

21. századi megmérettetések pedagógusszerepekben. A szakmai identitás változásai az innovativitás jegyében

Sipos Judit
Széchenyi István Egyetem, Győr

1. Bevezetés

Az identitáskutatás hazai és nemzetközi tudományos szakemberei számtalan definíciót, értelmezést alkottak meg az identitás-fogalommal, kategóriával kapcsolatban, és létezik olyan vélekedés is, ami szerint ma még nem rendelkezünk elegendő tapasztalati anyagra épülő és *rendezett identitáselmélettel* a társadalomtudományi gondolkodásban (Pataki 1987).

A modern-, posztmodern kori társadalmi átalakulások, politikai, hatalmi átrendeződések megkérdőjelezik az identitás addig kialakult, érvényes formáit. Az az általános vélekedés, hogy az identitás valami statikus állapot, önmeghatározási forma, „holott amit jelöl, az változás, alakulás, tanulás, kísérletezés, adottság és vágy: az, ami vagyok, és amire törekszem, az út, amelyet megteszek” (Konrád 2004). Mondhatjuk azt is, hogy az ember azzal, hogy sajátos, egyedi jelentést tulajdonít cselekedeteinek, egyéni kultúrájának, meghatározza a selfjét, identitását.

1. Összetett identitás – szakmai identitás: „ki vagyok én mint pedagógus a szakmai szerepemben?”

Az intenzív modern kori népvándorlás korára jellemző identitás-forma az identitások összetettsége. Minden egyén egyszerre többféle szerepben határozza meg önmagát, többféle emberi és közegi viszonylatban, kapcsolódásokban. Az identitás kulturális különösségként is értelmezhető, amit az ember megszenvedve megszerz, élete során akár többször ismétlődő folyamatban az egyéni tapasztalat és a társadalmi befolyások kölcsönhatása útján, és nem eleve adott, természeti adottság (Bayer 2001).

Egyéni tulajdonságainkon kívül az énfogalom magában foglalja társas identitásunkat, közösségi és szakmai szerepeinket, és a nemi identitásunkat is.

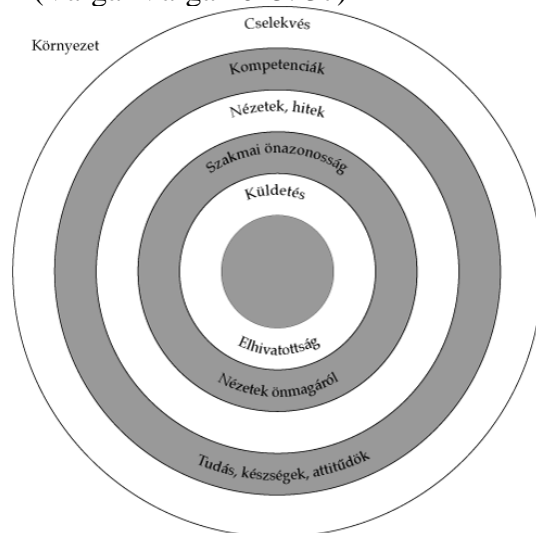
Énképünk, identitásunk, ahogy fentebb idéztem, a tapasztalatok hatására dinamikus rendszerként folyamatosan változik. Az énképre azonban jellemző, hogy stabilitásra, biztonságra törekszik, ezért az egyén megszüri a feléje áramló információkat, hogy leginkább azok jussanak be hozzá, amelyek összhangban vannak az önértékelésével.

A pedagógusszerep szakmai szerepként foglalkozási szerep. A tanulók, szülők, az intézményfenntartó, és a társadalmi közeg is különféle elvárásokat fogalmaz meg a pedagógus felé. Ezek az elvárások olykor nincsenek összhangban a pedagógus személyiségével, szakmai énképével. Ilyenkor szerepzavar állhat be, ami megnehezítheti, radikális esetben lehetetlenné teszi a szereppel való azonosulást. Itt egy-két mondat erejéig ki kell térnem arra a tényre, hogy napjainkban a pedagógusi hivatás elnöiesedésével állunk szemben. Ez felveti a pedagógus nemi identitásának a megélését is, ugyanis „a pedagógusnők a szakmai éntudatukban konfliktusokat és kognitív disszonanciát létrehozó élményeket élhetnek meg. Ez a jelenség negatív módon befolyásolhatja szakmai identitásuk formálódását” (Thun 2012).

