

A ZÁRÓVIZSGA

JOGSZABÁLYI HÁTTERE, ELŐFELTÉTELEI, KÖVETELMÉNYEI ÉS LEÍRÁSA AZ OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉSBEN

SZAKMAI TANÁRSZAKOK

I.

A záróvizsga jogszabályi háttere

A felsőoktatásba 2013 szeptemberétől belépő hallgatók esetében tanári szakképzettség *a tanárképzés rendszeréről, a szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről* szóló **283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet** 3. § (1) bekezdésében meghatározott szakképzettségi elemek követelményeinek, valamint *a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló **8/2013. (I. 30.) EMMI** rendeletben meghatározott követelmények teljesítésével szerezhető.

A **18/2016. (VIII. 5.) EMMI** rendelet *a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről*, valamint *a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról rendelkezik.

A záróvizsgát a nemzeti felsőoktatásról szóló **2011. évi CCIV. törvény 50. §-a** alapján a PTE Tanulmányi és Vizsgaszabályzatának (továbbiakban: TVSZ) 18. fejezete szabályozza. A tanári záróvizsgára vonatkozó sajátosságokat a PTE **osztatlan tanárszakok tanterve**, valamint a **TVSZ 11. számú melléklete**¹ tartalmazza. A tájékoztató ezen dokumentumok alapján készült.

A hallgató tanulmányait az osztatlan tanárszakokon záróvizsgával fejezi be. A záróvizsga az oklevél megszerzéséhez szükséges ismeretek, készségek és képességek ellenőrzése és értékelése, amelynek során a hallgatónak arról is tanúságot kell tennie, hogy a tanult ismereteket alkalmazni tudja. A záróvizsga a tantervben meghatározottak szerint több részből - szakdolgozat vagy diplomamunka megvédéséből, további szóbeli, írásbeli, gyakorlati vizsgarészekből - állhat (a 2011. évi CCIV. törvény 50. §-a alapján).

¹ Hatályos: 2017. június 23. napjától.

EGÉSZSÉGÜGYI TANÁR MESTERKÉPZÉSI SZAKON

A záróvizsgára bocsátás feltételei

A felsőoktatási intézmény annak a hallgatónak, aki a tantervben előírt tanulmányi és vizsgakövetelményeket és az előírt szakmai gyakorlatot - a nyelvvizsga letétele, a szakdolgozat, diplomamunka elkészítése kivételével - teljesítette és az előírt krediteket megszerezte, végbizonyítványt állít ki (abszolutórium).

A hallgató a végbizonyítvány megszerzését követően bocsátható záróvizsgára (a 2011. évi CCIV. törvény 50. §-a alapján).

A záróvizsgára való jelentkezés módja

A záróvizsga-időszakok beosztását tanévenként a kari tanács határozza meg és teszi közzé a TVSZ 34. § (4) bekezdésében meghatározott formában.

Záróvizsgára a tanév időbeosztásában megjelölt határidőig, írásban, a kari (PTE ETK) honlapon található formanyomtatvány kitöltésével a tanulmányi osztályon az a hallgató jelentkezhet, aki végbizonyítványát (abszolutórium) várhatóan legkésőbb a záróvizsgája kezdetéig megszerzi, vagy megszerezte.

A záróvizsga leírása (részei, menete, metodikája, érdemjegye)

A tanári záróvizsga a tanári mesterképzést lezáró komplex vizsga, amelyhez kreditérték nem járul.

Szakmai tanárszakok esetében a záróvizsga lebonyolításának menetét az adott szakért felelős kar határozza meg.

Szakmai tanárszakok esetében a portfólió terjedelmét az adott szakért felelős kar határozza meg.

Szakmai tanárszakok esetén a portfólió témavezetője és bírálója (opponens) a tanári felkészítés résztvevő oktatója.

A záróvizsga részei

Összhangban a TVSZ 11. számú mellékletének 16. § (2) bekezdésében foglaltakkal, a képzési és kimeneti követelményekben foglalt előírásoknak megfelelően az egészségügyi tanár mesterképzési szakon a tanári szakdolgozat keretében kizárólag portfóliót kell készíteni, ezért értelemszerűen nem kell alkalmazni a TVSZ 11. számú mellékletének 18-20. §-ok tanulmányra vonatkozó részeit.

A tanári záróvizsga az alábbi három részből áll:

- a) a tanári portfólió bemutatásából és védéséből,*
- b) a komplex neveléstudományi szóbeli vizsgából,*
- c) a szakmódszertan szóbeli vizsgából.*

a) a *portfólió bemutatása és véde*se a portfólió koncepciójának bemutatásán túl a bírálók által előzetesen megadott kérdésekre adott válaszok szisztematikus kifejtéséből, a bírálatokhoz kapcsolódó esetleges észrevételek megfogalmazásából és a bizottság esetleges további kérdéseinek megválaszolásából áll;

b) a *komplex neveléstudományi szóbeli vizsga*, amelyben a tanárjelölt tanúsítja, hogy képes a képzés különböző területein elsajátított tudás integrálására, a szaktudományos ismeretek iskolai gyakorlatban való alkalmazására, alkotó módon történő felhasználására. Az egyes komplex tételeknél a vonatkozó szakirodalom, a saját tanulási tapasztalatok témához illeszkedő, rendszerezett feldolgozására és az iskolai gyakorlatok tapasztalatainak strukturált elemzésére kerül sor.

c) a *szakmódszertan szóbeli vizsga*, amelyben a tanárjelölt tanúsítja, hogy képes a szaktudományos (egészségtudományi) és módszertani tudás integrált alkalmazásával az egészségügyi képzések szakmai moduljainak az ismeret- és kompetenciaszempontról értelmezésére, s ezen ismeretkörök oktatásának a célorientált tervezésére, elemzésére. Képes továbbá az iskolai és populációs szintű egészségnevelési és egészségfejlesztési programok tervezésére.

A záróvizsga menete, metodikája

A záróvizsgát záróvizsga-bizottság előtt kell tenni. A záróvizsga-bizottság legalább 3 tagú, elnökét és a bizottság külső tagját kari javaslat alapján a TK elnöke kéri fel, és bízza meg. Az elnökön kívül - aki a tanárképzés pedagógia-pszichológiai eleme valamely tantárgyának vagy a szakmódszertannak legalább adjunktusi beosztásban foglalkoztatott oktatója, vagy a neveléstudományok tudományterületen tudományos fokozatot szerzett, s legalább adjunktusi beosztásban foglalkoztatott oktató - a tagok a szakdiszciplínák, a szakmódszertanok, valamint a bázis-, illetve a partneriskolák gyakorlatvezető mentorainak képviselői, továbbá tag lehet a jelölt témavezetője és a bíráló is.

A tanárjelöltnek *30 perces felkészülési idő* áll rendelkezésére ahhoz, hogy az általa húzott neveléstudományi témakörhöz és szakmódszertan tételhez vázlatot készítsen, továbbá előkészüljön szakdolgozati portfóliójának bemutatására és védelmére.

A *tanári záróvizsga első része a tanári portfólió bemutatása és véde*se, amely a portfólió bemutatásából, a hallgatónak a portfólió bírálatához kapcsolódó kérdésekre adott válaszok szisztematikus kifejtéséből, továbbá a bírálatához kapcsolódó észrevételek, kiegészítések megfogalmazásából áll.

*A portfólió bemutatása és véde*se

A portfóliót a témavezető és a felkért bíráló írásban értékeli, javaslatot tesz az érdemjegyre, és a dolgozat témájához, illetve az adott tudományterülethez illeszkedő 1-3 kérdést fogalmaz

meg. A témavezető és a bíráló az értékelést, a kérdést/kérdéseket a záróvizsga előtt legalább 14 nappal megküldi elektronikusan és nyomtatva a tanulmányi osztálynak, a tanulmányi osztály pedig továbbítja a hallgatónak.

A tanárjelöltnek 20 perc áll rendelkezésére ahhoz, hogy a portfólióját bemutassa, az írásos értékelésekkel kapcsolatos észrevételeit megfogalmazza, a bírálatokban feltett kérdéseket megválaszolja. A portfólió bemutatása és védeése történhet power point prezentációként is.

