

Szász Judit

Önismeret és tanítás – önismerettanítás

Tanterv és önismereti kultúra

Mit tanítunk? A pedagógusi pálya művelőinek egyik alapkérdése ez. Tantárgyakba foglalt tudományos ismereteket, képességeket, készségeket, viselkedést. Amiből pedig kiindulunk, ahova visszatérünk, és ami az előbb felsoroltakat egységbe foglalja: saját magunkat. Akarjuk vagy sem, nem taníthatunk mást, mint saját magunkat.

Minden iskolai helyzet hivatalos meghatározója egy írott dokumentum, amit *tanterv*nek nevezünk, és amely szerint a pedagógus bizonyos szempontok alapján összegyűjtött információkat közvetít. A maga módján. Ugyanis létezik a hivatalos mellett az ún. *rejtett tanterv*, vagyis azon értékek halmaza, melyeket a pedagógus ízlésvilágában, döntéseiben, problémamegoldást igénylő helyzetekben, személyközi kapcsolataiban közvetít tanítványainak. Erkölcsileg támadható, ha ezt a tanítás „rejtett” tárgyának cenzúrázása, vagyis öncenzúra nélkül teszi. Mikor, milyen körülmények között nézhet szembe a leendő, avagy gyakorló *pedagógus* azzal, hogy *alkalmas-e a pályára?* Tudvalevő, hogy a pedagógusi hivatás nem olyan kesztyű, amely minden kézre ráillik. Ezért lenne szükséges a pályaválasztás folyamán felmérni az arra való alkalmasságot, ami sajnos a hazai oktatási rendszerben nem vált gyakorlattá. A minden tanév elején megejtendő pszichológiai ellenőrzés pedig tragikomikus formalitássá alacsonyodott, ha még azt is hozzátesszük, hogy a tanév közben szigorú elvárás a számtalan konfliktushelyzetben derekasan helytállni, miközben senki nem törődik a pedagógusok mentálhigiénés karbantartásával. Ilyen tényállás mellett igazából csak a véletlenben bízhatunk, abban, hogy a pedagógusi pályára jelentkezők közé olyan személyek is kerülnek, akik komoly megfontolásnak vetették alá választásukat, akik kellően motiváltak, akikben tudatossá vált, hogy merre tartanak, hogy miért érdemes tenni és miért nem, akik rendet tudnak teremteni önmagukban.

Önismerettel rendelkezni mindenkinek jó, a pedagógusnak nem csak jó, hanem szükséges is. Vak nem vezethet világtalant. Az, akinek önként vállalt feladata segítséget nyújtani mások személyiségének alakításában, nem tévelyeghet a világban félkész személyiségként. Az érett személyiség egyik ismerve pedig éppen a biztos önismeret.

Az *önismereti kultúra* olyan elemek rendszereként értelmezhető, melyek lehetővé teszik a mindennapi élethelyzetekben való gyors eligazodást, hozzásegítenek a hatékony döntésekhez, a személyes célkitűzések elérését szolgálják és szociálisan is értékesek (Szekszárdi J. 1988, id. Tókos 2005).

Mit nevezünk önismeretnek?

Az idevágó szakirodalom az önismeretet, énképet, énfogalmat, én-reprezentációt, énsémát egyazon fogalom árnyalatnyi különbségekkel bíró megnevezéseiként tárgyalja.

Az önismeret az önmagunkról való tudást jelöli, azt, hogy ismerjük képességeinket, adottságainkat, vágyainkat, céljainkat, tudatában vagyunk személyiségünk pozitívumainak, de korlátainak, hiányosságainak is (Dévai 1980, id. Tókos 2005).

Hasonló a jelentése az *énfogalomnak* is. Az *énreprezentáció (énkép)* három elemből épül fel:

- az aktuális énkép – tulajdonságok, melyekkel magunkat jellemezzük;
- *az ideális énkép* – tulajdonságok, melyeket birtokolni szeretnénk;
- *a kell(ene) énkép* – tulajdonságok, melyekről azt gondoljuk, hogy kell(ene) birtokolnunk.

Az utóbbi kettő együtt alkotja a lehetséges énképet.