A személyiség fejlődése során, benne a pedagógussá válás útján is különféle pszichikus struktúrák, képződmények vagy inkább személyiséglehetőségek lépnek változóan előtérbe, amelyeknek szükséges megállapítani a kívánatos szintjét.

Fred Korthagen hagyma-modellje bemutatja a fentebb említett lehetséges szinteket, illetve azok kapcsolódásait, kölcsönhatásait. „A hagyma modell mögött meghúzódik kettő, az

egyek szintek egymáshoz való viszonyára vonatkozó meggyőződés. Az egyik, hogy a reflexiós szintek kölcsönös összefüggésben, kölcsönhatás vannak. Viszonyukat a kölcsönös feltételezettség és egymásra vonatkoztatottság jellemzi. A szakmai reflexiót elmélyíti ezeknek az összefüggéseknek, kapcsolatoknak a vizsgálata. A másik, hogy a belső szintek meghatározzák egy egyén működésének útját a külső szintekre, de a fordított, a kívülről befelé irányuló hatás is működik.” (Varga–Varga 2015: 37)



1. sz. ábra: Fred Korthagen hagyma-modellje (Forrás: Korthagen – Vasalos 2005)

A szintek kölcsönhatásait, hatékony egymásrahatását nagyban befolyásolja az intézmény szellemisége, viszonyulása az ott dolgozó pedagógusokhoz, illetve a pedagógusok együttműködése, minőségi kapcsolata. A szakmai identitás akkor lehet egyre erősebb, ha a pedagógus az intézménytől és a kollégáktól sokoldalú támogatást és elismerést kap munkájával kapcsolatban. Ha a vezetésben és a csapatban őszinte, tiszta kommunikáció zajlik, ha nincsenek elfojtások, és leragadások a meg nem változtathatónak ítélt szokások bilincseiben, hanem elfogadva a 21. századi változásokat, nyitottak az innovációs kihívások felé. Mert gyakran csak elvéve, szóban fogalmazódik meg az, hogy az oktatás valódi célja nem a tananyag bemagolása és reprodukálása a tanórán, hanem az, „hogy az iskolából kikerült emberek új helyzetekhez tudjanak alkalmazkodni, ismeretlen problémákat tudjanak megoldani, más szóval képesek legyenek eligazodni a világban” (Balogh–Vitális 1996).

2. Az elektronikus kultúra és a „glokalitás” identitása

Ebbe a kontextusba kívánczik a posztmodern világ kulturális váltásába illeszkedő elektronikus kultúrának az öntudatra, identitásra kifejtett hatása, mivelhogy korunkban az identitás-felfogásnak kialakult egy, az eddigiektől merőben eltérő felfogása is, elsősorban a globális világtudat és az elektronikus kommunikációs eszközök hatására. A szemléletek közül nézzük meg Joshua Meyrowitz médiakutatóét; eszerint bár az ember minden tapasztalata lokális, és testünk a tér és az idő törvényei által van gúzsba kötve (egy időben fizikailag nem lehetünk több helyen), a jelenkori hely- és öntudat, tudatosság (consciousness) megváltozott. A kommunikáció és az utazás nagy léptékű fejlődése egy összekapcsolt globális mátrixot illesztett a lokális tapasztalatra. Szerinte egy ún. általánosított máshol lét (generalized elsewhere) keletkezett, amely paradigmaként és keretként szolgál a magunk lokalitásának szemléléséhez és megítéléséhez (Meyrowitz 2005). Ma, Meyrowitz szóhasználatával, glokalitásokban („glocality: being inside and outside at the same time”) élünk, és ez egyszerre maga a tény, valóság és kulturális folyamat.

