

# A pedagógusszerep elvárásai két alternatív kerettanterv összehasonlító elemzése alapján

Dobos Orsolya

A pedagógusminősítés kapcsán a közelmúltban előtérbe került pedagóguskompetenciák egyike az elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Az elkötelezettség és a felelősségvállalás olyan attitűdök, amelyeknek tevékenységek szintjén is tetten érhető megjelenési formái vannak. Az alternatív iskolák működésében az elköteleződés erőteljes elvárásként van jelen, és ez együtt jár az egyes pedagógusok egyéni felelősségének hangsúlyozásával is. Számukra fontos, hogy a pedagógusok hasonlóan gondolkodók, az egységes pedagógiai gyakorlat kialakítására nyitottak és képesek legyenek. Vannak olyan alternatív iskolák, amelyek a pedagógusoktól már a belépéskor többet várnak el az alapképzettségénél, és a mindennapi működésükben is jelen vannak a szakmai fejlődést célzó folyamatok, elemek. A speciális elvárások, illetve a továbbképzés biztosításának mikéntje kapcsolatban van az adott program által megfogalmazott, a hagyományoshoz képes megváltozott tanárszereppel. Ebben az írásban két ilyen tanárszerepet tekintünk át, majd az ezekkel dolgozó alternatív kerettantervek szabályozóit foglaljuk össze a pedagógusok felé megfogalmazott elvárások és a szakmai fejlődés lehetőségének szempontjából.

## Az alternatív iskolák jellemzői

Az alternatív iskolákat gyakran értelmezik a hagyományos tömegoktatás ellenpólusaként. Ennek igazolásaként készültek leírások, melyekben az ún. hagyományos iskola és az alternatív iskola jellemzőit gyűjtik vagy hasonlítják össze. Az 1. táblázatban ezeket a jellemzőket foglaljuk össze *Németh András* és *Ehrenhard Skiera* a Reformpedagógia és az iskola reformja című könyve (Németh–Skiera, 1999), *Czike Bernadett* Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk című cikke (Czike, 1997), valamint az alternatív iskolák mai gyakorlatai alapján (melyet az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozatának vezetőjeként tapasztaltam). Ez az összehasonlítás általános jellemzőket fogalmaz meg, és semmiképpen nem jelenti azt, hogy a két iskolatípus között minden tekintetben egyértelmű határvonal húzódik. A gyakorlat ennél sokkal árnyaltabb: egy iskola bizonyos területen rendelkezhet alternatív jellemzőkkel, miközben más területeken inkább a hagyományos modellt követi.

Czike Bernadett a cikkében az alternatív iskolák hagyományostól eltérő működését a tanárszerep megváltozásához és a gyermeki személyiség fokozott figyelembevételére vezeti vissza (Czike, 1997).

	Hagyományos iskola	Alternatív iskola
A tanár szerepe	tanárcentrikusság	megváltozott tanárszerep
	külső erőkből származtatott tekintély	megváltozott iskolai kommunikáció, közös szabályalakítás
Tanulásszervezés	életkor tekintetében homogén osztályok	bizonyos iskolai helyzetekben egyes életkorú csoportszervezés
	tantárgy- és tanórarendszer	a tantárgyak integrált oktatása, a napirend megváltoztatása, reggeli beszélgetés, szakkörök
	a frontális oktatás dominanciája	egyéni és csoportmunkák
	a frontális oktatásnak megfelelő tantermi elrendezés	megváltoztatott térrendezés
Tanítási módszerek	a tanári előadás, magyarázat dominanciája a tanórán	kooperatív munkák, differenciálás
	a tankönyv használata mint a tananyag elsajátításának egyik legfontosabb eszköze	a tanuláshoz sokféle eszköz használata
Teljesítmény, értékelés	a büntetés-jutalmazás pedagógiájának alkalmazása	a tanulók belső motivációjának a megőrzése
	az osztály minden tagjára vonatkozó, közel azonos teljesítményszint	a gyermek személyiségének fokozott figyelembevétele
	a tananyag repetitív számonkérése	a teljesítmény tevékenységközpontú követése (kiselőadások, prezentációk, projekt-munkák, alkotások stb.)
	osztályzással történő értékelés	ítéletmentes, árnyalt, személyre szóló szöveges értékelés
	osztályismétlés alkalmazása, ha a tanuló nem éri el az előírt szintet	nincs osztályismétlés