Az *én*, illetve *énkép* kialakulásában Kulcsár Zsuzsa (1993, id. Tókos 2005) szerint a következő tényezők játszanak szerepet: az aktív, önindította mozgások, a szociális visszajelzések, szociális szerepek, helyzeti tényezők, valamint a szülők nevelési stílusa és énképe. Figyelembe véve arányaiban az iskolában és otthon eltöltött időt, indokoltnak bizonyul az iskolát kiemelten az önismeretet alakító tényezőként számontartani.

Az önismeret/énkép fejlődésének állomásai

(G. W. Allport 1980 nyomán)

1. *Szomatikus/testi én*. A csecsemő első önmagáról szóló élményei testi érzékekkel kapcsolatosak, minőségük és intenzitásuk az alapvető szükségletek kielégítettségének mértékétől függenek. A szomatikus én érzékelésének az eredménye a *testséma*, vagyis a saját testről alkotott belső vázlat, amely az általános térbeli tájékozódásnak az alapját biztosítja.

2. 12–15 hónaposan a környezetből való kiválás során tudatosul az *én azonossága* és más emberektől különálló volta. A kisgyerek tapasztalja, hogy ma is én az én, ugyanaz, aki tegnap volt, és aki holnap lesz.

3. A második életév vége felé a beszéd térhódítása révén, és más tapasztalatoknak köszönhetően is, körvonalazódik az a lelki képződmény, amit *éntudatnak* nevezünk. Tudatosul, hogy *énből* csak egyedül egy van, és hogy ez különbözik mindentől, ami nem *én*. Fontos szerepet játszik ebben a folyamatban a név következetes ismételtetése, az egyes szám első személy használatának beépülése a gyermek beszédébe.

4. A harmadik életévben már egyre árnyaltabbá válik az én szerkezete, a társas kölcsönhatások minősége és mennyisége szerinti szociális színezetre tesz szert. Megszületik a *szociális én*, akinek alkalmazkodnia kell a társas együttélés szabályaihoz. A társas interakciókban visszajelzéseket kap arról, mi az, amiben hasonlít, és mi az, amiben különbözik másoktól, miben ügyesebb és miben kevésbé ügyes, mint mások, versenyhelyzetbe kerül, megmérettetik. Az így nyert tapasztalatok hozzájárulnak egy rendkívül fontos képesség, az *önértékelés* képességének formálásához. Az önértékelés az önmagunkkal kapcsolatos érzelmeinket, a kognitív funkciók fejlődésével pedig értékítéleteinket foglalja magában.

5. Az *énalakulás* következő szakasza az *énkiterjesztés*. A gyermek a hozzá tartozó személyeket és tárgyakat mintegy bekebelezi *énjébe*, annak részévé teszi. Az *énje* most már nem csak anyyi, amennyit a bőre határol, hanem a családtagjai, a kedvenc játéka is annak tartozékai.

6. Az egészséges *énkép/önismeret* kialakulása feltételezi az előző állomások történéseinek tapasztalatát.

7. Az iskoláskorú gyermek *énje* pszichikus feldolgozórendszerének fejlődésével együtt *raciónalis problémamegoldó énné* válik, képes arról gondolkodni, hogy hogyan gondolkodik. Azt jelenti, hogy pszichésen éretté válik az ön-reflexióra.

A megfelelő önértékelés és a reális *énkép* az önnevelés és önfejlesztés alapját képezi gyermek- és felnőttkorban egyaránt.

„Az *énkép* és az *önismeret* tehát szociális interakció következményként alakul ki. Az *önismereti* készségek kialakulásában, önmagunk valós megítélésében nagy szerepe van a társas tükörnek. Az *önismereti* munka nem más, mint a társas tükörben láttatott viselkedések háttérének felderítése, megismerése, tudatosítása, viselkedésünk okainak (történetének) megértése, ellenőrzése, saját lehetőségeink kreatív potenciáljaink felszabadítása, az ideális és a reális közötti lehetséges és kiegyensúlyozott belső viszony kimunkálása olyan

folyamat során, melyet csoportos (társas) önismereti útnak nevezhetünk, olyan céllal, amelyben a tanulás iránya a fejlődés, változás.” (Bagdy 1988, id. Tókos 2005)