A komplex neveléstudományi szóbeli vizsga a tanári záróvizsga második része, amelyben a hallgató tanúsítja, hogy képes a képzés különböző területein elsajátított tudás integrálására, a szaktudományos ismeretek iskolai gyakorlatban való alkalmazására, alkotó módon történő felhasználására. Az egyes komplex tételeknél a vonatkozó szakirodalom, a saját tanulási tapasztalatok témához illeszkedő, rendszerezett feldolgozására és az iskolai gyakorlatok – általános (pedagógiai) gyakorlatok, csoportos (tanítási) gyakorlat, egyéni (összefüggő szakmai) gyakorlat – tapasztalatainak strukturált elemzésére kerül sor. Mondanivalójának alátámasztására, szemléltetésére a tanárjelölt felhasználhatja portfóliójának tételhez (komplex témakörhöz) kapcsolódó részeit is.

A komplex neveléstudományi szóbeli vizsga valamennyi tételében érvényesül, s a témakibontás során is érvényesítendő az alábbi hármas egység:

- az adott diszciplína absztrakt fogalmi szintje;
- a társadalmi gyakorlat, az oktatás makroszintje;
- ugyanannak a jelenségnek konkrét intézményi, az iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó szintje.

E szintek megkülönböztetésén és egymásra vonatkoztatásán kívül szükség szerint érvényesülnie kell a történetiség szempontjának is.

A vizsgabizottság a komplex szóbeli vizsga megkezdése előtt, a tanárjelölt komplex témakörhöz készített vázlatának áttekintése után kijelölheti azokat a részleteket, melyek szóbeli kifejtését kéri.

A tanárjelöltnek 10 perc áll rendelkezésére a témakör kibontásához, az elméleti és gyakorlati összefüggések forrásokkal, hivatkozásokkal alátámasztott, példákkal illusztrált és bizonyított feltárásához.

A szakmódszertan szóbeli vizsga a tanári záróvizsga harmadik része, amelyben a tanárjelölt tanúsítja, hogy képes a szaktudományos (egészségtudományi) és módszertani tudás integrált alkalmazásával az egészségügyi képzések szakmai moduljainak az ismeret- és kompetenciaszempontrú értelmezésére, s ezen ismeretkörök oktatásának a célorientált tervezésére. Képes továbbá az iskolai és populációs szintű egészségnevelési és egészségfejlesztési programok tervezésére. A tanárjelölt felhasználhatja a szakmódszertan tételhez kapcsolódó mondanivalójának alátámasztására a vizsgafeladatként, vagy az iskolai gyakorlatok során elkészített saját dokumentumait is (óratervek, egészségnevelési/egészségfejlesztési programok).

A tanárjelöltnek *10 perc áll rendelkezésére a tétel kifejtéséhez*, melynek során a szaktudományos és módszertani tudása, az iskolai gyakorlatok során szerzett oktatási tapasztalatai és azok önreflektív elemzése integráltan jelenik meg.

A záróvizsga érdemjegye

A Tanulmányi és Vizsgaszabályzat 4. melléklet 4. § (5) bekezdése szerint a komplex záróvizsga eredményének (érdemjegyének) kiszámítási módszere: a sikeres záróvizsga részvizsgái eredményeinek számtani átlaga (azaz a részvizsgák eredményeinek összege osztva a részvizsgák számával) kettő tizedes jegyre kerekítve.

Eszerint a záróvizsga összesített érdemjegyét az alábbi rész-érdemjegyek kerekítés nélküli átlaga adja (két tizedes jegy megadásával, az egyes részek egyenlő súllyal történő figyelembevételével):

- a) portfólióra kapott témavezetői és opponensi bírálati érdemjegyek, valamint a portfólió bemutatására és védésére kapott érdemjegy átlaga (értékelője a tanári záróvizsga-bizottság);
- b) a komplex neveléstudományi szóbeli vizsgára adott érdemjegy (értékelője a tanári záróvizsga-bizottság);
- c) a szakmódszertan szóbeli vizsgára adott érdemjegy (értékelője a tanári záróvizsga-bizottság).

Az oklevél minősítése

Az oklevél minősítését a záróvizsga kerekített, egész számmal kifejezett átlaga adja.

SZAKMAI TANÁRSZAKOK

II.

A portfólió, a komplex neveléstudományi szóbeli vizsga, valamint a szakmódszertan szóbeli vizsga követelményei

A portfólió követelményei

A tanárképzés portfólióra vonatkozó sajátosságait a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, valamint a TVSZ 11. és 12. számú melléklete tartalmazza.

A portfólió tartalmi és formai követelményei

A portfólió terjedelme 60-80.000 karakter, amely nem foglalja magában a tartalomjegyzéket, az irodalomjegyzéket, az illusztráció értékű ábrákat, illetve a képeket.

A portfólió témavezetője és bírálója

A portfólió témavezetője és bírálója (opponens) a tanári felkészítés résztvevő oktatója.

A portfólió elemei

A portfólió **öt** (két kötelező és három szabadon választott) **elemből áll.**

Kötelező dokumentumok

- A pályakép reflexió
- Az óraterv/modulterv

Szabadon választott dokumentumok

- A három szabadon választható elem műfajára vonatkozóan nincsen megkötés.

A pályakép-reflexió

A portfólió első kötelező eleme a pályakép reflexió.

Célja

A pályakép reflexió célja, hogy a jelölt tudományos esszé formában számoljon be saját szakmaiságának alakulásáról tanári kompetenciáinak tükrében. A dokumentum egyszerre személyes (hiszen saját szakmai önarcképként és önéletrajzként is olvasható), de tudományos is, hiszen saját tanári kompetenciáinak alakulását a szakmai célok és nehézségek mentén kell értelmeznie tudományos keretben, az adott kérdések releváns szakirodalmainak vonatkozásában. A jelölt a pályakép reflexió részeként (azzal összefüggésben) mutatja be portfóliójának összeállítási szempontjait is.

Részei

A pályakép reflexió legfontosabb részeként a jelölt – elsősorban egyéni összefüggő gyakorlatára fókuszálva – bemutatja, hol tart saját tanári, szakmai identitásának formálásában és értelmezésében. Kitér arra, hogy a gyakorlatot megelőzően mi jellemezte a tanári szakmához való viszonyát és felkészültségét. Hogyan mérte fel saját erősségeit és fejlesztendő vagy hiányos kompetenciáit. Bemutatja, hogyan tervezte meg egyéves gyakorlatát, milyen szakmai célokkal kezdett neki a gyakorlatnak. Az egyéves összefüggő gyakorlat tapasztalatait szintén saját tanári kompetenciahálójában mutatja be és értékeli. Végül a jelölt további szakmai célokat fogalmaz meg. A pályakép így egyszerre folyamatba ágyazott (honnan hová jutott el és mik a további tervei), reflektív (nemcsak bemutatja szakmai fejlődését, de értékeli, értelmezi is azt), és ugyanakkor portrészzerű, a szakmai identitás jelenlegi formáját és jellemzőit járja körbe.

A pályakép reflexióban a jelöltnek minden egyes tanári kompetenciára ki kell térni, és bizonyos mélységig elemeznie/értelmeznie kell azokat saját szakmai fejlődésének vonatkozásában. A pályakép reflexióban egy vázlatos áttekintést kérünk, az egyes portfólió elemekben pedig az adott kompetencia részletes elemzését. Jó, hogyha az egyes kompetenciák konkrét szituációhoz kapcsolódóan jelennek meg, és a jelölt az adott helyzetre vonatkozóan értelmezi tanári kompetenciájának működését vagy éppen hiányosságait. Bár a portfólióban minden egyes tanári kompetenciát értelmezni kell a saját szakmaiság alakulásának viszonyában, de ezek közül a jelölt kiemelhet néhányat, és problémaközpontú elemzésben azokra bővebben is kitérhet.