1. táblázat: A hagyományos és az alternatív iskola jellemzőinek összehasonlítása

## **Alternatív pedagógusszerep-felfogások**

Az alternatív pedagógiák pedagógusszerep-felfogásával *Czike Bernadett* részletesen foglalkozik *A pedagógusszerep változása* című könyvében (Czike, 2006). Czike felhívja a figyelmet arra, hogy az alternatívák számos lényeges elemében eltérnek egymástól, és részletesen elemez néhány jelentős reformpedagógiát a pedagógusszerep szempontjából. Ebben a cikkben azt a két irányzatot foglaljuk össze, amelyre jelenleg épül a Magyarországon engedélyezett alternatív kerettanterv: a *Rudolf Steiner* által kidolgozott Waldorf-pedagógia, valamint a *Carl Rogers* által kidolgozott személyközpontú megközelítés.

A Waldorf-pedagógiában a pedagógus szerepe hangsúlyos: ő vezeti az egész osztálynak szóló tanítást. Ehhez elengedhetetlen a gyermekismeret, amelyen elsősorban a különböző életkorok fejlődés-lélektani jellemzőit értik, és kevésbé az egyes gyerek személyes megismerését (Czike, 2006). A Waldorf-tanár arra törekszik, hogy a tanítást művészetként művelje, amely egy olyan belső állapotot és önnevelő folyamatot jelent, melynek során a tanár teljes személyiségével képessé válik a tanári munkára (Vekerdy, 1993). *Rudolf Steiner*, a Waldorf-pedagógia megalkotója szerint „*Ténylegesen csak a materialista kor egyik tévedése azt gondolni, hogy a gyermeknek lehetőleg korán saját ítélete legyen. Éppen ellenkezőleg, mindent meg kellene tenni azért, hogy megóvjuk a gyermeket ettől. Ebben az időben a gyermek a dolgokat még az autoritás által kell, hogy elsajátítsa. Azok az emberek, akik a gyermek körül vannak, a gyermeknek ebben a második évhatedében (7–14. életév) ne csupán példa által, hanem direkt megtanítással hassanak rá. Nem mindig a „miért” és a „mert”-tel, hanem azáltal, hogy minden autoritásra van alapozva, erős memóriakincseket lehet felépíteni*” (Steiner, 1906). Összefoglalva a Waldorf-tanár egy képzett, önmagát folyamatosan továbbművelő, a gyermekek életkori sajátosságait jól ismerő tekintélyszemély, egyfajta mester, aki a gyermekeknek mintát ad, akit a gyermekek követhetnek.

Mielőtt áttérünk a személyközpontú pedagógiára, tisztáznunk kell annak jelentését. Ezt az elnevezést a köznyelvben és a szakmai nyelvhasználatban is sajnos gyakran hibásan használják akkor, amikor úgy értelmezik, mint kiemelt odafigyelést a tanulókra. *Sallai Éva* erről így ír: „*Tapasztalataim szerint a pedagógusok többsége számára – annak ellenére, hogy sokan hallottak már Rogersről, esetleg ismerik is az általa képviselt pszichológiai irányzatot – a személyközpontú pedagógia csupán annyit jelent, hogy nagyon odafigyelünk a diákokra, közvetlen, jó kapcsolatot alakítunk ki velük, és nem alkalmazzuk a tanári »hatalomgyakorlás« ismert módszereit*” (Sallai, 2006). A *Carl Rogers* által kidolgozott személyközpontú megközelítés ennél lényegesen árnyaltabb:

egy olyan létezési mód, amely a valódi személyes kapcsolatokra épül. „*A rogersi elveken alapuló személyközpontú pedagógia lényege, hogy mindenki úgy juthasson el a saját legjobb »teljesítményéhez«, hogy ehhez adott az optimális fejlődés feltétele, a megfelelő kapcsolati környezet. Ebből eredően mind a diákok, mind a tanárok azonos értékű, hiteles személyként vannak jelen a közös munkában.*” (Sallai, 2006.) A diákok fejlődéséhez a megfelelő kapcsolati minőséget a hitelesség, empátia és elfogadás jellemzi. A személyközpontú megközelítés elvárja, hogy a tanár kimunkálja saját tanárságát, és ebben az említett kapcsolati készségek az elsődlegesek.

Carl Rogers szerint minden ember a fejlődésre való törekvéssel és képességgel születik, és ezt a belső motiváltságot a lényegi tanulás feltételének tartja, ez azt jelenti, hogy minden diákban jelen van a tanulás iránti vágy, a növekedni akarás (Rogers, 2015). Ebben a szemléletben úgy tekintünk a diákokra, akik keresik a lehetőséget arra, hogy felelősségteljesen viselkedhessenek, és szeretik, ha van választási lehetőségük (Rogers és Freiberg, 2013). Ezért a személyközpontú tanár bízik a diák önmegvalósító szándékában, feltételek nélkül tiszteli a diákot, és megosztja vele a tanulási folyamat felelősségét (Rogers és Freiberg, 2013). Rogers szerint a tanár segítő facilitátor, akinek az az elsődleges feladata, hogy megteremtse a tanulásra serkentő környezetet (Rogers, 2015).

Mind a Waldorf-, mind a személyközpontú szerepfelfogásban egyaránt megjelenik az elköteleződés és a tanulók megértése, de ezek értelmezése a két felfogásban egészen eltérő. Mint ahogy mindkét irányzat elvárja a tanár folyamatos önművelését és fejlődését, de ezeknek a két irányzatban más-más a megjelenési formája.

## **Az alternatív kerettantervek jelentősége**

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről lehetőséget ad az alternatív iskoláknak, hogy alternatív kerettantervet alkalmazhassanak, és abban írják le az általánosan érvényes szabályoktól eltérő, alternatív működésüket: többek között a pedagógusok köztöltés és kötetlen munkaidejének szabályait, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, a működő vezetési modellt, nevelés- és oktatásszervezést és az elfogadott pedagógusvégzettséget és szakképzettséget.

Jelenleg 18, a miniszter által engedélyezett alternatív kerettanterv alkalmazható Magyarországon (2019. április adat). Ezek közül az alábbiakban a Magyar Waldorf Szövetség által benyújtott A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve elnevezésű dokumentum 2017-es módosítását (Továbbiakban: Waldorf-kerettanterv), valamint a Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány által

benyújtott A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára elnevezésű dokumentum (Továbbiakban: Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv) pedagógusokra vonatkozó szövegrészeit tekintjük át.

## **A tanárszerep megjelenése a két alternatív kerettantervben**

A Waldorf-kerettanterv részletesen tárgyalja az osztálytanító kiemelt szerepét, aki ideális esetben nyolc évig kísér egy osztályt, ő tartja a tömbösített közismereti tárgyakat (főoktatás) és bizonyos szakórákat, illetve az ő feladata az osztály mint szociális közeg kezelése, illetve a tanítás-tanulás feltételeinek megteremtése. A tekintélyt képviselő személy szükségessége egyértelműen megfogalmazódik a kerettantervben: *„Morális tekintélyét elkötelezettségével, a gyermekekkel való bánásmódjával, a gyerekek iránti valódi érdeklődéssel és a szülőkkel való szoros, nyílt, bizalomteljes kapcsolatával tudja megalapozni”* (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 6. p). A kerettanterv az osztálytanító mellett külön említi a szaktanárt és a fejlesztőt.