Individualizáció és önismeret

Az önismeret mibenléte és szükségessége egyáltalán nem újkeletű találmány, mostanában mégis nagyobb hangsúlyt fektetünk rá, sokkal többet foglalkozunk magunkkal, mint különálló, egyszeri, egyedi, megismételhetetlen személyiséggel. Pár évtizede kollektív szellemben neveltünk, viszonylag kevés követhető/követendő életmodell állt előttünk. A minket megelőző nemzedékek nagyon pontosan körvonalazott séma szerint éltek. Mindenki tudta, és nagyvonalakban egyformán tudta, hogy milyennek illik lennie egy rendes férfinak, nőnek, férjnek, feleségnek. Minden társas szerephez hozzátartozott egy mindenki által ismert és természetsszerűleg követett szereprepertoár, ez határozta meg és tette átláthatóvá az emberi kapcsolatmintákat. Nem sok értelme volt azon töprengeni, ki vagyok én, milyen szeretnék lenni. A „szabásminta” megvolt, csak hozzá kellett idomulni. Aki nem tette, az deviáns volt, kirekesztett, aki az egész társadalommal szemben állt. Mára sok minden megváltozott. A jelen kultúrája az egyént mint *individuumot* állítja középpontba. Nincs már szó kollektív szükségletekről, csak egyéniokről, az egyén boldogulásáról, egyéni sajátosságokról, az egyének közti különbségek tudatos felszínre juttatásáról. A lélektan is arról szól, hogy már születéstől kezdve figyeljük a gyermekben az egyéni adottságokat, hajlamokat, minél kevésbé avatkozzunk be fejlődésébe, felnőttként az legyen a feladatunk, hogy elhárítsuk egyénisége kibontakoztatása elől az esetleges akadályokat. A pedagógiában pedig előtérbe került és alapelvként fogalmazódik meg a differenciálás követelménye. A reformpedagógiák lényege éppen a gyermekek közti különbségek, egyéni sajátosságok feltétlen tiszteletben tartása. Manapság sokkal nagyvonalúbban kezeli a közvélemény az átlaghoz viszonyított kilengéseket. Senki sem botránkozik meg azon, ha nyáron csizmát húzok, vagy ha nő létemre kopaszra nyíratkozom. Nagyobb a szabadságom abban, hogy kiválasszam, milyen szeretnék lenni. Ezzel együtt persze a választás felelőssége is nagyobb, és az enyém. Rengeteg ideál, modell közül választhatok, ettől az énem sokszínűvé válik. Ez az, amit „barkácsolt életút”-nak neveznek (Szekszárdi J. 1988 Ulrich Beck nyomán, id. Tókos 2005). Az individualizáció folyamatában nagyon sokféle mintával azonosulok, mozaikdarabkákból építem fel a személyiségem. Ahhoz, hogy eligazodhassam magamon, néha meg kell állnom, és vissza kell

pillantanom, magamba kell fordulnom, és fel kell tennem a kérdést: ki vagyok én valójában? Honnan jöttem? Merre tartok? Mi a lényegem? Mi bennem a jó, mit szeretek magamban? Miben szeretnék megváltozni?

Az önismeret (énkép) vizsgálata a pszichológiában

A pszichológia számtalan módszert dolgozott ki, melyek segítségével az egyén szembesülhet önmaga lényegével.

a) Néhány *nyitott végű (spontán) technika*:

– Fogalmazás a következő címmel: *Milyen vagyok? Ki vagyok én?* Az egyén megszorítások nélkül és előre gyártott szempontok nélkül jellemzi önmagát. Ennek egyik változata a *Húsz állítás-teszt*. Az előbbi kérdésekre az egyén húsz mondatban válaszol, majd tartalmi elemzésre kerül sor a szakember részéről;

– A magunkról készített *rajz*;

– *Projektív tesztek* (Rorschach, T.A.T. stb.).

b) *Kötött technikák*:

– *Tulajdonságlisták* vagy *melléknévlisták*. Egyik változat: az egyén az előtte álló listából szabadon válogathatja ki azokat, amelyeket magára találónak gondol. Másik változat: skálázási technika segítségével mérlegeli, hogy melyik tulajdonság milyen mértékben illik rá.

– *Szortírozás* (Q-rendezés): 100 kártyára írt állítást kell az egyénnek kilenc csoportba rendeznie aszerint, mennyire tartja azokat magára jellemzőnek.

– *Szemantikus differenciálás módszere*: szavaknak tulajdonított egyéni-egyedi jelentésárnyalatokat mér.

– *Szereprepertoár-teszt*: kiderül belőle az egyén látásmódja, az ahogyan a körülötte levő világot felfogja (megállapítja, miben hasonlít egymásra két, általa jól ismert személy, és hogy ők miben különböznek egy harmadiktól).

– *Metamorfózis teszt*: pozitív és negatív azonosulásokat tesz lehetővé, betekintést ad az egyén belső világába, énképébe.

Az önismeret vizsgálata a pedagógiában

Kovács József (1990), Koncz István (1994), valamint Balogh László és Koncz István (2001), id. Tókos K. (2005) a következő, pedagógusok által iskolai körülmények között használatos főbb önismeret-vizsgálati módszereket nevezik meg:

- önjellemzés;
- társak jellemzése;
- befejezetlen mondatok módszere;
- önértékelés és társak értékelése;
- önleírás;
- önportré;
- tulajdonságlisták;
- rangsorolás;
- szortírozás;
- személyiségtérképek stb.

Az iskola szerepe az önismeret alakításában

Jelentőségének növekedésével egyidejűleg (kissé megkésve) az önismerettel kapcsolatos kérdések és tartalmak beszivárogtak a személyiségformálás és szocializáció intézményes műhelyébe, az iskolába is. Mi több, az *önismeret* mint a személyiségfejlesztés kiindulópontja, feltétele és egyben eredménye mellett egy másik fogalom is felütötte fejét tanítandó tartalomként, éspedig a *jelenismeret*. A jelenismeret voltaképpen saját rendezési elv kidolgozását feltételezi a körülöttünk hömpölygő információáramban történő kielégítő eligazodás végett. Az önismeret és a jelenismeret értelemszerűen egymás függvénye.

Az életben a boldogulással kapcsolatos dolgok iskolai ismertetésének hivatalos kerete hosszú ideig az osztályfőnöki óra volt. Az utóbbi időben lehetőség nyílt arra, hogy különböző megnevezések alatt (például az embertan, ember és társadalom, etika, egészségtan) opcionális tárgyként, moduláris szervezésben bekerüljön az önismeret/jelenismeret tanítása a hivatalos tantervbe. (Sajnos a lehetőség többnyire meg is reked a lehetőség szintjén, ugyanis a téma rövid távon „nem eléggé profitorientált”). A következő probléma, amivel szembesülünk, hogy ki lenne az iskolában alkalmas arra, hogy ön- és jelenismeretet tanítson? Tudvalevő, hogy ideális esetben minden pedagógusnak példaszerű életmintát kellene nyújtania, hogy minden pedagógusnak saját

tantárgyán kívül egyben az ön- és jelenismeret tanítójává kellene válnia. Ezzel az elvárással azonban a tanító- és tanárképzésnek is számolnia kellene. „... a pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva” – írja Galicza János és Schödl Livia (1993, id. Szivák J. 1998), miközben a folyamatos szemtől szembeni megmérettetésnek vannak kitéve (kollégák, tanítványok, szülők, önmaguk). A szakirodalom számos információt sorakoztat fel arról, milyennek kell lenni a jó pedagógusnak. Nagyon sok tipológia látott napvilágot erre vonatkozóan. A *pedagóguszetek típusálásával*, az ideális személyiségtulajdonságok osztályozásával foglalkozó kutatások fontos következménye az önismereti tudatosítás, az önismeret-javítás lehetőségének felkínálása. Gombocz János szerint (2003) e kutatások fő érdeme abban áll, hogy lehetővé teszi a pedagógusok és pedagógusjelöltek önmagukra ismerését, láttatják személyiségük pedagógiai eszközként való használatának lehetőségeit, és ezzel mintegy programot adhatnak az önneveléshez, a pedagógus személyiségének (viselkedésének, tetteinek) tudatos alakításához. E tipológiák célja a tudományos rendszeralkotáson túl, hogy a pályára készülőeknek és a gyakorló nevelőknek tükröt állítsanak, amelyben megláthatják magukat, tájékozódhatnak önmagukról.

A romániai tanító- és tanárképzés sajnos meglehetősen csekély segítséget nyújt abban, hogy felkészülésük során a hallgatók elégséges és szakszerű, megbízható értékelő jelzést kapjanak önmagukról, pedagógiai képességeikről. Az is megválaszolandó kérdés, hogy a pedagógusi pályára jelentkezők vajon milyen *pályaképpel* rendelkeznek? Hiszen kutatásokkal bizonyított, hogy az összetett, árnyalt, elemekben gazdag pályakép megnyitja az utat a jelölt képességeinek és lehetőségeinek reális mérlegelése előtt, míg a beszűkült, sablonszerű pályakép ugyanezt nem teszi lehetővé. A pedagógusjelölt általános és szakmai önismeretét alakító alkalmak lennének – megfelelő irányítás mellett – a mikro-tanítások, gyakorló tanítások, önértékelő helyzetek, önértékelő technikák.

Az önértékelő technikák leghatékonyabb változata a *reflektív gondolkodás*. A reflektív tanítás Szivák J. (1998) megfogalmazásában a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztését. A reflektivitásnak alapvetően két irányát különböztetjük meg: a tanulók, a tanulócsoporthoz történő történéseire, illetve a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére irányuló reflexiókat. Fejleszthető képesség, de az évek során akár spontán módon is kifejlődhet.

A reflektív gondolkodás tudatos fejlesztésének néhány módszere

– *Strukturált beszélgetés* – egyedül vagy egy segítőpartnerrel, egy adott pedagógiai történéstre visszaemlékezve, vagy filmre/lemezre rögzített szituáció lejátszása nyomán. Az irányított beszélgetésnek 4 lépése van:

1. az elemzésre szánt probléma azonosítása (pl. valamilyen szervezési forma sikertelen alkalmazása, célkörülhatárolási vagy követési nehézségek, kudarcba fulladt pedagógus–tanuló kommunikáció, nehézség valamely tartalmi egység hiteles közvetítésében stb);

2. az illető problémával kapcsolatos információk összegzése;

3. a lehetséges megoldásmódok gyűjtése, kidolgozása, ezek lehetséges hatásának gondolatbeli előrevetítése;

4. a lehetséges értékelési utak keresése a megoldások hatékonyságára vonatkozóan.

– *Fogalmi térkép (concept mapping)* – bármely szakmai probléma lehetséges okainak összegyűjtése és ágrajzszerű ábrázolása saját magunk számára. Az ágrajz elkészítése közben logikai viszonyokat gondolunk át és rendezünk magunkban.

– *Pedagógiai feljegyzések* vagy „*naplózás*” – ezt mindenki saját bevált stílusában vezetheti, szakirodalomból kölcsönzött vagy saját készítésű szempontsorok alapján.

Kezdő pedagógusoknak ajánlott önreflektív technikák:

– Milyen vagyok? Milyen tanár szeretnék lenni? – kötetlen fogalmazásban reális szembenézés önmagammal;

– igazán jó/rossz tanár leírása – tulajdonságleltár készítése szabadon vagy válogatás megadott tulajdonságok közül;

– Almam iskolája címmel szabad fogalmazás vagy/és rajz.

„Adni önmagában tökéletes öröm” (Fromm)

„Új arcú”, reflektív pedagógusokra van tehát szükség. A személyiség-fejlesztéshez a pedagógus először önmagát teszi rendbe, legfontosabb tőkéje a nagy énerő, amely reális önismereten és önértékelésen alapul, és önmenedzselési jártasság is szükséges hozzá (Koncz 1999, id. Tókos 2005). Az „új arcú pedagógus” Galicza J. szerint (id. Varga 1998) önismeretre törekszik, és tudja, hogy nem kerülhető el a személyesség. Az értelmezés közel áll C. Rogers (1986) kongruens tanárfogalmához, mely fogalom olyan tanárt ír le, aki számára saját érzései hozzáférhetőek, tudata részére megragadhatóak, aki képes a saját

