

HORIZONTÁLIS IRÁNYELVEK A PÉCSI NEVELÉSTUDOMÁNYI MŰHELY TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMJÁBAN

ARATÓ FERENC

a Pécsi Egyetem Bölcsészettudományi Karának
adjunktusa
arato.ferenc@pte.hu

Ebben a rövid tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetéhez köthető neveléstudományi műhely törekvéseinek egyik dimenzióját. Egyrészt azokat a szempontokat mutatjuk be, amelyek a tanárképzést vizsgáló kutatás eredményeként körvonalazódtak, másrészt azokat a horizontális, a képzés egészét átfogó irányelveket, fejlesztési aspektusokat, amelyek a képzés helyi értékeiként rajzolódtak ki az elmúlt években. Bemutatjuk, hogy ezek az aspektusok összhangban állnak mind az európai, mind a tengeren túli egyetemfejlesztési, illetve tanárképzés-fejlesztési törekvésekkel.

A tanárképzési reform folytatásának kontextusa

Az alábbi tanulmányban azoknak a törekvéseknek egy részét foglaljuk össze, amelyek a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjának továbbfejlesztése érdekében fogalmazódtak meg. Mindezt egy olyan értelmezési keretrendszerben, amelyet egy konkrét fejlesztést támogató program¹ során, egy műhelysorozatra építve állítottak össze és jelenítenek meg a *PTE Neveléstudományi Intézetének és Pszichológiai Intézetének* kutatói és fejlesztői (Arató és Varga, 2015). Ez az értelmezési keretrendszer az akadémiai kiválóság inkluzivitására koncentrál. Vagyis arra a kérdésre, hogy hogyan lehet az egyetemi képzés minőségét, az akadémiai kiválóságot emelni az befogadó pedagógiai környezet, a sokszínű hallgatói összetételben rejlő lehetőségek kiaknázásával. A sokszínűség, s annak kapcsán az inkluzív szemlélet a kétezres években az Egyesült Államokban az egyetemi és főiskolai intézményfejlesztési törekvéseknek is az egyik legfontosabb aspektusává vált (Hurtado és mtsai, 2012; Williams és mtsai, 2005; Milem és mtsai, 2005; Bauman és mtsai, 2005), s az elmúlt években a hazai diskurzusban is megjelent (Varga, 2014, 2015a, 2015b). Ennek a megközelítésnek az egyik aspektusa a sokszínűség elérése az

¹ TÁMOP 4.1.2.B.2 -13/1. – Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúli Régióban elnevezésű program.

egyetemi tanulási környezetben. Ez egyrészt vonatkozik a hallgatói összetétel sokszínűségére: a magyarországi hallgatók mellett külföldi hallgatók megjelenésére az egyetemen; az előnyösebb családi háttérű hallgatók mellett a hátrányos helyzetből érkező hallgatók egyetemre történő bejutásának és bennmaradásának elősegítésére; valamint a különböző fogyatékossgal élő hallgatók fogadását lehetővé tevő támogatási formák megjelenésére. A sokszínűség másik oldala annak az oktatói/kutatói/fejlesztői potenciálnak az artikulált megjelenítése, amely a tanárképzési program lebonyolításáért felelős. Vagyis a sokszínűség vonatkozik a Pécsi Egyetemen megjelenő oktatói sokszínűségre is. Ezt a sajátosságot szükséges megjeleníteni, hozzáférhetővé tenni a hallgatók számára, hogy a helyi értékek, irányvonalak, a tanárképzés pécsi arculatának elemei valóban részesei lehessenek egy sokszínű, befogadó egyetemi környezet kialakításának.

Eppen ebből a célból 2013-ban a *Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete Autonómia és Felelősség* címmel konferenciát rendezett, hogy teret adjon azoknak a rejtett értékeknek, amelyek a tanulásközpontú pedagógiai megközelítések területén lelhetők fel a pécsi neveléstudományi műhelyben. Az egy naposra tervezett konferencia az első alkalommal két naposra bővült, párhuzamos szekció-sorozattal. Az előadások mellett a műhelyek megtartásában is partnerek voltak hallgatók és a pályán lévő pedagógus kollégák. A következő *Autonómia és Felelősség* konferencián, 2014-ben, ahol a kompetenciaalapú megközelítés kontextusában vázolták fel a résztvevők a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjainak értékeit, már kirajzolódtak olyan horizontok is, amelyek valóban a pécsi eszmeiséghez, kutatási-fejlesztési területekhez, gyakorlati tevékenységekhez kötődnek. Horizontális, a képzés egészét átfogó irányelveknek nevezhetjük ezeket, hiszen szerepet „követelnek” maguknak az egész pécsi tanárképzési program horizontján, sőt más szakok képzési programjaiban is megjelenhetnek értékképző irányelvekként. A pedagógusképzés kompetenciaalapú megközelítése az egyik ilyen átfogó irányelv, amely jelenleg az egész hazai pedagógusképzésre kifejti hatását. Kiemelt hangsúlyt kap a pécsi műhelyben az a szempont, hogy a tanári kompetenciák mindig sajátos tanulási-tanítási környezetben bontakoznak ki, vagyis sajátos *intézményi, intézményfejlesztési kontextusban*. A tanárképzésben most válik egyre hangsúlyosabbá az intézményfejlesztés szempontjának a figyelembevétele, ami összekapcsolódik az egyetemek partnerintézményi hálózatának bővítésével, minőségfejlesztésével. A kompetenciaalapú megközelítésben a kritikai és reflektív hozzáállás követése (*Galántai, 2014*) mellett célunk továbbá olyan kompetencia-modellek beemelése a képzési programokba, amelyek a jogszabályi dokumentumokban rögzített modelleket kiegészítik, támogatják.

A másik kiemelkedő, s az országban talán egyedülállóan érvényesülő horizontális irányelv az *interkulturális sokszínűség* és a társadalmi *inklúzió* szempontrendszerének érvényesítése, különös tekintettel arra a megközelítésre, amelyet a romológia képvisel ebben a kérdéskörben. Itt az a további kérdés merül fel, hogy

amennyiben a transzverzális, interkulturális kompetenciák nem csak a pedagógus pályára készülők számára szükségesek, akkor milyen módokon tud ez a horizontális irányelv az egyetemi képzések többi programjában is megjelenni (Arató és Varga, 2015).

Harmadik irányelvként fogalmazódott meg a pécsi neveléstudományi műhelyben egy *multi-perspektivikus* értelmezési horizont elérésének szükségessége a tanárképzésben. Ennek alapját a meglévő és továbbfejlesztett nevelés- és művelődéstörténeti kurzusok, programelemek jelentik a pécsi tanárképzésben. A multi-perspektivikus megközelítés egyrészt a szinkrón és diakrón vizsgálati dimenziók komparatív, együttes értelmezését jelenti, másrészt a hazai, az európai, s az Európán kívüli kontextusok beemelését a képzés diskurzusaiba. Mindezt olyan képzésben célszerű megjeleníteni, amely problémaorientált megközelítésű, a kapcsolódó történeti források interaktív feldolgozására épül, interdiszciplináris tudományos-tanulási tevékenységeket biztosít.

A pécsi *Neveléstudományi Intézet* pedagógusképzés-fejlesztéssel kapcsolatos törekvéseiről több összefoglaló tanulmány is megjelent a közelmúltban (Bárdossy, 2014; Kéri, 2014; Varga, 2014), hasonlóan a fejlesztést segítő kutatási törekvésekről is (Mrázik, 2014; Arató, 2015a, 2015b; Szabó–Kucserka, 2015).