A kerettantervben külön alfejezet szól a pedagógus egyéni felelősségéről. *„A Waldorf-iskolában kiemelt hangsúlyt kap a pedagógusok egyéni felelőssége elsősorban amiatt, mert a nevelést és az oktatást nem egy tevékenység eredményének tartjuk, hanem a gyermek és a pedagógus között létrejövő szabad interakciónak, ahol a pedagógus teljes személyiségével nevel azáltal, hogy kreatívan alkalmazza a gyermek egyéni fejlődését leginkább segítő pedagógiai eszközöket.”* (Waldorf-kerettanterv, 474. p.)

A Waldorf-iskolában a pedagógusok *„egymás munkáját segítve komoly együttműködésben vezetik az iskola pedagógiai életét”* (Waldorf-kerettanterv, 475. p) (Pedagógiai Kollégium vagy Tanári Kollégium).

A tanárszerep tekintetében a Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv az adott iskola szemléletével való azonosulásra és a pedagógus és a diák partneri viszonyára helyezi a hangsúlyt. A partnerséget a kerettanterv nemcsak a tanár attitűdjeként értelmezi, hanem a tanulók az iskolai élet több területére történő bevonásának és a közös szabályalkotásnak a következményeként is. A kerettantervben a tanár megjelenik ugyan mint értéket közvetítő személy, de elsősorban nem magát a tanár szerepét elemzi, hanem a tanár és a tanuló közötti kapcsolatot. A facilitátor szemléletű jelenlétet is a sajátos csoportszervezési, módszertani megoldásokból vezeti le. A hangsúly a kapcsolatokon van: függ az értéket közvetítő személytől, személyektől, valamint a személyek – jelen esetben kiemelten a pedagógus és a diák – kapcsolatától.

A kerettanterv a pedagógusszerepek közül kiemelten említi az osztályfőnökét, de ez esetben sem a szerepet jellemzi részletesen, inkább azt hangsúlyozza, hogy fontos, hogy az osztályfőnök a lehető legtöbb időt töltse együtt az osztályával.

## **A pedagógusokkal szembeni elvárások megjelenése az alternatív kerettantervekben**

A Waldorf-kerettanterv a pedagógusok egyéni felelősségéről szóló alfejezetben fejti ki a pedagógusok felkészültségével és attitűdjével kapcsolatos elvárásokat: alapos szakmai felkészültség, fejlett művészi érzék és sok-sok önfejlesztés (amit a kerettanterv „önnevelés”-ként fogalmaz meg). Ezeket egészíti ki a személyi feltételek meghatározását tartalmazó fejezet a következőkkel: igény a folyamatos belső fejlődésre és továbbképzésre, befogadó, elfogadó attitűd (amelynek irányultságában a gyermek egyéni eltéréseihez való hozzáállást hangsúlyozza). Ezek megjelenése a tevékenységek szintjén *„a rendszeres önértékelés (napi rendszerességű visszatekintés) és olyan gyakorlatok végzése, amelyek által a pedagógusok olyan lelki erőkre tehetnek szert, melyek a mindennapi feladatok ellátásához, a hibákból való tanuláshoz és a morális fejlődéshez is segítséget jelentene”* (Waldorf-kerettanterv, 475. p).

Végzettség tekintetében néhány kivételes esettől eltekintve a Waldorf-iskolákban elvárják, hogy a tanárok Waldorf-osztálytanító képesítéssel rendelkezzenek vagy ennek megszerzése folyamatban legyen.

A Waldorf-tanárral szemben a tanórákra való felkészülés többletkövetelményt támaszt. Feladata a heti rendszerességű Tanári Kollégium ülésein zajló közös pedagógiai munkában való részvétel illetve a Tanári Kollégium vezető szerepére épülő öngazgatás (a Waldorf-iskolák öngazgató-demokratikus vezetéssel működő iskolák).