Minden egyes globális sajátság a maga módján, ám mindegyiket a globális trendek és a globális tudat befolyásolják. „A magunk lakóhelyét, a magunk helyi közösségét immár nem az egyetlen lehetséges közösségként fogjuk fel, hanem ama számtalan közösség egyikeként, amelyhez helyileg tartozhatnánk. Kevésbé valószínű, hogy a magunk lokalitását a világegyetem központjának tartjuk, és hogy fizikai környezetünket összes tapasztalatunk forrásának tekintjük. Még az is, aki szorosán kötődik a saját lokalitásához, most nagyobb valószínűséggel tekint egy külső szemszögből lakóhelyére, mint évszázadokkal ezelőtt.” (Meyrowitz 2005: 30)

Meyrowitz gondolatmenetéhez kapcsolódva írja le Szécsi Gábor, hogy „a globális és lokális identitásaink egy időben, egymást átfedve formálják én-képünket, a közösséggel, közösségi léttel kapcsolatos képzetünket. S ennek eredményeként nem pusztán a globális iránti fogékonyságunk nő, de a lokálishoz fűződő viszonyunkban rejlő tudatosság is” (Szécsi 2006: 15–17). A *Közösségi és nyelvhasználati szintek a megújuló médiatérben* című tanulmányában – amelynek felidézését ehelyütt nemcsak az identitás témaköre ösztönözte, hanem az is, hogy mindenképpen reflektálni szerettem volna korunk legidősebb kulturális folyamatára –, kifejti, hogy a globális nézőpont, amelyet az új médiumok teremtettek, megváltoztatja a közösség-meghatározásokat, és a társadalmi konvenciókhoz fűződő individuális viszonyt is.

„A globális kitekintés következtében szükségszerűen viszonylagossá váltak azok a nemzetállami érdekeket megtestesítő konvenciók, társadalmi értékek, normák, amelyek a szöveg alapú kultúrákban a helyi közösségek életét meghatározták. (...) A kibertérben – William Gibson terminusával élve – egymáshoz kapcsolódó globális és lokális kommunikációs szituációk közötti határok megnyitásával egyúttal megnyílnak korábban átjárhatatlannak hitt nyelvi, kulturális, társadalmi disztinkciókat jelző határok is. Ezek a határnyitások egymást erősítő, sőt, bizonyos értelemben feltételező folyamatok, amelyek együttesen járulnak hozzá a hálózott személyiség összetett identitásának kialakulásához.” (ib.)

Az így kialakult összetett identitást – ahogy Szécsi írja –, egy olyan közösségnek a megtartó ereje élteti, amelynek a hálózott személyiség már nem a külső társadalmi erők, szabályok és minták kényszerítő hatására lesz a tagja, hanem szabad és tudatos választás révén, és ez a szemlélet a vég-teóriák mellett optimizmusra is okot adhat (Sipos 2016).

3. A „hálózott személyiség”

Az oktatási rendszerek fejlődése az egész világon messze lemarad a technika, a gazdaság és a kultúra fejlődésétől. A mai „hálózott személyiség” az oktatási intézményekben valójában téblábol, unatkozik, rosszabb esetben, elkerüli az intézményt. „A harmadik évezredben, a ma iskoláskorú gyerekeket megalkuvás nélkül digitális bennszülötteknek⁷⁹ tekinthetjük, akiknek az ismeretszerzés, szórakozás, társadalmi élet minden szintjét átszövi a digitális (interaktív) jelenlét, abszolút biztonsággal és természetességgel, globális anyanyelvüként beszélve a hálózatalapú világ terminológiáját és cselekvésrendszerét.” (Skrapits 2012)

A mai digitális bennszülöttek a digitális korban megerősödött tömegkultúra hatása alatt állnak. A tömegkultúra problematikája összefügg a tömegtársadalom kialakulásával.