A pályakép reflexió további feladata, hogy abban a jelölt indokolja portfóliójának összeállítási szempontjait. A portfólió akkor felel meg az elvárásoknak, hogyha a saját szakmaiság kompetenciafejlődése (a pályakép reflexió) szervesen és motiváltan kapcsolódik a portfólió

többi részéhez. A portfólió egyes elemei úgy is tekinthetők, mint a szakmai identitás egyes vonásainak értelmező kifejtései, gyakorlatba ágyazott megjelenési formái. Az összes elemnek együtt le kell fednie a teljes tanári kompetenciahálót, hiszen a jelöltnek igazolnia kell, hogy minden tanári kompetenciának birtokában van a szükséges és elvárható mértékben, de ezen túl az egyes portfólió elemek kirajzolják a jelölt sajátos szakmai erősségeit és gyengeségeit, és bemutatják, hogy a tudatos pálya-tervezés során mit kezd ezekkel. Minden egyes elem esetében indokolni kell, hogy a jelölt (tanári kompetenciahálózával összefüggésben) miért ezt vagy azt a dokumentumot válogatta be portfóliójába. Az indoklásnak a szakmai önreflexió és önértékelés szerves részét kell képeznie.

A portfólió fogalmából és a kompetencia alapú tudás- és tanulásfelfogásból következik, hogy amennyiben indokolt, a jelölt más forrásból származó tudásáról és tapasztalatairól is beszámolhat a portfólió egy-egy elemében.

Értékelése

A pályakép reflexiótól semmiképpen nem azt várjuk el, hogy a tökéletesen felkészült, és elhivatott tanár profilját rajzolja. Nem azt értékeljük, ha valaki az elvárásoknak megfelelően össze tudja szedni, hogy melyek az ideális tanár szakmai jegyei és vonásai. A pályakép reflexió sokkal inkább a hiteles szakmai önértékelés műfaja és terepe: azt értékeljük elsősorban, ha a jelölt reális képet ad önmagáról, ha pontosan megfogalmazza azokat a problémákat, amelyekkel gyakorlata során szembesült. Fontos hogy a jelölt jól lássa és pontosan tárja fel tanári kompetenciáinak tükrében saját erősségeit és fejlesztendő területeit. Mutassa be, hogyan tud erősségeire támaszkodni egyes problémák megoldása során. Mutassa be, hogy hiányosságainak kiküszöbölésére milyen (ön)fejlesztő terveket tud kidolgozni, hogyan tudja azokat megvalósítani (vagy ha nem, akkor miért nem). A tökéletes tanár hamis képe helyett a problémaközpontú és hiteles önelemzés és önreflexió várható el.

Formája, műfaja

Mivel a pályakép reflexióban a jelölt saját szakmaiságának alakulását a tudományos (neveléstudományi és szaktudományi) diskurzusban elemzi és értelmezi, így elvárjuk, hogy mindezt megfelelő mennyiségű és releváns szakirodalmi háttér előtt és azzal összefüggésben tegye. A pályakép reflexió minden személyessége ellenére műfaját tekintve tudományos írásmű: mind nyelvi, stiláris, mind formai követelményeiben a tudományos írásműtől elvárt kritériumoknak kell megfelelnie.

Az óraterv/modulterv

A portfólió második kötelező eleme a tanárjelölt által tervezett és megvalósított óra- vagy modul adott szempontok szerinti bemutatása és értelmező, értékelő reflektálása. A reflexió a tanári kompetenciák és a tanóra(k) neveléstudományi- és szaktudományos kontextusában történik. A megtartott tanóra(k) mindenképp az összefüggő tanítási gyakorlat részét kell, hogy képezzék(k).

Célja

Az óratervvel/modultervvel a jelölt elsősorban azt igazolja, hogy a mindennapi tanórai oktatáshoz kapcsolódó feladatokat tudatosan és megfelelő szakmai szinten tudja ellátni. Az óratervről/modultervről és a megvalósított órá(k)ról való reflektív elemzés azt mutatja be, hogy a tanárjelölt mely szempontok figyelembe vételével, milyen tudatossággal tervezi munkáját. Hogyan reagál a tanítási szituációban adódó váratlan helyzetekre, hogyan oldja meg a tantermi problémákat, hogyan szervezi a tanulási folyamatot, hogyan használja ki a tanítási helyzet előnyeit és lehetőségeit; és végül hogyan értékeli a folyamatot, miként tapint

rá a problémákra és a sikerült elemekre, hogyan fejlődnek saját tanári kompetenciái a tudatos reflektálás során. A jelöltnek az óra tervezésével, szervezésével és az arra való reflektálás során igazolnia kell a tanári munkához szükséges kompetenciák működését és fejlődését is.

Részei

A dokumentum elején szükséges rögzíteni a megtartott tanóra(k) adatait (dátum, helyszín, osztály, téma, helye a tanmenetben). A bemutatás és értékelés a reflektív tanári attitűd működésének terepe: nemcsak az a fontos, hogy mi történt az adott órá(ko)n, sokkal inkább az, hogy a tanárjelölt mindezt hogyan értelmezi, hogyan értékeli. A bemutatás során részletesen ki kell térni az órá(k) tervezésének szempontjaira és a megtartott órá(k) tapasztalatainak értékelésére, valamint a tapasztalatokból levonható további célok megfogalmazására. Nem szükséges a teljes folyamatot azonos részletességgel értelmezni és bemutatni. Jó, hogyha a jelölt kiválaszt egy-egy kérdést, problémát és annak részletesebb elemzésére fókuszál. A teljes óraterv/modulterv a mellékletben is helyet kaphat. Az óratervben/modultervben feltétlenül jelenjen meg áttekinthetően a tanári- és a tanulói oldal (tevékenységek, feladatok) külön.

(1) A tervezés

A portfólió ezen elemében a jelölt bemutatja, hogy a tervezés során milyen pedagógiai és szaktárgyi szempontokat érvényesített és hogyan. A tantárgyi és fejlesztési célokra túl feltétlenül figyelembe kell venni a tervezés során a tanulócsoporthoz sajátosságait. Amennyiben a jelölt érvényesítette az inklúzió, az integráció vagy a differenciálás elveit, akkor térjen ki rá, hogy pontosan hogyan. Meg kell jelenítenie a tanulói tervezés és a tanulási folyamat nyomon követésének, a saját tanulás ellenőrzésének és értékelésének lehetőségeit, szempontjait és eszközeit is, az értékelés formáira már a tervezéskor érdemes gondolni. A tanóra(k) céljai között – a jelenlegi jogszabályi háttérrel összhangban – a tanulói kompetencia-fejlesztésnek hangsúlyosan meg kell jelennie. A jelölt az adott tanóra/modul típusától függően dönthet, hogy a tanulói kompetencia mely elemét jelöli ki mint elsődlegesen fejlesztendő elemet (ismeret, képesség, attitűd), és indokolnia kell döntését. A tervezés voltaképpen döntések sorozata. A portfólióban ne csak a döntések eredményei, hanem azok indoklásai is kerüljenek bemutatásra; a döntések indoklásában szerencsés a szakirodalom megerősítő használata.

(2) A tanóra/modul értelmező bemutatása

A dokumentumban nem szükséges az egész tanóra menetét részletekbe menően ismertetni (ez helyet kaphat a portfólió mellékletében). Hasznosabb, hogyha a jelölt kiválasztja az óra/modul egy-egy részletét, amit fontosnak és elemzésre érdemesnek tart, és azokra reflektál a szakirodalmi háttér és a tanári kompetenciák vonatkozásában.

A tanulói kompetencia-fejlesztés értelmező bemutatása világosan különüljön el saját tanári kompetenciáinak bemutatásától. Az általános tanulói kompetenciákon túl jelöljön ki speciális, a szaktárgyhoz kötődő fejlesztési kívánt tanulói kompetenciá(ka)t is. Nem elvárás, hogy a tanóra/modul tökéletesen tervezett és sikeres legyen. Sokkal informatívabb lehet, hogy a tanárjelölt mit kezd saját tervezési hibáival vagy a tanítás során fellépő problémákkal, akadályokkal. Milyen problémamegoldó stratégiákat alkalmazott, miért és milyen források alapján? Nincsenek előírt tanulószervezési módszerek, az viszont elvárható, hogy a jelölt céljainak megfelelő munkaformát válasszon, és indokolja döntését (vagy: ha elhibázta a munkaforma megválasztását, akkor a reflexióban térjen ki erre a kérdésre). A választott folyamat-tervezési modell feleljen meg a mögötte álló tanuláselméletnek.