A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv több helyen hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a pedagógusok *„a szemlélet, a módszertan, a személyiségformálás, a közösségépítés és más pedagógiai területen is speciális ismeretekkel, készségekkel, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkezzenek, ezeket folyamatosan fejlesszék”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 7. p), és ehhez számos módszert sorol fel ajánlásként. Az attitűdök közül pedig kiemeli a pozitív, segítő magatartást. Bár „A pedagógus szerepe az értékelés folyamatában” című fejezetben megjelenik a pedagógus példamutatásának szerepe is, tekintélyről, autoritásról sehol nincs szó, továbbá a pedagógus feladatai és hozzáállása mellett hangsúlyosan megjelenik a diák



feladata és felelőssége a folyamatokban (a tanulás, a közösségi élet és az értékelés folyamatában is).

A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv a Pedagógusszerepek betöltésének kritériumai című fejezetét azzal vezeti be, hogy bármilyen foglalkozás vagy szaktárgy tanításában is kiemelten megjelenik a szociális kompetenciák fejlesztése, ezért *„a pedagógusok felé elvárás, hogy ezt képesek legyenek a tanítás folyamatába beépíteni”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 25. p).

A tanításban elvárják a pedagógustól, hogy komplex, interdiszciplináris és problémaközpontú módon kezelje a tananyagot, és *„az iskolai környezet megteremtőjeként lehetőséget adjon a tanulóknak a folyamatos aktív jelenlétre”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 26. p).

Végzettség tekintetében az alapvégzettség mellett elvárják, hogy az iskola szemléletével és alapelveivel azonosuljon a pedagógus, továbbá rendelkezzen ehhez illeszkedő pedagógiai, módszertani ismeretekkel, végzettséggel vagy tapasztalattal. A tartós személyes kapcsolatok kialakítása és megtartása, valamint a szemlélet előtérbe helyezése okán a szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv lehetőséget nyújt arra, hogy bizonyos feltételekkel tanítók és tanárok kölcsönösen taníthassanak alsó és felső tagozaton egyaránt.

## **A pedagógus szakmai fejlődésének megjelenése a két alternatív kerettantervben**

A Waldorf-kerettanterv külön alfejezetet szentel a pedagógusképzésnek és továbbképzésnek. Hangsúlyozza, hogy a *„Waldorf-pedagógia emberismereti alapjainak és metodikai-didaktikai sajátosságainak elsajátítása, a különböző életkoroknak és a tanított tárgyaknak megfelelő eszközök és oktatásszervezési formák megismerése külön neveléstudományi és művészeti pedagógusképzést igényel”* (Waldorf-kerettanterv, 14. p), melyhez a Magyar Waldorf Szövetség és a Waldorf Pedagógiai Intézet képzéseket kínál. A kerettanterv kitér a képzések legfontosabb elemeire is, melyek a következők: antropozófiai tanulmányok, a Waldorf-pedagógia módszertana, művészi-alkotó tevékenység, szociális kompetencia.

A Waldorf-tanárok iskolán belüli segítségeket is kapnak a szakmai fejlődésükhöz. A kerettanterv foglalkozik azzal is, hogy az újonnan belépő tanárok milyen módon ismerkednek meg az iskola programjával az iskola filozófiájának sajátosságaival. Ehhez a leghatékonyabb eszköznek a mentorálást nevezi meg a dokumentum. A rendszeres éves továbbképzés minden Waldorf-iskolában dol-

gozó tanár számára kötelező. Ezen kívül – ha az iskola gazdálkodása lehetővé teszi – a tanárok két nyolcéves ciklus között egy „szabad év” keretében csökkentett munkaidő mellett készülhetnek fel a következő időszakra.

A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv a Pedagógusszerepek betöltésének kritériumai című fejezetben tárgyalja a belső továbbképzések rendjét. A pedagógusok közösségét olyan autonómiával rendelkező szakmai műhelyként értelmezi, melynek keretein belül a pedagógus az adott alternatív szemléletben jártasságot tud szerezni. Ezen kívül a „*speciális szakmai kritériumoknak való megfeleléshez az intézménytől független, akkreditált pedagógiai továbbképzésen kívül szükséges a belső továbbképzésen való részvétel is*” (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 29. p). A belső képzések megtartását is kritériumokhoz köti: végzettséghez vagy speciális tapasztalatokhoz, melyek a következők: ötéves pedagógiai gyakorlat, speciális szakmai végzettség, az adott szakmai területen legalább 2 éves tapasztalat.