A kultúra fogalmának szemszögből nézve, a társadalom és a tömegtársadalom talán abban különbözik leginkább egymástól, hogy a társadalom akarta a kultúrát, felbecsülte és árucikké értékelte le a kultúra termékeit, saját önző céljai érdekében használta és kihasználta, de nem »fogyasztotta« őket. Ezek a termékek még a legkopottabb formájukban is termékek

⁷⁹ A „digitális bennszülött” és „digitális bevándorló” fogalmakat Marc Prensky használta 2001-ben megjelent „Digital Natives, Digital Immigrants”, magyarul: *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók* című kétrészes cikkében. Idézi: Skrapits 2012.

maradtak, s megőriztek bizonyos objektív jelleget.” (Arendt 1995: 212) A tömegtársadalom viszont a szórakozást akarja, és nem a kultúrát, és a szórakoztatóipar ezt az akaratot ki is szolgálja, és amit kínál, azt éppúgy fogyasztják az emberek, mint bármely más fogyasztási cikket (ib.). Arendt szerint a szórakozás is egyfajta biológiai folyamat, hasonlatosan az anyagcseréhez, „amely a dolgok mohó fogyasztásából táplálkozik” (ib.). De a fogyasztás maga is lehet egyfajta kreatív tevékenység, s mint ilyen, rendszeres tájékozódást és időráfordítást igényel. Annak az üres időnek a ráfordítását, amely „hiátusként jelentkezik a munka biológiailag kondicionált ciklusában. A modern kor feltételei közepette ez a hiátus folyton szélesedik; egyre több az a felszabadult idő, amelyet szórakozással kell kitölteni” (ib.). Arendt szerint a szórakozás is egyfajta biológiai folyamat, hasonlatosan az anyagcseréhez, „amely a dolgok mohó fogyasztásából táplálkozik”. De a fogyasztás maga is lehet egyfajta kreatív tevékenység, s mint ilyen, rendszeres tájékozódást és időráfordítást igényel. Annak az üres időnek a ráfordítását, amely „hiátusként jelentkezik a munka biológiailag kondicionált ciklusában. A modern kor feltételei közepette ez a hiátus folyton szélesedik; egyre több az a felszabadult idő, amelyet szórakozással kell kitölteni” (ib.).

A tömegkultúra, a fogyasztásra szánt szórakoztatóipari (digitális) termékek jellegzetességei közé tartozik mulékonyságuk mellett, hogy a különböző társadalmi rétegek tagjai hasonló termékeket fogyaszthatnak.

A fogyasztói „identitás új és új átszerkesztése, fenntartása s az éppen adott helyzethez igazítása élethossziglani feladat lesz. Mármint a tömegszórakoztatás intézményes alakzatai és világszerte ismert személyiségei kettős rendeltetést is teljesítenek. Egyfelől azonosulási tárgyakat, követhető mintákat mutatnak fel: film- és popsztárokat, kiemelkedő sportolókat, a tömegkultúra »nagyjait«. Másfelől részleges identitáskategóriákat teremtenek, amelyekhez tartozni lehet, amelyeket be lehet építeni az egyén azonosságátudatának szerkezetébe.” (Pataki 1998: 131)

A fandom-kutató, Katherine Larsen azt javasolja, hogy hagyjunk fel a kétfajta kultúra mesterséges megkülönböztetésével, elkülönítésével, ehelyett a kettő ötvözését ajánlja:

Miért kell a populáris kultúra? Nem vagyok biztos abban, hogy ez jó kérdés. A magas (vagy elit) kultúra és az alacsony (tömeg- vagy „pop”) kultúra között különbségek egyre kevésbé megragadhatók. Andy Warhol például pop kultúra vagy magas művészet-e? A különbség vajon csak a helyen múlik, ahol az alkotásai megjelennek? Vagy azon, hogy a kérdést mikor tesszük fel? A Factory műteremből a National Gallery-ba vezető út ma néhány év alatt is megtehető, évtizedek vagy évszázadok helyett. Lehet, hogy fel kellene hagynunk a különbségtétellel és inkább az ötvözést választani, ami végeredményben ennek a mesterséges ellentétpárnak mindkét oldalát gazdagabbá teszi (Larsen 2012: online).

A tömegkultúra közönsége a heterogénebb, szélesebb tömegek – ebben a megvilágításban összegzi Pataki Ferenc a véleményeket, miszerint „A tömegkultúra a sekélyesség és a felületesség, az egyetemes uniformizáltság képét idézi, míg ellenpólusa – a magaskultúra – a kifinomult, individualizált ízlés világát (...) A tömegember az egyéniségétől és autentikus lététől megfosztott »átlagember«.” (Pataki 1998: 16)

A „bennszülöttek“ bizonyos alakzat szerint mozognak az életük minden területén, ezért, ha az oktatás részben vagy egészben nem kapcsolódik az ő természetes igényeikhez, akkor a motiválás nehézségekbe ütközik. „Mesterkélt és érthetetlen lesz ugyanis az a közeg, amely a mai tanároknak mint „digitális bevándorlóknak”, generációkon keresztül stabil mintát mutatott.

Az a fajta jellem- és jelenség-halmaz, ami az internet és a digitalizmus köré szerveződik, mint a gyorsaság, mobilitás, nyitottság, hálózati struktúrákban való gondolkodás, nagyon nehezen összeegyeztethető a hagyományos oktatási rendszerrel (...)“ (Skrapits 2012). A tanórák nem kapcsolódnak egymáshoz, a tankönyvek felépítése nem vonzó, nem motiváló a számukra, teljesen más logika szerint van jelen bennük. „A tanulóink radikálisan megváltoztak. A mai diákok már nem azok, akiknek a jelenlegi oktatási rendszert tervezték.” (Prensky 2001)

3.1. Milyenek a „mai diákok”?⁸⁰

- Gyorsak – Ugyanis a hálózatalapú világban a csomópontokat összekötő térbeliség rendszerszinten van jelen, így lehetővé válik, hogy többféle hosszúságú és minőségű úton érhessek el a csomópontokat. A másik lényegbeli elem, hogy a kívánt információ különböző médiumok által is, akár szimultán, egyszerre is hozzáférhető.
- Térben gondolkodnak – A digitális világ térbelisége olyan, amelyben „az információkat, csomópontokat nem egyféle, kötött útvonalon, hanem csillagszerűen, több útvonalon elindulva, kötetlen választással élve érhetjük el. Az okszerűség ezzel a paraméterrel viszonylagossá válik, ugyanis a digitális bennszülöttek, a hálózati világba való beleszülettségük révén, olyan érzéket sajátítanak el, hogy az egyszintű, lineáris információfeldolgozásnál sokkal összetettebb, nem lineáris struktúrák feldolgozására is képesek.”

Párhuzamosan és szimultán képesek észlelni – nem csak információt szereznek, de azt fel is dolgozzák. Az agy több szintéren terhelhető így, és ez a kapacitásának mélyebb kihasználását jelenti.

- Audiovizuálisak – A McLuhan-féle Gutenberg-galaxison (McLuhan 2001), ismételtető betűszedéssel, minden írott szöveget, tudományt ebben módszerben értékelnek. A tér nyerő digitális világban az cél, hogy az információhoz minél gyorsabban és minél inkább akadálymentesen jussunk hozzá. Míg az írásbeliségre jellemző gondolkodásmód lineáris, logikus, rendszerszerű, a részletekre és tényekre koncentrálnak analitikus gondolkodás, a digitális világ audiovizualitása a képzeletet, a képeket, szimbólumokat, az egészben való aspektust helyezi előtérbe. Olyan világ ez, ahol a térben való gondolkodás, a lehetőségek ráeszmélése, a kockázatvállalás, és a szimultaneitás van jelen.
- Önjutalmazók – A digitális világban élő diákok, a hálózatiság és az információnyalábok hozzájutásának változékonysága által, a saját útjukon, önállóan indulhatnak el az azonnali jutalom irányába, kizárva a külső kényszert és kötöttséget. Ha rákattintanak egy ikonra, akkor mintegy mágiaként ez és ez megtörténik.

A magyar szakterületen Bessenyi István kutató foglalta táblázatba a „digitális bennszülött” diákok és a „digitális bevándorló” tanárok közti különbséget (Bessenyei 2007).

⁸⁰ A jellemzés Jukes, Ian – Dosaj, Anita 2004. *Understanding Digital Kids (DKs) – Teaching & Learning in the New Digital Landscape...* szerint. Idézi: Skrapits 2012.

