzésében*. Neveléstudományi konferencia. Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár. Letöltés helye <https://sites.google.com/view/nevelestudomanyikonf2021/a-konferenci%C3%A1r%C3%B3l?authuser=0> (Letöltés ideje: 2022.09.20.)

Magyar nyelvű akkreditált pedagógus továbbképzés szakanyag

A rogersi személyközpontú szemlélet adaptálásának elmélete az óvodában és az iskolában a Rogers Iskola gyakorlata alapján. Nyilvántartási szám: A/9337/2018

A rogersi személyközpontú szemlélet adaptálásának gyakorlata az óvodában és az iskolában a Rogers Iskola gyakorlata alapján. Nyilvántartási szám: A/9389/2019

A személyközpontú pedagógia tantárgy specifikus adaptációja a Rogers Iskola komplex tantárgyai alapján. Nyilvántartási szám: A/10033/2021