érzéseit megfogalmazni, azonosulni velük, a gyerekekkel szemben pedig gyengéd, pozitív, elfogadó attitűd jellemzi. Hasonlóképpen fogalmaz Schüttler T. és Szekszárdi J. (2001): „A legtöbb, amit gyerekeinknek, tanítványainknak adhatunk, saját benső lehetőségeink és korlátaink felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a változó világban való tájékozódás készsége és képessége, az esély a saját értékrend kialakítására. Benne van ebben a fejtegetésben az *adás* gondolata, hiszen a pedagógusi pálya voltaképpen valaminek az átadásáról, odaadásáról, végső soron önmagának az odaadásáról szól.” (Vö. Nanszákné dr. Cserfalvi Iлона: *Az adhatás gyönyörűsége*. 1998.) A pedagógusnak lételeme kell hogy legyen az adás, az adhatás. Gyönyörűen érzékelteti az adás jelentését/jelentőségét Erich Fromm (1993) *A szeretet művészete* című írásában. Noha Fromm általános érvennyel szól az adás gesztusáról, úgy gondolom, szavai megszívlelendők minden leendő avagy gyakorló pedagógus számára.

„Mi az, hogy adni? Egyszerűnek látszik a felelet erre a kérdésre, pedig valójában tele van kétértelműséggel és bonyolultsággal. A leghatározottabb félreértés szerint aki ad, az felad valamit, megfosztja magát valamitől, áldozatot hoz. [...] Az alkotó személyiség számára adni egészen mást jelent. Ez a hatóerő legnagyobb mérvű kifejeződése. Amikor adok, ebben a tettben átélem élet-erőmet, értékemet, hatalmamot. A felfokozott vitalitásnak és hatóerőnek ez az élménye örömmel tölt el. [...] Az adás legfontosabb szférája azonban nem az anyagi dolgok világa, hanem a sajátosan emberi tartomány. Mit ad az egyik ember a másiknak? (Tanító/tanár a tanítványának – Sz. J.) Önmagát, önmaga legbecsesebbjét, az életét. Ez nem jelenti szükségképpen, hogy feláldozza az életét a másikért – csak hogy nekiadja azt, ami őbenne eleven –, nekiadja az örömét, az érdeklődését, az értelmét, a tudását, a jókedvét, a bánatát – minden kifejeződését és megnyilvánulását annak, ami benne eleven. Életét így odaadva gazdagítja a másik személyt, fokozza elevenségérzetét a saját elevenségérzetének fokozásával. Nem azért ad, hogy kapjon, adni önmagában tökéletes öröm. De azzal, hogy ad, óhatatlanul életre kelt valamit a másik személyben, és az visszasugárzik rá. Ha őszintén ad, abban óhatatlanul benne foglalatik a viszonzás. Aki ad, az adakozóvá teszi a másik személyt is, és mindketten részeseülnek az örömből, amit létrehozta. Az adás aktusában valami megszületik, és mindkét érintett személy hálás az életért, amely mindkettejük számára született meg.”

Bibliográfia

- Allport, G. W. 1980. Az én alakuló érzése. In Allport, G. W.: *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat.
- Bagdy Emőke – Telkes József 1988. *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fromm, E. 1993. *A szeretet művészete*. Budapest, Háttér, 34–37. p.
- Koncz István 1999. Pedagógusszerep és tehetségfejlesztés. In Balogh László (szerk.): *Tebetség és iskola*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 108–129. p.
- Kőrössy Judit 2004. Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. In N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 51–73. p.
- Rogers, C. 1986. A tanulás szabadsága a 80-as években. In Celler Zsuzsanna (szerk.): *Válogatás a 20. század külföldi pedagógiai irodalmából*. Szeged, JGYTF, 249–265. p.
- Schüttler T. – Szekszárdi J. 2001. Változó szerep egy változó világban. In Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Budapest, OKI–Dinasztia 5–19. p.
- Szivák Judit 1998. A kezdő pedagógus. In Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 489–511. p.
- Tókos Katalin 2005. A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. In *Új Pedagógiai Szemle*. 10. sz.
- 2005. Az önismeret – jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. In *Új Pedagógiai Szemle*. 12. sz.
- Varga M. 1998. A pedagógusszerepek alakulása napjainkban. In *Új Pedagógiai Szemle* 7–8. sz.