Született digitális tanuló	Emigráns digitális tanár
az információhoz többféle média által jut el (gyors hozzáférés)	nyomdafesték-sovinizmus (lassú hozzáférés)
párhuzamos információfeldolgozás, párhuzamos terhelhetőség	egyszintű információfeldolgozás, egyszintű terhelhetőség
kép, hang és videó preferenciája a szöveggel szemben	szöveg preferenciája a kép, hang és videóval szemben
non-lineáris feldolgozási mód	lineáris információfeldolgozás
szimultán interakció preferenciája	egyéni munkavégzés preferenciája
belső tanulási motiváció	külső kényszerhez kötött tanulási motiváció
azonnali jutalomorientáltság	késleltetett jutalomorientáltság
a releváns, azonnal használható információk tanulásának preferenciája	irányított, curriculáris tanulási mód standard tesztekkel a végén

2. sz. ábra: „Digitális benszülött” diákok és „digitális bevándorló” tanárok
 (Forrás: Bessenyei 2007)

Az oktatásban, úgy tűnik, az előbbre járó technológiai fejlesztések állítják fel a követelményeket, amelyeket, csak idő és gazdasági fejlettség kérdése, mikor teljesít az oktatási rendszer. A tanítási-tanulói folyamatok irányába olyan elvárások és szükségletek jelennek meg, amelyek a paradigmaváltást sürgetik, és metodikai változásokat követelnek. A digitális eszközök használata (pl. interaktív táblák, web2 alkalmazások), az oktatási tananyagok ilyen irányú fejlesztése előtérbe került – egyelőre leginkább elméleti szinten.

4. A katedrapedagógia hanyatlása és végnapjai? A pedagógusszerepek módosulása és pluralizálódása

A tudás és tanulásfogalom átalakulása, a tudás megosztása és hozzáférhetősége, az információ hitelességének kérdésköre: ezek az elkövetkező évek oktatását meghatározó feladatok.

Már nem a mennyiségi, a reprodukálható ismeretek az irányadók, hanem az információ megszerzésének, értékelésének, formálásának és megosztásának a kompetenciája. A szellemi tulajdon fogalma relativizálódik, hiszen a szükséges információhoz vagy tartalomhoz való eljutás az interneten legális vagy nem legális eszközökkel történhet. A web2 korszakában az interneten megtalálható értékesebb, illetve változó színvonalú tartalmak már nem központi tartalomszolgáltatóktól, hanem más felhasználóktól származhatnak. A Z-generáció tagjai nem csak a szöveges, hanem a hang, kép, mozgókép jellegű információt is szívesen kezelik, hasznosítják, majd az így keletkezett produktumot az internet segítségével megosztják másokkal is (Bessenyei 2007). A tudásmegosztás nyitott, korszerű technikával történik, és a felgyorsult folyamatban a szellemi tulajdon kérdése másodlagossá válik (Ollé 2010).

Átmeneti korban élünk, ún. információs társadalomban. Többek által sarkosan fogalmazva: értékvesztett korban, ahol nincs jó és rossz, szép és jó, a nemek összemosódnak.

A szülők nagy részének nincs perspektívája. Az értéknélküliséggel átitatott diákok – és egyre növekvő létszámban az atipikusan fejlődők – frusztráltan érkeznek az intézménybe (Varga 2009). Ezért az innováció az oktatásban nem csak az innovatív eszközökre kellene, hogy kiterjedjen, hanem a módszertanra és az oktatás tartalmára is. Ebben nagy felelőssége van a pedagógusképző felsőoktatási intézményeknek.

A hazai egyetemeken ma is alapvető strukturális és hatalmi probléma a tanárképzés kiszolgáltatott volta. A tanárképzés másodlagos, perifériára szorított szakterület, és alá van rendelve a többi szakmai jellegű képzésnek. Eredményességét az oktatói utánpótlás minősége is nagymértékben befolyásolja. A tanárképzésre jelentkezők általában egy klasszikus, nagyon konzervatív pedagógiai tapasztalat birtokában vannak, és nélkülözik a kritikai elemzés vagy a problémamegoldás készségét (Mihály 2004).