(3) Reflexió

Reflexió alatt azt értjük, hogy a jelölt neveléstudományi és szaktudományi pozícióból tekint munkájára és úgy értelmezi, értékeli azt, illetve, hogy tanári tevékenységét a 8 tanári kompetencia fejlődése, fejlesztése felől tervezi, folytatja és értékeli. A jelölt itt értékeli a tervezés és az óra lebonyolítása közben hozott döntéseit és választásait. Értelmezi és kontextusba ágyazza a tanítási folyamatot. Kijelöli a további célokat, a felmerülő kérdéseknek utána néz a szakirodalomban. A reflexiónak nem kell elválnia a tanóra bemutatásától, nem kell, hogy külön rész legyen, az óratervvvel szervesen egybefonódva is megjelölhető.

Formája, műfaja

A portfólióban nincs kötelező óratervi séma, a jelölt bármilyen formátumot választhat az óraterv felépítéséhez. A tanárjelölt mindig saját aktuális céljainak megfelelően válasszon (vagy dolgozzon ki) óraterv-formátumot. A lényeg, hogy az adott óratervből pontosan derüljön ki, hogy az adott tanórán mikor mi történik és miért, milyen célból. Indokolja, hogy a bemutatott órá(k)hoz miért a választott/kidolgozott sémát tartja leginkább illeszkedőnek! Mivel a reflexiók a tanóra(k) bármely részéhez kapcsolódhatnak, ezért jó megoldásnak tartjuk, hogyha a reflexiók megjegyzések beékelődnek az óraterv(ek)be. Például a reflexiók kettéosztott napló formájában szerepelhetnek a tanóra(k) egyes elemei mellett: így könnyen áttekinthető, hogy az egyes megjegyzések a tanórai tervezés mely lépését elemzik, értékelik. Jó megoldás lehet az is, hogyha a reflexió tipográfiaiailag egyértelműen elkülönül az óratervtől, és annak menetébe ágyazódik. Természetesen bármilyen formátum jó lehet, amennyiben áttekinthető, egyértelmű és az adott dolgozat kérdéseire és problémafelvetéseire illeszkedik. Az óraterv vagy modulterv reflektáló bemutatása szintén tudományos írásműnek minősül, ezért a tudományos írásműtől elvárt kritériumoknak kell megfelelnie mind a hivatkozások formájában mind nyelvi–stiláris regiszterében.

A szabadon választható dokumentumok

A portfólió második nagy egysége a szabadon választható dokumentumok blokkja. A jelölt 3 szabadon választható dokumentummal igazolja tanári kompetenciáinak meglétét. Ezen portfólió elem kötelező részei:

- a dokumentum adatainak rögzítése (mikor, kikkel, milyen célból készült),
- maga a dokumentum,
- reflexió,
- felhasznált szakirodalom.

A dokumentumok változatos műfajúak lehetnek. Az alábbi lista csupán javaslat, a hallgató egyénileg döntheti el, milyen műfajokat választ, akár az itt felsoroltakon kívül. A szabadon választható dokumentumok lehetséges műfajai:

- *tanulmány*
- *szakfordítás*
- *konferencia-beszámoló*
- *recenzió*
- *esettanulmány*
- *hospitálási napló*
- *reflektált csoportprofil, szociometria (az órák, tanítási egységek tanulói csoportjának bemutatása)*

- *különböző mérések ismertetése, eredményeinek elemzése és visszacsatolás a tanítási folyamatra.*
- *tananyagfejlesztés, módszertani fejlesztés dokumentációja (pl. feladatlap, játék, érettségi tétel stb.)*
- *tehetséggondozó műhely munkájáról, tanulmányi versenyekről való beszámoló*
- *egyéni fejlesztő foglalkozások, szakkörök terve*
- *iskolán kívüli foglalkozások (színház, projektnap, kirándulás, ünnepség, múzeumi óra, könyvtári foglalkozás, táboroztatás) terve, beszámolója*
- *osztályfőnöki tevékenységekről való beszámoló (pl. szülői értekezletek)*
- *tankönyv- vagy tantervelemzés*
- *stb.*

Az elvárások mind terjedelmi, mind formai szempontból a műfajhoz igazodnak. Javasoljuk a hallgatónak, hogy a műfaji sajátosságoknak is nézzon utána a szakirodalomban, ott szerzett ismereteit kamatoztassa a megírás közben, és tüntesse fel a portfólió elemhez tartozó bibliográfiában. Minden esetben elvárás azonban az objektív stílus és a szakirodalom-használat. A hallgató minden olyan dokumentumot választhat, amelyet a pályája szempontjából fontosnak tart, így nem csak az egyetemhez vagy a tanítási gyakorlatokhoz köthető tapasztalatokat rögzítheti. Szintén nem előírás, hogy a hallgató minden dokumentuma önálló munka eredménye legyen. A portfólióba másokkal kooperációban készült munka is kerülhet, természetesen a szerzőség pontos feltüntetésével. Javasoljuk, hogy a dokumentumok bemutatása a saját kompetenciaháló értelmezésében történjen, azaz a dokumentumokból kirajzolódjon a szerző tanári portréja.

A portfólió mellékletei

A portfólióban leírtak megvalósulását igazoló dokumentumok a mellékletekben kapnak helyet. Javasoljuk, hogy a korábban megírt és értékelt dokumentumról szóló oktatói igazolást is csatolja a hallgató a mellékletbe. A mellékletbe kerülhetnek az óraterv megvalósulását igazoló releváns dokumentumok. A szabadon választható dokumentumok megvalósulását igazoló dokumentumok lehetnek fényképek, (tanulói, vezetőtanári és ön)reflexiók, újságcikkek vagy beszámolók a tárgyalt eseményről, szakmai beszámolók, tanulói produktumok, kutatási eredmények táblázatai, grafikonok, statisztikák. A melléklet terjedelme kötetlen, nem számít bele a portfólió leütés számába.

A portfólió benyújtása

A hallgató a képzés utolsó félévében az arra szolgáló nyomtatványon leadja a kari ütemtervben meghatározott időpontban a portfólió témabejelentő nyomtatványt.

A portfólió értékelése

Az elkészült portfóliót a konzulens és opponens értékeli, a portfólió bemutatását és védését a tanári záróvizsga-bizottság értékeli. A portfólióra kapott konzulensi és opponensi bírálati érdemjegyek, valamint a portfólió bemutatására és védésére kapott érdemjegy átlaga beleszámít a záróvizsga összesített érdemjegyébe.

A portfólió elfogadhatósági és értékelési szempontjai

A PORTFÓLIÓ ELFOGADHATÓSÁGI SZEMPONTJAI

Nem fogadható el a portfólió, amennyiben az alábbi szempontok bármelyikének nem tesz eleget (Kérjük, a megfelelőt húzza alá!):

Terjedelme 60-80 000 karakter, amely nem foglalja magában a tartalomjegyzéket, a bibliográfiát, az illusztráció értékű ábrákat, a képeket és a mellékletet.	igen/nem
A portfólióból alapvető részek nem hiányoznak. (Alapvető részek: két kötelező és három szabadon választott dokumentum és a hozzájuk kapcsolódó reflexiók; címlap; tartalomjegyzék; hivatkozások; irodalomjegyzék; mellékletek)	igen/nem
A szerző betartja a tudományos hivatkozás szabályait (nem plagizál).	igen/nem

A PORTFÓLIÓ ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI

A pályakép reflexióban a tanárjelölt... (összesen 17 pont)

1. kontextusba és folyamatba helyezve értelmezi saját tanári szakmai fejlődését, kitérve az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatára is	5 pont
2. kifejti és értelmezi portfóliója összeállításának elveit, szempontjait, indokait	4 pont
3. vázlatosan bemutatja, hogy a portfólióba válogatott dokumentumok hogyan bizonyítják tanári kompetenciáinak működését	5 pont
4. releváns szakirodalomra támaszkodva érvel	3 pont

Az óratervben/modultervben a tanárjelölt... (összesen 25 pont)

5. rögzíti a megtartott óra/modul adatait	1 pont
6. pontosan rögzíti a tervezés szempontjait és indokait (a feltételeket, célokat, tervezett eredményeket és lehetséges problémákat)	3 pont
7. bemutatja, hogy a tervezés és a megvalósítás során hogyan vette figyelembe az adott tanulócsoport sajátosságait, igényeit	3 pont
8. kitér a tervezett fejlesztési célok és a tanulószervezési módok, módszertani eljárások, eszközök közötti összefüggésre	2 pont
9. törekszik a tanulók előzetes tudásának feltárására, a tanulói érdeklődés és a belső motiváció felkeltésére és fenntartására	2 pont
10. a tervezés és/vagy a reflexió során érvényesíti a tanulói kompetenciafejlesztés szempontjait	2 pont
11. megjeleníti a tanulói tervezés és a tanulási folyamat nyomon követésének, a saját tanulás ellenőrzésének és értékelésének lehetőségeit, szempontjait és eszközeit	2 pont
12. szakmai reflexiójában tanári kompetenciáinak összefüggésében értékeli a megtartott órá(k)at	3 pont
13. magas szintű szaktárgyi és szaktudományos felkészültségről tesz tanúbizonyságot	4 pont
14. releváns szakirodalomra támaszkodva érvel	3 pont

Az I. szabadon választott dokumentumban a tanárjelölt... (összesen 16 pont)	
15. rögzíti a választott dokumentum pontos adatait és műfaját	1 pont
16. a tanári kompetenciáival összefüggésben indokolja, és részletesen kifejti, hogy miért ezt a dokumentumot választotta	3 pont
17. érvényesíti a választott műfaj sajátosságait	2 pont
18. releváns szakirodalomra támaszkodva érvel	3 pont
19. összefoglalja, reflektálja a dokumentum elkészítésének tapasztalatait és annak hatását a saját szakmaisága alakulására	3 pont
20. magas szintű szaktárgyi és szaktudományos felkészültségről tesz tanúbizonyságot	4 pont
A II. szabadon választott dokumentum a tanárjelölt... (összesen 16 pont)	
21. rögzíti a választott dokumentum pontos adatait és műfaját	1 pont
22. a tanári kompetenciáival összefüggésben indokolja, és részletesen kifejti, hogy miért ezt a dokumentumot választotta	3 pont
23. érvényesíti a választott műfaj sajátosságait	2 pont
24. releváns szakirodalomra támaszkodva érvel	3 pont
25. összefoglalja, reflektálja a dokumentum elkészítésének tapasztalatait és annak hatását a saját szakmaisága alakulására	3 pont
26. magas szintű szaktárgyi és szaktudományos felkészültségről tesz tanúbizonyságot	4 pont
A III. szabadon választott dokumentum a tanárjelölt... (összesen 16 pont)	
27. rögzíti a választott dokumentum pontos adatait és műfaját	1 pont
28. a tanári kompetenciáival összefüggésben indokolja, és részletesen kifejti, hogy miért ezt a dokumentumot választotta	3 pont
29. érvényesíti a választott műfaj sajátosságait	2 pont
30. releváns szakirodalomra támaszkodva érvel	3 pont
31. összefoglalja, reflektálja a dokumentum elkészítésének tapasztalatait és annak hatását a saját szakmaisága alakulására	3 pont
32. magas szintű szaktárgyi és szaktudományos felkészültségről tesz tanúbizonyságot	4 pont

A portfólió egészére jellemző... (összesen 10 pont)	
33. a problémaorientált, elemző megközelítésmód és a kritikai attitűd	5 pont
34. a szabatos fogalmazás, a műfajnak megfelelő stílus és nyelvhelyesség	3 pont
35. az igényes formai és technikai kivitelezés, az átlátható struktúra	2 pont

A tanári portfólió érdemjegye:

(0-50 pont: 1; 51-62 pont: 2; 63-74 pont: 3; 75-87 pont: 4; 88-100 pont: 5)

A komplex neveléstudományi szóbeli vizsga követelményei

A KOMPLEX SZÓBELI VIZSGA TÉMAKÖREI ÉS IRODALMA

1. Az oktatási rendszer
<ul style="list-style-type: none">• Az iskolázottság történeti alakulása. Aktuális európai, uniós és globális hatások az oktatási rendszerek változásaiban.-A tudásalapú társadalom jellemzői és az élethosszig tartó tanulás. Napjaink oktatáspolitikai kihívásai.• Az oktatási expanzió jelensége. A köznevelés, közoktatás, a szakképzés, a felnőttoktatás és a felsőoktatás hazai intézményrendszere és főbb jellemzői. Az oktatás társadalmi meghatározottsága és funkciói. Az iskolázottság szerepe a társadalmi mobilitásban.• Esélyegyenlőség és méltányosság a pedagógiai gyakorlatban.
2. A köznevelés, közoktatás irányítása és szabályozása
<ul style="list-style-type: none">• Az oktatáspolitikai és eszközrendszer. Az oktatásirányítás centralizált és decentralizált modelljei. Az oktatás tartalmi szabályozása történeti nézőpontból.• Törvényi szabályozók az oktatás világában. A mai magyar iskolák működését meghatározó központi és helyi dokumentumok (Köznevelési törvény, közalkalmazotti törvény, NAT, kerettantervek, helyi tantervek, vizsgakövetelmények, SZMSZ, házirend stb.)• Tervezési és tananyag-fejlesztési lehetőségek és kompetenciák a saját műveltségi területen. A pedagógus szakmai autonómiája és személyes felelőssége a mindennapi praxisban.
3. A tudás értelmezései, szerveződése és mérése
<ul style="list-style-type: none">• A tudás értelmezései; történeti, szociológiai, pszichológiai és pedagógiai megközelítései. Elméletek a tudás szerveződéséről.• Nemzetközi és hazai mérések (DIFER, országos kompetenciamérés, PISA, PIRLS, TIMSS) és főbb eredményeik. Az eredmények társadalmi hatásai és oktatáspolitikai konzekvenciái.• A tudás speciális jellege, mérése, és a mérési eredmények gyakorlati jelentősége a saját műveltségi területen, illetve egy adott tantárgyban.
4. Képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Kompetencia- modellek és jelentőségük a nevelés és oktatás területén
<ul style="list-style-type: none">• A képesség és a kompetencia fogalmának meghatározásai. A képességek és kompetenciák rendszerezése. Kompetenciamodellek. A képességkutatás néhány aktuális eredménye.• A tudás alkalmazásának képessége és strukturális feltételei. Az alkalmazásképes tudás, mint társadalmi elvárás.• Valamely kulcskompetencia szerepe, fejlődése és fejlesztési lehetőségei a saját műveltségi területen. Kiemelt figyelmet igénylő tanulók oktatásához/neveléséhez szükséges kompetenciák az integrációt végző pedagógus szempontjából.
5. A nevelés folyamata. Az egyéni különbségek szerepe a pedagógiai munkában
<ul style="list-style-type: none">• A nevelés fogalma, folyamata, szinterei és intézményrendszere. A nevelés érintettjei; a diákok. A nevelő hatások típusai. Különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjai. A tanulási- és magatartászavarok. A hátrányos helyzet nevelésszociológiai megközelítése. A gyermekvédelemben élők sajátosságai. A magyarországi cigány/roma népesség és az iskola. A tehetséggondozás szerepe, jelentősége.• Inklúzió a nevelésben. Törvények, rendeletek, és intézményi előírások a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjaival kapcsolatban.• Differenciálás a gyakorlatban a saját műveltségi területen.
6. Értékek, célok, célképzés és célrendszerek a nevelés és oktatás folyamatában

<ul style="list-style-type: none"> • Az érték, értékrend és értékorientáció fogalma, típusai és társadalmi funkciói. Pedagógiai célképzés és célrendszer. A rejtett tanterv. Az értékrend közvetítése és belsővé válása. • A pedagógus feladatai, lehetőségei és kompetenciái a célképzés tantárgyi és tanórai szintjén. • Értékkonfliktusok az iskolában.
<p>7. Az intézményes nevelés, oktatás tárgyi környezete, infrastruktúrája</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az iskolai téralakítás, a tanulási szinterek, a tárgyi környezet történeti változásai, szerepe az intézményes nevelésben, oktatásban. • A taneszköz-rendszer és tipológiája, info-kommunikációs technológiák, digitális taneszközök és pedagógiai alkalmazásuk. Az inkluzív oktatás tárgyi környezete és infrastruktúrája. • A saját műveltségi területen alkalmazható valamely taneszköz elemző bemutatása.
<p>8. A pedagógiai kommunikáció</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pedagógiai kommunikáció fogalma, kommunikációelméleti megközelítései, pszichológiai és alkalmazott nyelvészeti alapjai. A tanár-diák kommunikáció jellemzői (pl. Pygmalion hatás, fekete pedagógia). • A nyelvi hátrány kérdésköre, az iskolai nyelvhasználat társadalmi sajátosságai. • A pedagógiai kommunikáció megfigyelése és elemzése. Kommunikációs konfliktusok az iskolában és a kommunikációs zavarok elhárításának módjai saját műveltségi területen.
<p>9. A pedagógus szakma jellemzői</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pedagógusszerep történeti változásai. A pedagógusszakma fejlődéstörténete, a pedagógusképzés intézményesülése. A pedagógiai szaksajtó kialakulása és szerepe a szakma fejlődésében. • Pályaalkalmasság, a tanár személyisége. A pedagógusok társadalmi rekrutációja és karrierlehetőségei. A pedagógus életpályamodell. • Egyéni pályakép és képzési reflexió. A tanári szakma nehézségei: szerepkonfliktusok, a kiegészítés megelőzése.
<p>10. Tanulási, tanítási stratégiák és módszerek</p> <ul style="list-style-type: none"> • A stratégia és a módszer fogalma. Tanulási, tanítási stratégiák, módszerek és eljárások, történeti áttekintéssel, kutatások tükrében. • Alternatív pedagógiák, pedagógiai alternatívák. • Adott műveltségi terület, illetve tantárgy módszertani sajátosságai.

KÖTELEZŐ IRODALOM

1. Az oktatási rendszer

Fehérvári Anikó, Imre Anna, Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanuló továbbhaladás. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.133-196. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>

Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wislocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 2015. 183-209. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/>

- Kozma Tamás (2015): Az oktatási rendszer szociológiája. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 79-101. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/>
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nahalka István: Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei. In: Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37-54. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html
- Pusztai Gabriella: Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 2015. 137-160. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/>
- Varga Aranka: Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 2015. 241-273. <http://mek.oszk.hu/14500/14566/>
- Zolnay János (2015): A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: Orsós Anna (szerk.) *A romológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium 249-270.

2. A köznevelés, közoktatás irányítása és szabályozása

110/2012 (VI.4.) Kormányrendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66.szám 10635-10848.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

A közoktatástól szóló 1993. évi LXXIX. törvény:

http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=19431

Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>

Ballér Endre: A tanterv. In: Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191-216.

Kaposi József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011-2013). *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. sz. 14-37.

3. A tudás értelmezései, szerveződése és mérése

Csapó Benő (2012) (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Golnhofér Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 385-412.

Lannert Judit: Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 2015. 295-321.
<http://mek.oszk.hu/14500/14566/>

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Oktatási Hivatal (2015): A PISA és az Országos kompetenciamérés tanulságai OH, Budapest.
https://www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/aktualis_informaciok/pisa_okm_tanulsagai

4. Képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Kompetencia- modellek és jelentőségük a nevelés és oktatás területén

Demeter Kinga (szerk.) (2006): *A kompetencia*. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/kompetencia>

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Kocsis Mihály, Mrázik Julianna, Imre Anna (szerk.) (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 61-76.

Molnár Gyöngyvér (2016): A dinamikus problémamegoldó képesség mint a tudás elsajátításának és alkalmazásának képessége. *Iskolakultúra*, XXVI. 5. 3-16.

Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú, kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Makádi Mariann (2009): *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei*. Tanári kézikönyv. Mozaik Kiadó, Szeged.

5. A nevelés és folyamata. Az egyéni különbségek szerepe a nevelő, oktató munkában

Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas. Köllő – Varga (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 139-166. <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>

Cserti Csapó Tibor, Orsós Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 99-120. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/cserti-csapo-tibor-orsos-anna-melyszegenyseg-gyermekszegenyseg-a-ciganyok-romak-helyzete-es-eselyegyenlosege.pdf>

Golnhofer Erzsébet (2003): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch03s04.html

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mayer József, Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2011): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2015): Roma fiatalok a középiskolában. In: Orsós Anna (szerk.) (2015): *A romológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium. 209-248.

Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.

Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium

6. Értékek, célok, célképzés és célrendszerek a nevelés és oktatás folyamatában

Kotschy Beáta (2003): Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–164. Online: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html

Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány: Oktatókutató Innováció*, 1.1.64-90.

Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológia problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlilocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 2015. 19-47.

Halász Gábor (2012): A pedagógiai rendszerek általános hatás – és bevélelvizsgálati rendszere. In: Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest, 2012. 209-243.

Torgyik Judit: Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlilocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 2015. 161-181.

7. Az intézményes nevelés, oktatás tárgyi környezete, infrastruktúrája

Fischerné Dárdai Ágnes, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia, Szűcs-Rusznak Karolina (2015): Tankönyvek, taneszközök a nevelés történetében. Comeniustól a kísérleti tankönyvekig. In: Vörös Katalin (szerk.): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 2015. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/tanknyvek_taneszkzk_a_nevels_trtnetben_comeniustl_a_ksrleti_tanknyv.html

Kojanitz László (szerk.) (2014): *A tankönyvek új generációja. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf

Németh András (2015): Az iskolai tér, iskolaépítészlet. A tanterem és berendezésének története. In: *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Szerk.: Vörös Katalin PTE, Pécs. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/az_iskolai_tr_iskolapszet.html

Molnár Gyöngyvér (2008): A 21. század iskolájának berendezése. In: Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Főző Attila László, Tóth Péter (szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9-41.

Petriné Feyér Judit (2003): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 317-336. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html

8.A pedagógiai kommunikáció

Huszár Ágnes (2015): A nyelvi szocializáció és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2015. 273-293.

M. Nádas Mária, Hunyady Györgyné (2014): Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában. In: Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária (szerk.) (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 65-73. http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadasi_Az-iskolakep_READER.pdf

Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 395-417.

Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT IMAGE, Budapest.

9. A pedagógus szakma jellemzői

Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 79 - 99. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html

Fehérvári Anikó (szerk.) (2016): *Merre tart a pedagógusszakma?* OFI Budapest. <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagoguskutatasok.pdf>

Máthé Borbála (2014): A kiégésről röviden. In: Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit (szerk.) (2014): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Komárno. 449-458. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0507SupliczSandor.pdf>

Németh András (2015): A pedagógusképzés és pedagógusszerep története. A pedagógus szakma kialakulása és differenciálódása; a pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során. In: Vörös Katalin (szerk.) (2015): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/a_pedagoguskpzs_s_pedagogusszerep_trtnete.html

Szivák Judit (2003): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html

10. Tanulási és tanítási stratégiák, módszerek

Arató Ferenc, Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. Újabb kiadások: Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest, 2008. és Mozaik Kiadó, Szeged, 2012.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 33-42, 197-208.

Dezső Renáta Anna (szerk.) (2014): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. <http://mek.oszk.hu/13600/13617/13617.pdf>

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243-292. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html

Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch14s02.html

AJÁNLOTT IRODALOM

1. Az oktatási rendszer

Halász Gábor (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 17-33. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/11-oktataspolitika>

Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány: Oktatáskutatás Innováció*, 1.1.64-90.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT Kiadó, Budapest, 121–139.

Neumann Eszter, Vida Júlia (2012): PISA-hatások Európában. *Educatio*, 3. sz. 361-371.

2. A köznevelés, közoktatás irányítása és szabályozása

Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculum fejlesztéshez*. PTE, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/v_3_5_az_oktat_s_a_helyi_curriculum_rtkelse

Balogh Miklós (2015): A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária és Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 93–114.

Bánkuti Zsuzsanna, Lukács Judit (szerk.) (2015): *Tanterv, Tankönyv, Vizsga*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Györgyi Zoltán (2016): Közoktatás-irányítási változatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 5-6.sz. 17-40.

Fehérvári Anikó (2011): Normatív finanszírozás az oktatásban 2000 és 2009 között. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 21-34.

Palotás Zoltán – Jankó Krisztina (2011): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 69-108. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>

Reményi Judit (2015): *Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban*. <http://ofi.hu/publikacio/tanterv-es-standardok-viszonya-nemzetkozi-gyakorlatban>

Réti Mónika (2016): *A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban - nemzetközi kitekintés alapján*. <http://ofi.hu/tema/80/publication>

Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6-7. 48-57.

3. A tudás értelmezései, szerveződése és mérése

Balácsi Ildikó és mtsai (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Kiadó, Budapest.

De Corte, Eric (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumond, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Centre for Educational Research and Innovation. 35-68. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#.WRwxNjclHIU#page70

Kádárné Fülöp Judit (2015): Nemzetközi tudásmérés - hazai oktatáspolitikai. *Educatio*, 2.sz.

Kákonyi Luca (2015): *Érettségi vizsgák a XXI század elején. Nemzetközi kitekintés.* <http://ofi.hu/publikacio/erettsegi-vizsgak-xxi-szazad-elejen-nemzetkozi-kitekintes>

Pléh Csaba (2010): Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és tanítás tudományában. *Iskolakultúra*, 4. 37-41.o. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00147/pdf/2010-04.pdf>

Pintér Róbert (szerk.) (2007): *Az információs társadalom.* Gondolat – Új Mandátum Kiadó, Budapest. <http://mek.niif.hu/05400/05433/05433.pdf>

Réthy Endréné (2011): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére.* Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs.

Stéber Orsolya, Kereszty Orsolya (2015): Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10.sz. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2015-9-10>

4. Képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Kompetencia- modellek és jelentőségük a nevelés és oktatás területén

Habók Anita (2011): A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 3. sz. 207-224.

Kovácsné dr. Nagy Emese (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf

Lakatosné Török Erika, Kárpáti Andrea (2009): Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az Európai Digitális Tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 227-259.

Nagy József (szerk.) (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8.255-269.

Molnár Gyöngyvér (2016): A dinamikus problémamegoldó képesség mint a tudás elsajátításának és alkalmazásának képessége. *Iskolakultúra*, XXVI. 5. 3-16.

Pukánszky Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In: Albert S. et al. (szerk.): *A tanári kompetenciákról.* Selye János Egyetem, Komárom, 29-64.

Szivák Judit (2010): *A vita: A vitakultúra fejlesztése. Szociális kompetenciák fejlesztése a vita segítségével.* (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár; 12.) Gondolat Kiadó, Budapest. 2010.

5. A nevelés és folyamata. Az egyéni különbségek szerepe a nevelő, oktató munkában

- Berkovits Balázs, Oblath Márton (2008): A gyógypedagógiától a szociológiáig és tovább. A „fogycatékosság” és a „szociális hátrány” kapcsolatának diskurzusai és politikája. In: Eröss Gábor, Kende Anna (szerk.) (2008): *Túl a szegregáción*. L'Harmattan, Budapest. 21-47.
- Imre Anna (2012): Fejlesztő értékelés az általános iskolákban. *Educatio*, 3. sz. 386-400. o.
- Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kron, Friedrich (2003): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest. 73-89.; 250-3478.
- Mayer József (2008): *Adaptációs kézikönyv az intézmény szintű tanulói beilleszkedés elősegítéséhez*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/12900/12917/12917.pdf>
- Mayer József, Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2011): *A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. OFI Budapest.
- Mrázik Julianna (2015): *Nevelés és iskola: A nevelés pedagógiai antropológiai és összehasonlító megközelítése*. Ad Librum, Budapest.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kovács Mónika (2014): Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában. In: Gordon Györi János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45-51.
http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3-12.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia*, 3-4. 333-342.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné: (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013
- Varga Aranka (szerk.) (2015): *Inkluzív pedagógia – oktatói segédanyag I-II*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. kiemelten az alábbiak:
- Forray R. Katalin – Trendl Fanni: A cigányság iskolázottsága és támogató programok. Andl Helga: Hátrányos helyzet. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/95/>
- Vida Gergő (2015): A tanulási zavarok hazai kategorizálásnak problémái. *Autonómia és Felelősség* 2015. 3. sz. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/05-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-03szam.pdf>

6. Értékek, célok, célképzés és célrendszerek a nevelés és oktatás folyamatában

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat.* OKKER Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 52.évf.. 9. sz. 9–20.

Pikó Bettina (szerk.) (2010): *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban.* L'Harmattan, Budapest.

Halász Gábor, Balázs Éva, Fischer Márta, Kovács István Vilmos (szerk.)(2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára.* OFI Budapest.

Nagy Eszter, dr. Nagy Lászlóné (2014): A fenntarthatóság pedagógiájának elemei és megjelenésük a központi tantervekben a bevezető, kezdő és alapozó iskolaszakaszokban. *A Biológia Tanítása*, XXII. évf. 1. sz. 3-17.

http://www.mozaik.info.hu/Homepage/pdf/folyoirat/A_biolgia_tanitasa_2014-1.pdf#page=31

Nagy Mária (2001): Felkészítés az iskolai gyakorlatra a cigány tanulók nevelése, oktatása területén. *Iskolakultúra*, 12. sz. 43-57.

Óhidy Andrea (2014): A Lifelong Learning - paradigma a németországi és a magyarországi neveléstudományi vitában 1996–2005 között. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 1. sz. 2-23.

Szüdi János (2004): Házirendek a nevelési-oktatási intézményekben I-II-III. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8.; 9. és 10. számok

7. Az intézményes nevelés, oktatás tárgyi környezete, infrastruktúrája

Benedek András (szerk.) (2013): *Digitális pedagógia 2.0.* Typotex Kiadó, Budapest.

Benedek András, Golnhofér Erzsébet (szerk.) (2014): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013.* Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.

Dárdai Ágnes, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia (2014): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön I. *Történelemtanítás*, (XLIX.) Új folyam V. 2-4. szám. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejlesztes-kulfoldon-i-05-02-02/>

Dárdai Ágnes, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia (2015): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II.: (A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései) *Történelemtanítás*, L. Új folyam VI.:(1-2.) <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejlesztes-kulfoldon-ii-06-01-02/>

Dumont, Hanna - Istance, David (2010): Analyzing and designing learning environments for the 21st century. In: Dumond, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds): *The Nature of*

Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD Centre for Educational Research and Innovation. 19-34.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#.WRwxNjclHIU#page4

Dumont, Hanna - Istance, David (2010): Future directions for learning environments in the 21st century. In: Dumond, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Centre for Educational Research and Innovation. 317-338.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#.WRwxNjclHIU#page4

Fehér Katalin (2000): Az első magyar nyelvű tankönyvek. *Könyv és Nevelés*, II. évf. 1. Sz

Hunya Márta (2005): A virtuális tanítási környezet. *Iskolakultúra*. 10. sz. 53-69.

Katona András (2010): Tankönyvvita a 12. osztályos történelemtankönyvekről. *Könyv és Nevelés*, XII. évf. 3. sz.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/tankonyvvita_a_12osztalyos_tortenelemtankonyvekrrol

Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*, XVII. évf. 6-7. sz. 114-126.

Kojanitz László (összeállította) (2014): *A tankönyvek új generációja. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*.

http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf

Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kőfalvi Tamás (2006): *e-Tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nádasi András (2011): A megfelelő média kiválasztása. *Könyv és Nevelés*, 1. sz.

http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_megfelelo_media_kivalasztasa

Nyíri Kristóf (2006): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 30-39.

8. Pedagógiai kommunikáció

Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Okker Kiadó, Budapest.

Buda Béla: Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997, 13-22.

Cserné Adermann Gizella (2006): *Önbeteljesítő jóslatok az iskolában és a családban*. Edenscript, Pécs.

Herbst Mária (2010): *A tanári beszédmagatartás*. (Alkalmazott nyelvészeti mesterfűzetek 01.) Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.

Horváthová Kinga, Szökö István (2016): *A pedagógiai kommunikáció*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom.

Sáfrányné Molnár Mónika (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban. I. *Anyanyelv-pedagógia IX. évf. 2.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=624>

Szöke-Milinte Enikő: A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit (szerk.) (2014): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Komárno. 241-248.
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0309SzokeMilinteEniko.pdf>

Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 395-417.

9. A pedagógus szakma jellemzői

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2016): Tanulási folyamatok lehetséges útja a tanárképzésben. In: Garai Imre, Vincze Beatrix és Szabó Zoltán András: *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. Eötvös Kiadó, ELTE, Budapest, 36-45.

Galántai László, Hüber Gabriella (2015): A felejtés kritikája. A neveléstörténet fókuszja a kompetencia alapú tanárképzésben. In: Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben. Szerk.: Vörös Katalin, PTE Pécs. http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/a_felejts_kritikja_a_nevelstrtnet_fkusza_a_kompetencia_alap_tanrkpzsben.html

Csapó Benő (2016): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésének tudományos háttere. *Iskolakultúra*, XXVI. évf. 2. sz. 3-18.

Falus Iván (szerk.) (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Füzi Beatrix (2015): A tanári szerepmódel fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány / Oktatás–Kutatás–Innováció* 4. sz. 38-56.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_4_38-56.pdf

Halász Gábor (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Huszár Zsuzsanna (2014): Diplomás pályakép és képzési reflexió – a pályakövetés első intézményi eredményei a pedagógusképzés területén a Pécsi Tudományegyetemen. In: *Diplomás Pályakövető Rendszer tanulmánykötet 2014*. Szerk.: Kuráth G., Héráné Tóth A., Sipos N. PTE Rektori Hivatal Marketing Osztály Pécs, 2014. 123-156.
https://pte.hu/sites/pte.hu/files/files/Egyetemunk/Tenyek_adatok/dpr_tankot_2014_fin.pdf

- Kéri Katalin (szerk., 2015): *Az európai pedagógusképzés metszetei*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Kéri Katalin (1996): Adalékok a pedagógusok etikai kódexének elkészítéséhez. In: Hoffman Rózsa (szerk.): *Pedagódusetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 34-44. <http://kerikata.hu/publikaciok/text/etikakod.htm>
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia* 115. évf. 3. sz. 255-294.
- Nikitscher Péter (2016): *Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*. <http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben>
- Nyíró Zsuzsanna (2006): A tanári szakma Európában: sajátosságok, trendek és aggodalmak. A tanári szakmát érintő reformok: történeti áttekintés (1975–2002). *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 77-88
- Polónyi István (2016): A neveléstudomány helyzete. *Iskolakultúra*, XXVI. 47-20.
- Sági Matild -Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In: Balázs Éva- Kocsis Mihály-Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295-324. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrében. In: Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése: nemzetközi kitekintés és gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 47-85.
- Suplicz Sándor (2014): A tanári minőség jegyei karakterrajzokban és esettanulmányokban. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.) (2014): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Komárno. 437-448. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0507SupliczSandor.pdf>
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*. http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Török Balázs – Szekszárdi Júlia – Mayer József (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs Éva- Kocsis Mihály-Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 273-294. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>
- Veroszta Zsuzsanna (2012): A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázatai. *Educatio*, 21. évf. 4.sz. 607-618.
- Veroszta Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24. évf. 1. sz. 47– 62.

10. Tanulási, tanítási és nevelési stratégiák és módszerek

- Balogh László (1998): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2016): *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai: Kézikönyv az egyéni tehetségfejlesztő programok kidolgozásához és megvalósításához*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Bárdos Jenő (2012): A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. *Magyar Pedagógia*, 112.évf. 2. sz. 61-75.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs – Budapest. http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV*. PTE BTK TI, Pécs. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/40/26>
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2010): *A tanulás tervezése és értékelése*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs. http://www.educatio.hu/nyilvanossag/hirek_kozlomenyek/eselyegyenloseg_programcsomagok.
- Csordás Ildikó és mtsai (szerk.) (2015): *IKT eszközökkel támogatott projektpedagógia*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, IKT Módszertani Iroda, Budapest. http://dlsulinet.educatio.hu/download/letolthetodokumentumok/ikt_muhely_2014.pdf
- Hunya Márta (2009): Projekt módszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 75-96
- Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft. Budapest.
- Kőrösné Mikis Márta (2000): Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf..11. sz. 60-70.
- Mayer, Richard E. (2010): Learning with technology In: Dumond, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds) *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Centre for Educational Research and Innovation. 179-198. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#.WRwxNjclHIU#page4
- Mező Ferenc (2004): *A tanulás stratégiája diákoknak és felnőtteknek*. Pedellus Novitas Kft. Debrecen.
- Molnár Edit Katalin (2015): A tanári tervezés tanulásának és tanításának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12.sz.

- K. Nagy Emese (2015): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 5. 33-46
- Nahalka István (szerk.) (2006): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. III. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány Oktatás–Kutatás – Innováció*. 2. sz. 43-52.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf.
- Petriné Feyér Judit (2004): *A problémaközpontú csoportmunka*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Revákné Markóczi Ibolya és Nyakóné Juhász Katalin (szerk.) (2011): *A természettudományok tanításának elméleti alapjai*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.
- Slavin, Robert. E.(2010): Co-operative learning: what makes group-work work? In: Dumond, H., Istance, D., Benavides, F. (eds): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Centre for Educational Research and Innovation. 161-178.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#.WRwxNjclHIU#page4
- Szélpál Szilveszter, Kopasz Katalin (2016): A kutatásalapú tanulás alkalmazása a tehetséggondozásban. *Iskolakultúra*, 26.3. 109-116.
- Szivák Judit (2010): *A vita: A vitakultúra fejlesztése. Szociális kompetenciák fejlesztése a vita segítségével*. (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár; 12.) Gondolat Kiadó, Budapest. 2010.
- Tuba Márta (2012): A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia V. évf. 4.* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=419>

A szakmódszertan szóbeli vizsga követelményei

A SZAKMÓDSZERTAN SZÓBELI VIZSGA TÉTELEI ÉS IRODALMA

1. Az egészségügyi szakmai kommunikáció jelentősége, szereplői és oktatásának szempontjai
2. Az egészségügyi szakképzés története és rendszere hazánkban
3. Az egészségügyi felnőttképzés rendszere és módszertana
4. Az egészségfejlesztés szinterei, módszerei és hatásai az iskolában
5. A csoportos egészségnevelés tervezése és módszertana
6. Az egészségügyi alapismeretek tárgyköre, oktatásának célja és módszertana
7. Az ápolástan-gondozástan tárgyköre, oktatásának célja és módszertana
8. Az elsősegélynyújtás oktatásának célja és módszertana
9. A klinikumi ismeretek tárgyköre, oktatásának célja és módszertana
10. A diagnosztikai és terápiás alapismeretek tárgyköre, oktatásának célja és módszertana
11. Az egészségügyi asszisztensi feladatok tárgyköre, oktatásának célja és módszertana
12. A területi/klinikai gyakorlatokhoz kapcsolódó iskolai feladatok

KIEGÉSZÍTŐ SZAKMÓDSZERTANI IRODALOMJEGYZÉK

Betlehem József, Deutsch Krisztina (szerk.) (2015): Egészségügyi szakmódszertan. Digitális tananyag. Készült a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 „A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése” című projekt keretében.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_egeszsegugyi_szakmodszertan/adatok.html

Dr. Ágoston István, Dr. Betlehem József, Dr. Deutsch Krisztina, Gáspár Gyula, Kellős Éva, Dr. Oláh András, Pék Emese (2015): Az egészségügyi képzések jogi szabályozása. Digitális tananyag. Készült a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 „A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése” című projekt keretében.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_az_egeszsegugyi_kepzesek_jogi_szabalyozasa/adatok.html

Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Tóth Béláné - Tóth Péter (2009): Oktatástechnológia-multimédia. Ligatura Kiadó. Budapest.