A tanárképzési programok továbbfejlesztési szempontjai

Az említett fejlesztési programban több kutatás is lezajlott, s a jelen tanulmány írásakor nem mindegyik eredménye volt még hozzáférhető. Az egyik kutatás a kompetenciaalapú pedagógusképzés intézményi kontextusának vizsgálatával foglalkozott (Arató, 2015a). A kutatás alapvetően feltáró jellegű kvalitatív kutatás volt, amelynek a célja, hogy lehetőség szerint egy adott gyakorlati félév kapcsán, három adatközlői célcsoportra építve (tanárjelölt hallgatók, mentortanárok, oktatók) feltárja azokat a gyakorlati elemeket, szempontokat, amelyeket tovább kellene erősíteni, esetleg pótolni célszerű az összefüggő egyéni gyakorlat továbbfejlesztése során.

Itt nincs hely kitérni részletesen a kutatás eredményeire, viszont az *1. táblázat*-ban összefoglaljuk azokat a fejlesztési szempontokat, amelyeket a három célcsoport visszajelzései alapján a fejlesztés irányait kijelölik.

A kutatási eredmények alapján öt klaszter rajzolódott ki. A *tájékoztató-tájékozódás* klasztere alapvetően az információcsere, az együttműködés általános szempontrendszerét vázolta fel. A tanárképzés két pillérjének (egyetemi képzés és iskolai gyakorlat) szorosabb együttműködését szorgalmazták az érintettek, kiemelve, hogy a két pillér együttműködésének trilaterális kapcsolatrendszerében szükség lenne az oktatók és mentortanárok mellett a hallgatók partneri bevonására épülő interperszonális keretekre. A két pillér együttműködésének strukturális kereteit az egyetemi oldalnak kellene kezdeményezni, illetve fenntartani. Fontos szempontként fogalmazódott meg, hogy egy közösen értelmezett és felállított kritériumorien-

tált rendszer képezhetné a tartalmi és/vagy kimeneti követelmények közös dimenzióját.

1. táblázat: Minőségfejlesztési szempontok a pécsi tanárképzési programok számára (Arató, 2015a)

<i>Tájékoztató-tájékozódás</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kétpillérű értelmezési keretrendszer 2. Trilaterális együttműködések rendszere 3. Az egyetem által kiépített strukturális garanciák 4. Kritériumorientált rendszer
<i>A gyakorlatot kísérő rendszer funkciója</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Differenciált, világos funkciók 2. Kompetenciaalapú, de személyre szabott képzést biztosító funkció 3. Minden gyakorlatot támogató funkció 4. Folyamatelvűséget biztosító funkció 5. A gyakorlóhelyi kontextus funkciója 6. Interperszonális elemek jelentősége 7. A horizontális tanulás funkciója 8. Képzéértékelési funkció
<i>A szakmódszertani dimenzióval kapcsolatos további fejlesztési igények</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Képzési kimeneti követelmények (szakmai és szakmódszertani kompetenciák) 2. Egyetemi mentorálás 3. A szabályzók mentén történő szakmódszertani adaptáció támogatása, folytatása 4. Diszciplináris képzés fejlesztése
<i>Pedagógiai-pszichológiai képzési-fejlesztési dimenzióval kapcsolatos további fejlesztési igények</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. A képzési elemek szakmai koordinációja 2. Képzési kimeneti követelmények (nyolc tanári kompetencia modell) 3. Széles fejlesztési horizont biztosítása
<i>Tanári tevékenységek megjelenése az egyetemi szemináriumokon, kísérőszemináriumokon, a gyakorlatban</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Strukturált bevonódás az intézmény életébe 2. A tevékenységek kontextusa 3. Szülői, partneri kapcsolatok

A *gyakorlatot kísérő rendszer* klaszterében talán a legfontosabb üzenet az volt, hogy már a tanárképzés elejétől fogva kísérje az egyetemi képzést a gyakorlati képzés pillérje, illetve, hogy minden egyes, a gyakorlati helyen végzett tevékeny-

séghez kapcsolódjon valamilyen egyetemi képzési programelem. Az egyetemi és gyakorlati képzési programelemek funkcióját, képzésben betöltött szerepét világosabban, s egymástól megkülönböztethetően szükséges a képzés lebonyolítóinak artikulálni a képzésben résztvevők számára. A kompetenciaalapú megközelítés szerkesztésének részét képezi a személyre szabott fejlesztés előtérbe helyezése már a képzés elejétől, de különösen a gyakorlati évben. Így az összefüggő gyakorlat a gyakorló egyéni fejlesztési folyamattervébe ágyazottan jelenik meg. Másik oldalról ugyanakkor fontos, hogy a gyakorlat az intézményi gyakorlat kontextusába illesztve valósuljon meg, vegye figyelembe az adott gyakorló hely programjait, gyakorlatát, intézményfejlesztési és működtetési törekvéseit is. Vagyis jelenjen meg hangsúlyosan a gyakorlóhelyi kontextus a tanárjelöltek számára. Kiemelt szempontként jelent meg továbbá a trilaterális interperszonális kapcsolatok szerepe a kétpillérű képzési folyamatban, s ezen belül a horizontális tanulás külön szempontként is nagy hangsúlyt kapott. Horizontális tanulásként tekintjük azokat az együttműködésre épülő tanulási, vagy fejlesztői műhelyeket, amelyek során az azonos helyzetben lévő hallgatók – egymás tapasztalataira, egyéni kutatásaira-fejlesztéseire építve – kölcsönös tanulási helyzetben mozgósítják és fejlesztik tanári kompetenciáikat. Ilyen helyzetek például, amikor a gyakorlaton lévő tanárjelölt társakkal közösen reflektálnak az átélt tanítási tapasztalatokra, kérdésekre, problémákra, problémamegoldásokra, vagy amikor a közös tanulást szem előtt tartva kölcsönösen látogatják egymás óráit, s meg is beszélnek azokat. Az összefüggő gyakorlat időszaka egyben az egyetemi képzés hatékonyságával, eredményességével és méltányosságával kapcsolatos visszajelzésként is értelmezendő, vagyis szükséges megalkotni azokat a visszajelzési formákat – s a kétpillérű együttműködés részévé tenni –, amelyek az egyetemi képzés számára biztosítanak folyamatos visszajelzést mindig az adott évben gyakorlaton lévő tanárjelöltek felkészültségéről.

A *szakmódszertani képzés programelemeivel* kapcsolatban az fogalmazódott meg, hogy a szakmai és szakmódszertani kompetencia-elemek alkossák a képzések a képzési programelemek, illetve a teljesítés kritériumrendszerét. Fontos szempontként jelent meg, hogy a *Pécsi Tudományegyetemen* a szaktárgyi tanszékekhez kapcsolt szakmódszertani képzések során hasznos lenne a hallgatók egyénre szabott képzési folyamatát oktatói mentortevékenységgel segíteni, illetve a hallgatók egyéni fejlesztési terveit szakmai szempontból koordinálni. Vagyis a szakmódszertani képzés részeként, az ott oktatók feladata lehetne az egyéni fejlesztési tervek segítése, személyes támogatása, mentorálása. A képzésben részt vevő oktatók közül ők azok, akik mind a diszciplináris, mind a tanárképzési folyamatokra rálátással rendelkeznek, s így a két területen szükséges egyéni fejlesztési törekvéseket két oldalról támogathatják. A szakmódszertani területhez kötik mind a hallgatók, mind az oktatók, mind a mentortanárok az oktatáspolitikai szabályozók rendszerének, az adott műveltségterülettel kapcsolatos dokumentumainak megismerését, feldolgozását, implementációját segítő képzési programelemeket. Kulcskérdésként merült fel

a diszciplináris, szaktárgyi kurzusok továbbfejlesztésének igénye. A szaktárgyi kurzusoknak vagy programelemeknek lehetne olyan dimenziója, illetve feladata, amely az adott terület iskolai leképezését, a tudományos problémák közoktatási kontextusban történő megjelenítését vállalja.

A *pedagógiai-pszichológiai képzési programelemekkel* kapcsolatban az az igény fogalmazódott meg, hogy a képzésnek ez az eleme koordinálja a tanárképzési programok egészét szakmai szempontból, kezdeményezze az egyes programelemek kiigazítását, továbbfejlesztését. Fókuszában olyan általános tanári kompetencia-modellek álljanak, mint amilyen a végzettség megszerzéséhez szükséges tanári kompetencia-modell (lásd 2. melléklet a 8/2013. /I. 30./ sz. EMMI rendelethez).

A következő klaszter a *tanári tevékenységek* területén rajzolódott ki. Itt három szempont volt érzékelhetően fontos a válaszolók számára. A hallgatók lehetőleg valamilyen strukturált módon kapcsolódjanak az intézmények életébe (például szakos munkaközösség tagjaként, vagy egy módszertani fejlesztőcsoport tagjaként például drámapedagógiai csoport stb.). Fontos, hogy az intézmény teljes tevékenységrepertoárt kínáljon fel a tanárjelöltnek. A gyakorlat ne korlátozódjon a tanításra és felületes intézményi jelenlétre (például folyosói ügyelet), hanem valóban széles tárházát kínálja a tanárjelöltek gyakorlati felkészülésének. Harmadikként különösen hangsúlyos szempont, hogy a jelölteknek legyen alkalmuk az eredményes kapcsolattartási és kommunikációs formák megtapasztalására a szülőkkel, szakszolgáltatókkal, illetve egyéb szakmai szolgáltatókkal.

A *Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetéhez* köthető képzési programelemek továbbfejlesztésére megfogalmazódott javaslatokat egy másik tanulmány foglalja össze (Arató, 2015b). Ebben a tanulmányban egyrészt a kétpillérű elemek vizsgálatára kerül a hangsúly, valamint annak elemzésére, hogy a javaslatok mennyiben elégítik ki az érintettek által megfogalmazott továbbfejlesztési szempontokat.

Az inkluzivitás szempontjának jelentősége

A pécsi neveléstudományi műhelyhez köthető korábbi kutatások azt igazolták, hogy az interkulturalitás és az inkluzivitás szempontja kiemelt fejlesztési területként kell, hogy szerepeljen a képzési programokban (Arató, 2012, 2015c; Varga, 2014, 2015b, Rayman, 2015). Ezt indokolják például a 2014-ben végzett kvalitatív kutatás eredményei is, amelyet általános iskolai pedagógusok és igazgatók körében végeztünk (Arató, 2015c; Rayman, 2015). E kutatásból kiemeljük például azokat a sztereotípiákat, amelyek mind a hallgatók, mind pedig iskolaigazgatók körében előfordultak (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A hallgatók és vezetők roma/cigány csoportokkal kapcsolatos sztereotípiá-repertoárjának összevetése (Arató, 2015c)

<i>Repertoár I.</i>	<i>Hallgatók</i>	<i>Vezetők</i>	<i>Repertoár II.</i>
Biológiai érvrendszer	X	X	Cigánybűnözés
		X	Genetikai érvek
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Áldozat okolása	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Teljesítmény redukció
Etnocentrizmus	X	X	Szociális redukció
		X	Szegénység mint életforma
		X	Temperamentum
		X	Szapura
Kulturális színvakság	X	?	?

A kutatás eredményeképpen részletes leírásra kerültek (Arató, 2015/c) a szereplő sztereotípiák megnyilvánulási formái, s az is, hogy e sztereotípiák milyen területen befolyásolhatják a tanulók teljesítményét (például középiskolai továbbtanulás), továbbá azt a témakör is, hogy mennyire befolyásolják mindezek a vezetők jövőképét. A kutatási eredmények információkat adnak arról is, hogy a szülővel való kapcsolattartás alternatív, partneri megközelítésre épülő módozatai befolyásolhatják a sztereotípiák kritikus és reflektív felülvizsgálatát, ezáltal befolyásolhatják a tanulói teljesítményeket is. Az eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy szükséges az interkulturális kompetenciák területén is fejlesztési tevékenységet végezni, hogy a pályára kilépő tanárok kritikus és reflektív módon tudjanak a sztereotip gondolkodási sémákra reagálni.

Egyetemfejlesztési szempontból is felmerül az inkluzív megközelítés aspektusának hangsúlyos megjelenítése (Varga, 2014, 2015b). A bevezetőben említett kötet (Arató és Varga, 2015), amely a *befogadó egyetem* koncepcióját alkotja meg a hazai diskurzus számára, építve a nemzetközi szakirodalom meghatározó forrásaira is, kifejezetten olyan aspektusokkal igyekszik gazdagítani a nemzetközi modelleket, amelyek a pécsi neveléstudományi műhely által képviselt, a paradigmába illeszkedő megközelítéseket ajánlják fel az akadémiai kiválóság, minőség fejlesztésére. A felkínált fejlesztési aspektusok, egybe esnek azokkal az átfogó, horizontális irányelvekkel, amelyeket az *Autonómia és felelősség* konferenciák során a tudományos közösség kibontott, megjelenített, s fentebb már bemutattunk.

Az inklúzió *folyamatelvű* megközelítése és modellje mellett (Varga, 2015a), megjelennek a *diverzitás*, a *dialogicitás*, az *identitás* és *sokszínűség* szempontjai, illetve a *részvétel strukturális feltételeivel* foglalkozó poszt-strukturális szempontok.

Ezek azok a tudományterületi dimenziók, amelyek a fejlesztés egyik produktumaként megszülető *Autonómia és felelősség* neveléstudományi folyóirat tematikus vezérfonalait is jelentik egyben.

A pécsi neveléstudományi műhely az *Egyesült Államok* egyetemfejlesztési törekvései mellett igyekszik azokat a fejlesztéseket is figyelembe venni, amelyek az *Európai Felsőoktatási Térségben* is izgalmasak lehetnek. Ezért részt vesz olyan tanárképzési programok fejlesztő munkájában, amelyek kifejezetten a fenti irányelvek, horizontok mentén igyekeznek a tanárképzés segítségére lenni. Ilyen program az *Európa Tanács Pestalozzi programja*, amelynek legújabb kiadványa (*Montpoint-Galliard és Lázár, 2015*) kifejezetten azokat a transzverzális attitűdöket, képességeket, ismereteket célozza, amelyek az állampolgárok számára fontosak lehetnek a demokratikus együttélés szempontjából. Ehhez kapcsolódóan olyan kompetens viselkedéseket írnak le, illetve gyakorlati modelleket mutatnak be, amelyek a tanárokat segíthetik e szükséges kompetenciák fejlesztésében osztálytermi és tanórán kívüli keretek között. A 3. táblázatban vázlatosan összefoglaljuk a három tudományos műhely – közöttük a pécsi neveléstudományi műhely – legfontosabb, egymásra utaló aspektusait.

3. táblázat: A pécsi neveléstudományi műhely által megjelenített aspektusok illeszkedése nemzetközi törekvésekhez

<i>Inkluzív akadémiai kiválóság (Amerikai Egyetemek és Főiskolák Szövetsége, USA)</i>	<i>Pécsi neveléstudományi műhely (Pécsi Tudományegyetem)</i>	<i>Transzverzális attitűdök, képességek, ismeretek (Pestalozzi Program)</i>
<i>Bauman és mtsai, 2005, Milem és mtsai, 2005, Williams és mtsai, 2005</i>	<i>Arató és Varga, 2005</i>	<i>Mompont-Galliard és Lázár, 2015</i>
Multikulturális kompetenciák szükségessége	Kompetenciaalapú megközelítés intézményi kontextusban	Transzverzális kompetenciák a demokratikus együttéléshez
Sokszínű tanulási környezet	Diverzitás mint érték	Sokszínűség és empátia
Inkluzív egyetemi környezet	Inkluzivitás, méltányosság	Emberi jogok és méltányosság
Szociális identitás, dialógus szükségesség	Dialógus, szociális identitás	Személy és interakció
Szervezeti, viselkedési, pszichológiai dimenziók átalakításának szükségessége	A részvétel strukturális megközelítése, kooperatív struktúrák	Kooperáció és részvétel
Sokszínű tantervek, tantervi diverzitás	Tanulásközpontú, konstruktivista megközelítés, diverz tantervi utak	Tudáskonstrukció és ismeretelmélet

A 3. táblázat jól mutatja, hogy a felmerülő kérdésekre hasonló válaszok, törekvések fogalmazódtak meg. Ezek a törekvések kiegészülnek majd azokkal az eredményekkel, amelyek a pécsi neveléstörténeti és komparatistikai vizsgálatok eredményeként születnek meg a közeljövőben a különböző tanárképzési programok összehasonlító vizsgálatából.

Összegzés

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési programjainak pedagógiai képzési elemeiért felelős *Neveléstudományi Intézet*, a hozzá köthető pécsi neveléstudományi műhely a saját képzésében érintett célcsoportok visszajelzéseire építve kíván hozzájárulni a tanárképzés reformjának folytatásához, a kutatások eredményeként jelentkező szempontok, irányelvek megjelenítésével. A munka a tanárképzés fejlesztésének keretében egyetemfejlesztési stratégiai kérdésekhez is kínál – nem csupán a tanárképzés szempontjából – olyan további szempontokat, vagy stratégiai javaslatokat, amelyek a nemzetközi neveléstudományi diskurzus kutatási eredményeire támaszkodva tártak fel fejlesztési aspektusokat az akadémiai kiválóság fejlesztéséhez.

Irodalom

- Arató Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Újjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24–32.
- Arató Ferenc (2015a): Feltáró jellegű kutatás a Pécsi Tudományegyetem tanári, egyéni öszszefüggő gyakorlatának megvalósulásáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 4–38.
- Arató Ferenc (2015b): Ötletek, javaslatok új felsőoktatás-pedagógiai műfajok kialakítására a PTE Neveléstudományi Intézetének pedagógiai kurzusain. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 39–72.
- Arató Ferenc (2015c): Korlátozó előítéletek intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség*, 1. sz. 45–58.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk., 2015): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak*. Pécsi Tudományegyetem NTI, Pécs.
- Bárdossy Ildikó (2014): Intézmény- és személyközpontú szemlélet a pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjaiban. In: Arató Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 19–44.
- Bauman, G. – Bustillos, L. T. – Bensimon, E. M. – Brown, Ch. – Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Re-*

- sponsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA, 57.
- Galántai László (2014): A felejtés kritikája – A neveléstörténet fókuszáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89–154.
- Hurtado, S. – Alvarez, C. L. – Guillermo-Wann, C. – Cuellar, M. – Arellano, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. and Paulsen, Michael B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 27. Springer Science + Business Media B.V., 41–122.
- Kéri Katalin (2014): Nevelés- és művelődéstörténet a kompetencia alapú tanárképzésben a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 45–56.
- Kucserka Zsófia – Szabó Veronika (2015): Intézményen belül és intézmények között: egy kooperatív műhelymunka tanulságai. In: Arató Ferenc (szerk.) (2015): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 73–82.
- Milem, J. – Chang, M. – Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Mompoin-Gaillard P. – Lázár I. (2015): *Developing competences for democracy, 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)*. Council of Europe, Strasbourg.
- Mrázik Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 77–88.
- Rayman Julianna (2015): Diverzitás az iskolában: pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és felelősség*, 2. sz. 31–44.
- Varga Aranka (2014): Inkluzivitás a pedagógusképzésben. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 57–76.
- Varga Aranka (2015a): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. *Autonómia és Felelősség*, 1. sz. 5–18.
- Varga Aranka (2015b): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE-WHSz, Pécs.
- Williams, D. A. – Berger, J. B. – Shederick, A. McCl. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.