A pedagógusképzésben előtérbe kell, hogy kerüljön az interkulturális kompetencia fejlesztése, az innovációs folyamatok megismerése, az eszközök gyakorlati alkalmazásának elsajátítása, és nem utolsósorban a módszertani, pszichológiai felkészítés az atipikusan fejlődő tanulók tanításához, hogy a napjainkban képződő pedagógusok már adaptív bánásmódot biztosítsanak az intézményeket látogatók számára.

Összegzés

Kijelenthetjük, hogy a gyorsan változó kulturális, gazdasági, társadalmi és oktatási folyamatok végett a tanulók egyre nehezebben alakítják ki stabil identitásukat, az oktatók pedig egyre nehezebben tartják meg azt. A mai pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy az oktatás valódi célja nem a tananyag bemagolása és reprodukálása a tanórán, hanem az, hogy az iskolából kikerült emberek képesek legyenek eligazodni a világban. A kérdés az, hogy kapnak-e megfelelő szakmai és anyagi támogatást ahhoz, hogy digitális bevándorlóként támogatni tudják ebben a digitális bennszülött diákokat?

Irodalom

- Arendt, H. 1995. *Múlt és jövő között*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Balogh L.–Vitális E. 1996. A tanulási módszerek fejlesztésének pszichológiája. In: Balogh L.–Tóth L. (szerk.): *Pszichológia a tanárképzésben*. Debrecen: A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kiadványa, 90–96.
- Bayer J. 2001. Európai kultúra – európai identitás. In: Karikó S. (szerk.): *Európaiság. Politikai és morális kultúra*. Budapest: Áron Kiadó.
- Bessenyei I. 2010. Az unalom lázadása – digitális nemzedék az egyetemen. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások. Budapest.
- Bessenyei I. 2007. Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: Pintér R. (szerk.): *Az információs társadalom*. Budapest: Gondolat–Új Mandátum.
- Bessenyei I. 2007. *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus*. Elektronikus dokumentum. Budapest.
http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf
(Letöltve: 2019.11.03.)
- Konrád Gy. 2004. *A közép tágulása. Gondolkodás Európáról*. Budapest: Noran Kiadó.
- Korthagen, F.A. I.–Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching – theory and practice* 11: 1.
- Mcluhan, M. 2001. *A tipográfiai ember létrejötte*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Larsen, K. 2012. Why popular culture matters? *Journal of Fandom Studies*. January.
<http://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/File/popularculture%28jan12%29web.pdf>
(Letöltve: 2015.05.01.)
- Meyrowitz, J. 2005. A globális hajnala: A hely és önazonosság új élménye a globális faluban. *Világosság* 6: 29–36.
- Mihály O. 2004. „A tanárképzés az egyetemeken perifériára szorított szakterület”. *Educatio* 3: 463–494.
- Nyíri K. 2003. Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. In: Körösné Mikis M. (szerk.): *Iskola – Informatika – Innováció*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iii-Nyiri> (Letöltve: 2019.11.03.)

- Ollé J. 2010. Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja „Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia előadások.
- Pataki F. 1987. *Identitás, személyiség, társadalom*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pataki F. 1998. *A tömegek évszázada. Bevezetés a tömeglélektanba*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Prensky, M. 2001. *Digitális bennszülöttek – digitális bevándorlók*. Digital Natives, Digital Immigrants. MCB Uni-versity Press. magyar nyelven: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (Letöltve: 2019.09.27.)
- Sipos J. 2016. *A kulturális sokszínűség megélésének és kezelésének körülményei a hazai és külföldi pedagógusképzésben*. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Skrapits B. 2012. Digitális oktatóanyagok két világ határán. *Új Pedagógiai Szemle* 62(11–12): 76–86.
- Szécsi G. 2006. Kommunikáció Közösségi és nyelvhasználati szintek a megújuló médiatérben. *Világosság* 6–7: 15–22.
- Sz. Varga L.–Varga D. 2015. *Útmutató tanárjelölteknek a képzést záró portfólió készítéséhez*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar Pedagógia Tanszék.
- Thun É. 2012. *A pedagógusnők identitástudata*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Varga M. 2009. *A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban*. <http://www.ofi.hu/tudastar/pedagogusszerepek> (Letöltve: 2019.10.22.)