## Összegzés

A két áttekintett kerettantervben tetten érhető a két alternatív pedagógia pedagógusszerep-felfogásának az a jelentős különbsége, hogy amíg a Waldorf-tanár egy – nem a hagyományos értelemben vett – tekintély, addig a személyközpontú szerepfelfogásban a pedagógus a diák partnere. Attitűd szintjén mindkét kerettantervben megjelenik az elfogadó, segítő hozzáállás, szaktárgyi tekintetében a Waldorf-kerettantervben a művészi érzéket, a szociális kompetenciákat fejlesztő kerettantervben az interdiszciplinaritást emelik ki. A hagyományos iskolai modellhez képest mindkét kerettantervben megjelenik az a szempont, hogy a tanulókkal az osztályfőnök szerepkörű pedagógus (a Waldorfban: osztálytanító) a lehető legtöbb éven át ugyanaz a személy legyen, ezzel is áthidalva a hagyományos rendszerben megjelenő alsó és felső tagozat közötti átmenetet. Mindkét kerettantervben megjelenik a pedagógusok közössége mint autonóm szakmai műhely, továbbá mindkét kerettanterv hangsúlyozza a továbbképzések szerepét. A Waldorf-kerettanterv többször önnevelésként és önfejlesztésként utal a szakmai fejlődésre, a másik kerettanterv inkább módszertani ajánlásokat fogalmaz meg ebben a tekintetben.

Mindkét kerettantervben megjelenik az az elvárás, hogy a pedagógus értse az adott alternatív pedagógiát és azonosuljon sajátosságaival. A Waldorf-pedagógia esetében ezt segíti a Waldorf-osztálytanítói képesítés, illetve a kerettantervben említett – de nem részletezett – mentorálás. A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv nem részletezi, hogy az alternatív program megismerése, illetve az abban való elmélyülés hogyan történjen meg, pedig



már valószínűleg kialakult valamiféle gyakorlat a több évtizede működő rogersi személyközpontú megközelítés szemléletével működő iskolákban, amelyek tapasztalatai felhasználhatók lennének a további elemzésekhez.

### **Felhasznált irodalom:**

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. (2013): Retrived from [https://hidegkut-waldorf.hu/images/stories/pdf/Waldorf\\_kerettanterv-20130201.pdf](https://hidegkut-waldorf.hu/images/stories/pdf/Waldorf_kerettanterv-20130201.pdf)
- A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára. (2013): Retrived from [https://www.rogersiskola.hu/images/2\\_kerettanterv.pdf](https://www.rogersiskola.hu/images/2_kerettanterv.pdf)
- Czike Bernadett (1995): Az „alternatív iskolák” közös jellemzői. *Alt-Mag.* **5.** 28. sz. 22–25.
- Czike, Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, **47.** 6. sz. 24–33.
- Czike, Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Németh, András, Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Rogers, C. R. – Freiberg, H. J. (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Rogers, C. R. (2015): *Valakivé válni – a személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Sallai, Éva (2006): Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 7–8. sz. 96–115.
- Steiner, R. (1906): *Erziehungs-fragen. Vortrag von Dr. Rudolf Steiner gehalten in Berlin am 14.Mai 1906*. Retrived from <http://steiner-klartext.net/pdfs/19060514-02-01.pdf>
- Vekerdy Tamás: „A Waldorf-iskola első néhány éve.” In Kereszty Zsuzsa – Tordáné Hajabács Ilona (szerk.): *Több út. (Alternativitás az iskoláztatás első éveiben.) Szöveggyűjtemény*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 144–165.

**Dobos Orsolya**

**Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola**