

A BELÉPŐ NÉZETEK FELTÁRÁSA BEVEZETÉS A „SAJÁT PEDAGÓGIÁBA”

A TANULÓKÉNT SZERZETT ÉLMÉNYEK

Kutatási és képzési tapasztalatok szerint a felsőoktatásba belépő hallgatók nem „tisztalappal” érkeznek. Tizenkét év alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek az iskoláról, a tanulásról és a tanításról. A tanulóként szerzett élmények a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedésekké, meggyőződésekké formálódnak és a szemléletmódban saját, személyes elméletekben élnek tovább. Ezért a képzésbe belépő hallgató sok mindent „tud”, „tudni vél”, „hisz” az iskoláról, a tanárokról, a tanításról, a tanulásról, a diákokról és önmagáról. Ez a „tudás”, „hit”, „vélekedés”, „meggyőződés” elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jött létre, ezért többnyire *implicit*, kívül van a tudatosság határán.

A *pályaszocializációval* foglalkozó kutatások ismerték fel először, hogy ezek a rejtett tartalmak hatással vannak a képzésre, befolyásolják a pedagógiai/tanári szakmára felkészülő hallgató gondolkodását, épülő saját pedagógiai filozófiáját. A hivatás-személyiség fejlesztésére, a szakmai identitás kialakításának lehetőségeire irányuló kutatásokban és képzésfejlesztési törekvésekben fontosnak tartották a hallgatók pályaválasztási motívumainak, saját élettörténeteinek, a tanári szerepről korábbi élményeik alapján kialakult felfogásainak a feltárását (Bagdy, 1996). Építettek a képzést megelőző időszak tapasztalataira, de nem vizsgálták azt, hogy milyen hatással vannak/lehetnek a tanulóként szerzett tapasztalatok a képzés eredményességére. E kérdés megfogalmazása és kutatásának szükségessége a *konstruktivizmus* fejlődésével elinduló *pedagógus-vizsgálatok* eredményei nyomán merült fel. A pedagógus-kutatások azt bizonyították, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, *nézetek*, *hitek* (*beliefs*) befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.

Ennek következtében más megvilágításba került az a képzők előtt ismert jelenség, hogy a képzésbe belépő hallgatók is személyes iskolai tapasztalatokkal érkeznek. Feltételezhető volt, hogy a tanulóként szerzett élmények számukra is nézetek, hitek forrását jelentik: a hallgató úgy lép be a képzésbe, hogy vannak a tanári szakmával és önmagával kapcsolatos, tehát a képzés szempontjából releváns nézetei. A kutatások a *nézetek vizsgálata* felé fordultak, a hallgatók korábbi iskolai tapasztalataiból származó nézeteinek feltárását és ezek képzésben betöltött szerepének megismerését tekintették kulcsproblémának. Az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen belépő nézetekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan értelmezik és értékelik korábbi élményeiket és tapasztalataikat, hogyan és milyen módszerekkel tehetők explicitté a nézetek, mi történik a képzésben a nézetekkel, változik-e a képzés során a tanárjelölt gondolkodása és szemléletmódja, hogyan használhatók fel a korábbi tapasztalatok és ezek nyomán kialakult nézetek a szakmai tudás, a saját tanári filozófia építésére?

Ebben a fejezetben a tanulóként szerzett tapasztalatok következtében kialakult né-

zetek vizsgálatával foglalkozó kutatások legfontosabb eredményeit ismerhetjük meg. Először áttekintjük a *nézetek fogalmának* meghatározásait és a képzés eredményességére kifejtett *hatásuk* jelentőségét, majd bemutatjuk a nézetek feltárására alkalmas *módszereket*, illetve a *belépő nézetek vizsgálatának* kutatási eredményeit. A tanulmány végén ajánlott *feladatok* a pedagógiai/tanári szakma tanulását jelentő önfejlesztési folyamatot támogatják, a tanulóként szerzett tapasztalatokból származó *nézetek* (hitek, vélekedések, meggyőződések) megismerésére és tudatosítására adnak lehetőséget. Ily módon a különböző pedagógiai témákra – tanári szakértelem, tanítás, tanulás, diákok, a tanári szakma tanulása – vonatkozó feladatok *megoldása* bevezetést jelent a „*saját pedagógiába*”.

A képzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárásával kapcsolatos eredmények megismerése és felhasználása a képzés *tartalmának* és *módszertanának* fejlesztéséhez járulhat hozzá. A képzés *hatékonyságát* és *eredményességét* is befolyásolhatja, mert tanulságokat jelent képzők és hallgatók számára egyaránt. A *hallgató* szempontjából a tanárrá válás önfejlesztési folyamatának tudatosabb tervezését és megvalósítását segítheti elő. A *képzők* számára pedig a belépő nézeteket figyelembe vevő és arra tekintettel levő képzési folyamat felépítését teszi lehetővé, ezzel szolgálva a pedagógiai/tanári szakmára való sikeresebb felkészítést.

A NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE

Az angol nyelvű szakirodalomban a *nézetek (beliefs) fogalma* többféle tartalommal jelenik meg. Ezeknek az értelmezéseknek *közös pontja*, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik. A nézetek fogalmának megközelítésében tapasztalható *eltérés* abban van, hogy a nézeteket hogyan különböztetik meg a hasonló konstrukcióktól – a tudástól és az attitűdöktől –, illetve abban, hogy mennyire tekintik elméleti jellegűnek és mennyire konkrét, képekben kifejeződő, szemléletes képződményeknek.

Pajares a *nézetek* kutatási eredményeit összegző tanulmányában áttekintette azokat a kutatásokat, amelyekben tanárok és tanárjelöltek nézeteit vizsgálták. Elsősorban a *tudástól* való megkülönböztetésre koncentrált, és egy kiterjesztett álláspontot fogalmazott meg: a *tapasztalatokból* származó személyes konstrukciók – „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekoncepciók, feltevések, személyes elméletek” – nézeteknek, illetve „álruhába öltöztetett nézeteknek” tekinthetők (*Pajares*, 1992. 309.). A *nézetek és az attitűdök* hasonlóságait és különbözőségeit *Richardson* tanulmányozta azoknak a kutatásoknak a számba vételével, amelyeket az attitűdök és a nézetek feltárására, illetve megváltoztatására terveztek és valósítottak meg. Megállapította, hogy a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, nehéz pontosan elkülöníteni őket egymástól. Szerinte az elkülönítés egyik szempontja az lehet, hogy a nézetek természete inkább *kognitív*, az attitűdöké inkább *affektív*. A különböző kutatók álláspontjának összegzésével a nézetek *egy lehetséges definíciójának* megalkotására is vállalkozott: a *nézetek* „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (*Richardson*, 1996. 103.).

A tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeinek – a fogalom értelmezési

különbségeitől függetlenül – egyértelmű közös pontja, hogy a nézetek *forrása* a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés *kölcsönösen* hatnak egymásra. „A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást” (Richardson, 1996. 104.).

A nézetek *tulajdonságaira* vonatkozó kutatásokból kiemelhető néhány eredmény: „a nézetek korán kialakulnak és nehezen változnak meg”; „a nézetrendszernek adaptív funkciója van, azaz segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát”; „a tudás és a nézetek bonyolultan összefonódnak, de a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyen keresztül értelmezzük az új jelenségeket”; „az egyén nézetei jelentősen befolyásolják a viselkedését”; „a tanításról való nézetek már kialakultak és megalapozottak, mikorra a diák eljut a felsőoktatásba” (Pajares, 1992. 324-325.). A nézetek *tartalmára*, a vélekedések és elkötelezettségek jelentésére vonatkozó kutatási eredményeket Calderhead ismertette. Az 1985-1995 között megjelent publikációk alapján megállapította, hogy a kutatók *öt területet* találtak, ahol a tanárok jelentős nézetekkel rendelkeztek: a *tanulókról és a tanulásról* (1), a *tanításról* (2), a *tanítárgyról* (3), a *tanítás tanulásáról* (4), *önmagukról és a tanári szerepről* (5) (Calderhead, 1996).

A *nézetekkel kapcsolatos kutatások* megjelenéséről, kérdésfeltevéseiről és eredményeiről magyar nyelven Falus Iván tanulmányai (Falus, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b) adnak részletes és összehasonlító áttekintést. Falus szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatásokban közös az a felismerés, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001a. 23.). A nézetek (nézetrendszerek) értelmezése mellett megjelenő fogalmak közötti *összefüggésekkel* kapcsolatban Falus azt írta, hogy *a gyakorlati tudás, az értékelő rendszer és a nézet (szubjektív elmélet)* elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását, közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b. 23.).

A nézetek vizsgálatának eredményei hatottak a tanárképzés kutatására is, mert bizonyítható volt, a nézetek nem csak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek *szakmai fejlődésére* is. Számos kutatás igazolta, hogy a *képzésbe belépő* fiatal felnőttek – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán kialakult – a képzés szempontjából *releváns*, a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek (Pajares, 1992). Ezek az eredmények további kutatások sorát indították el, melyek a nézetek képzésben betöltött szerepére irányultak, céljuk a nézetek megismerése és a tanárképzés eredményesebbé tétele volt.

A kutatások bizonyították, hogy *a tanárrá válás fő meghatározói* a tanulóként szerzett élmények. A különböző kutatásokban más-más névvel jelölt fogalmak – nézetek, hitek, személyes elméletek, személyes gyakorlati tudás – a képzést megelőző személyes tapasztalatok eredményeképpen nem csak kialakultak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem *meghatározó szerepet* töltenek be a tanárrá válás folyamatában. „*Értelmezési lencseként*” *szolgálnak*, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő

tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat (Bullough, 1997a. 95.). Egy másik megközelítésben a hallgatók preconcepciói a tanításról „intuitív ernyők”, amelyek *filterként szűrik meg* a képzési kurzusok munkáját, tapasztalatait és információit (Goodman, 1988). A kutatások szerint a nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy *szűrőként funkcionálnak és befolyásolják a képzés eredményességét*. Meghatározzák, hogy a hallgatók mit tanulnak meg a képzésből és azt is, hogy később hogyan fognak tanítani; pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e a képzési programokhoz; mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során; hogyan értelmezik a helyzeteket, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat (Calderhead, 1996; Goodman, 1988; Pajares, 1992).

A hallgatói nézetek *filter szerepét* bizonyító kutatások hatásaként egyértelművé vált, hogy a képzés eredményessége érdekében szükség van arra, hogy a *nézetek feltárása és szükség szerinti megváltoztatása* a képzés fókuszában legyen. A tanárképzésben segíteni kell a hallgatókat rejtett nézeteik megvizsgálásában és megváltoztatásában. Ha nem történik meg a hallgatói nézetek *feltárása, szükség esetén a módosítása*, akkor hatástalan maradhat a képzésben közvetíteni kívánt tudás. A kutatások eredményei arra is felhívták a kutatók és a képzők figyelmét, hogy a tanárok és a tanárjelöltek *szakmai fejlődésének* egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amelyben az *implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté* válnak. Ebben a folyamatban alakíthatnak ki a tanárok és hallgatók módszereket és eszközöket arra, hogy beszélni és gondolkodni tudjanak tanulásukról, saját szakmájukról, osztálytermi gyakorlatukról, valamint képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket, felderíteni az esetleges ellentmondásokat, mert ennek következményeként tudnak nagyobb kontrollt gyakorolni saját professzionális fejlődésük felett (Freeman, 1991). A nézetek feltárásának megvalósításához a *reflexió, a reflektivitás* régi-új gondolata adott módszereket, eszközöket és szempontokat annak hangsúlyozásával, hogy a reflektív, tevékenységüket tudatosítani képes tanárok képzése érdekében szükség van a tanárjelöltek elképzeléseinek, vélekedéseinek, előfeltevéseinek, képzeiteinek, belső képeinek a feltárására, tudatosítására (Loughran, 1996; Szabó, 1999).

A magyar szakirodalomban Hunyady Györgyné fogalmazta meg elsőként a hallgatók korábbi iskolai élményeinek hatását. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumai vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak” (Hunyadyné, 1993. 165.). A német nyelvű szakirodalomra és saját tapasztalataira építve írta le M. Nádasi Mária a „hétköznapi pedagógiai elméletek” forrásait és jelentőségét valamint a *képzés felelősségét és célját*. A pedagógusjelöltek „hétköznapi pedagógiai elméletekkel vesznek részt a didaktikai képzésben. Már az első szemeszter első napján tud minden hallgató válaszolni arra a kérdésre, hogy mi az oktatás célja, mi legyen az oktatás tartalma, hogyan kell tanítani, milyenek legyenek a tanulók, a pedagógusok. A képzés végére – ha az oktatás során sor került a hallgatók egyéni nézeteinek és a feldolgozott didaktikaelmélet szembesítésére, ha az oktatásban való részvétel a hallgatót érzelmileg pozitívan érintette, ha módja volt az elmélet gyakorlati működéséről meggyőződni – a hallgatók hétköznapi tudása átalakul (nem eltűnik!), mondjuk így: »egyéni, integrált

pedagógiai elméletté» válik» (M. Nádasi, 2002, 211-212.). *Nahalka István* a *modern tanítási gyakorlat* elterjedésének egyik lehetőségét látja abban, ha a képzés foglalkozik a hallgatók belépő nézeteinek megismerésével és alakításával. „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját» (*Nahalka*, 2003a, 29.).

Falus Iván tanulmányai mutatják be azt a *pedagógusképzési modellt*, amely figyelembe veszi a képzésbe belépő hallgatók előzetes tapasztalatait, időt és gondot fordít e tapasztalatokból eredő nézetek feltárására annak érdekében, hogy a feltárási, a tudatosítási folyamat módszereket és eszközöket adjon a hallgatónak saját nézetei megfogalmazására, felülvizsgálatára, módosítására, személyes gyakorlati tudása kialakítására (*Falus*, 2001a, 2001b, 2001d, 2004). A pedagógusképzés továbbfejlesztésének útjait, módjait *Falus* az alábbi módon fogalmazza meg: „olyan pedagógusképzésre van szükség, amely lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy felszínre hozzák, tudatosítsák – többnyire nem tudatos – belépő nézeteiket, egy viszonylag korszerű gyakorlathoz kapcsolódóan, valamint külső forrásokból (előadások, szakirodalom, személyes tapasztalatcserék) származó ismeretek felhasználásával megformálják saját, személyes gyakorlati pedagógiai tudásukat, amely lehetővé teszi számukra az iskolai oktató-nevelő munka eredményes ellátását, valamint e munka folyamatos reflexiója, kutatói szemléletű megközelítése által a folyamatos szakmai fejlődést» (*Falus*, 2002a. 73.).

A fentiekből látható, hogy a hallgatói nézetek, hitek, vélekedések megismerése, feltárása, felhasználása, esetleges megváltoztatása a *képzés eredményesebbé tételének a kulcsa*. Felmerül a kérdés: milyen *lehetőségek* állnak a képzők rendelkezésére, illetve mit jelent a *képzők felelőssége* a nézetek feltárásával és megváltoztatásával kapcsolatban. A képzők lehetőségeivel kapcsolatban a kutatók a felsőoktatásban oktatók felelőségére, az általuk kifejtett hatás jelentőségére, a képzésben oktatók nézetei és a képzés gyakorlata közötti kapcsolat vizsgálatára utalnak (*Kane – Sandretto – Heath*, 2002).

A felelősség és a lehetőség megközelítésére adnak példákat, és engednek betekintést a nézetek feltárásával foglalkozó tanárképző intézmények oktatóinak tapasztalataiba a *Loughran* és *Russel* szerkesztette könyv dolgozatai. A tanulmányok és a személyes hangú írások törekvésekről, kipróbált módszerekről és eredményekről szólnak, arra buzdítva az olvasót, hogy tanuljon a szerzőktől (*Loughran – Russel*, 1997). Ebben a kötetben olvashatók a képzők *felelőségét és lehetőségeit*, a tanárképzők szemléletmódját megmutató alábbi sorok: „Mi mindannyian tiszteljük és elfogadjuk hallgatóinkat és nézeteiket – még ha nem is mindig értünk egyet velük –, mert tudjuk, hogy nem változtathatjuk meg a hallgatók nézeteit. Viszont azt is tudjuk, hogy ők dönthetnek arról, hogy megváltoztatják-e vagy sem. Az a célunk, hogy a diákok felismerjék és tudják, hogy milyen nézeteket vallanak. Nem arra törekszem, hogy megváltoztassam diákjaim vagy akár egy diákom nézeteit is. A legtöbb esetben sok olyan alapvető fontosságú elem van diákjaim gondolkodásában, melyeket én nagyra becsülök, és szeretném, hogy azok fennmaradjanak, a hallgatók megőrizték azokat. A fő célom a tanárjelöltek tanításával, hogy segítsen őket abban, hogy meglássák, hogyan gondolkodnak, és mit tudnak hasznosítani a saját tapasztalataikból, nézeteikből, miközben tanárként fejlődnek» (*Guilfoyle – Hamilton – Pinnegar*, 1997. 190.).

A NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MÓDSZEREI

A tanári és hallgatói nézetek empirikus vizsgálatára először a hagyományos feltárási módszereket – *kérdőív, interjú* – alkalmazták a kutatók. *Kérdőívvel* térképezték fel a *hatékony, sikeres tanárra* vonatkozó hallgatói előfeltevéseket (Minor – Onwuegbuzie – Witcher, 2002), valamint a *jó osztályvezetésre* és a *tanár ellenőrző munkájára* (Johnson, 1994) vonatkozó nézeteket. *Nettle* a nézetek *változásait* vizsgálta a tanítási gyakorlat előtt és után kitöltött kérdőívekkel és a nézetek stabilitására és változására is talált bizonyítékokat (Nettle, 1998). A nézetek és a gyakorlat kölcsönös egymásra hatásának feltárására *mélyinterjúk*, tanárokkal/diákokkal folytatott *viták és megbeszélések*, illetve azok elemzése adott lehetőséget (Richardson – Anders – Tidwell – Lloyd, 1991, idézi Richardson, 1996). A „jó tanárral” kapcsolatos vélekedések feltárására a Kelly által kifejlesztett, a kérdőív és az interjú sajátos ötvözetét jelentő *szereprepertoár-rács* technikát használták (Corporal, 1991).

A nézeteket alkotó és meghatározó, nehezen közelíthető tartalmak megragadására *új kutatási módszerek* fejlődtek ki. Ezek egyike a *fogalomtérkép* módszer. A fogalomtérkép alkalmazásakor a vizsgált személyek nézeteik, vélekedéseik bizonyos területéről, annak tartalmáról készítik el az adott fogalom jelentéshálóját, a fogalom tartalmának és szerkezetének kétdimenziós ábrázolását. A fogalomtérkép a központi fogalom terjedelmét kibontó szavakból és kifejezésekből valamint az ezeket összekötő – a közöttük lévő kapcsolatot jelentő – vonalak hálózatából áll. A kutatók *strukturálatlan térképezésnek* tekintik az adott fogalom *asszociáció* útján elkészült hálóját. Ha *előre megadott* fogalomlista elemeit kell elrendezniük a vizsgált személyeknek, megmutatni a központi fogalomhoz kapcsolódásokat, vagy *előírt szerkezetet* kitölteni, akkor az elkészült háló – és az alkalmazott módszer – a *rendezett fa* nevet kapja. A különböző időpontokban készített fogalomtérképekkel *fejlődési folyamatot* is nyomon lehetett követni (Beyersbach, 1988; Calderhead, 1996; Morine-Dersheimer, 1993).

Fogalomtérképet és *mondatbefejezést* alkalmaztak a kutatók hallgatók és mentoraik nézeteinek vizsgálatához (Zanting – Verloop – Vermunt, 2001). Egy másik kutatásban *támogatott felidézéssel* és *fogalomtérkép* készítésével tárták fel a hallgatók mentoraik gyakorlati tudását. Ezt hasonlították össze azzal, ahogyan a mentorok tanítottak. A mentor gyakorlati tudása és a tanítási gyakorlata közötti kapcsolat felismerése közvetett módon segítette a hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődését is (Meijer – Zanting – Verloop, 2002).

A tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok/hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők, nem mindig fejezhetők ki verbálisan. *Wubbels* azt is feltételezte, hogy a hallgatók prekonceptuális egy „világképet” alkotnak, szimbólumokkal írhatók le, és az ún. „jobb agyfélteke-stratégiákkal” tárhatók fel és ily módon is befolyásolhatók (*Wubbels*, 1992). A nézetek feltárására kialakult legújabb módszer a képekre, a hasonlatokban kifejezhető elemekre építő *metaforakutatás*. A kutatások megerősítették, hogy a tanárok által megalkotott metaforák összefüggnek a tanítási gyakorlatukkal. A metaforák *alkotása* és *elemzése* betekintést engedett a nem tudatos képzetekbe, amelyek közvetlen kérdés útján nem jöttek volna elő. A metaforák használata azon a feltételezésen alapul, hogy a tudás gyakran passzív és több mindent foglal magába, mint amennyi elmondható vagy leírható (*Boulloogh*, 1991; *Calderhead*, 1996).

A kvalitatív kutatásokból ismert *szövegelemzés* is lehetőséget adott nézetek, vélemények azonosítására. *Hallgatói írások, naplók és portfóliók* elemzése is alkalmasnak bizonyult a hallgatók nézeteinek és szakmai fejlődésének a feltárására (Boullogh, 1993). Egy másik kutatásban a tanárjelöltek motivációval kapcsolatos nézeteinek feltárásához egy motivációról szóló *szöveg reflektív feldolgozását* alkalmazták (Salisbury-Glennon – Stevens, 1999).

Fang azoknak a kutatásoknak az összefoglalására vállalkozott, amelyek a tanári *nézetek és a gyakorlat kölcsönös egymásra hatását* vizsgálták. A tanulmány témánk szempontjából figyelemre méltó fejezete az a *módszertani áttekintés*, amely a felhasználható módszereket mutatja be: a célok, elvek megragadását, döntést, állásfoglalást igénylő módszerek – *kérdőívek, különböző dolgok megítélése*; a személyes konstrukciók feltárása – *Repertory Grid technika*; a folyamat tanulmányozásának módszerei – *hangosan gondolkodás, retrospektív interjú, támogatott felidézés, naplóvezetés* (Fang, 1996).

A nézetek feltárásakor, leírásakor és elemzésekor a kutatók arra törekedtek, hogy maguk a tanárok és hallgatók is megértsék saját gondolkodásuk, szemléletmódjuk természetét, bennük is tudatosodjanak nézeteik. A tanárképző intézményekben folytatott kutatásoknak célja volt a *képzés fejlesztése és eredményesebbé tétele* is, a vizsgálatokban *fejlesztési eszközként* alkalmazták a *kutatási módszereket*. Egy ilyen *kutatói-fejlesztési programot* írt le Boullogh, melynek célja a hallgatók előzetes tapasztalataiból származó nézetek feltárása volt. A hallgatók által megoldott feladatokat, a szakmai fejlődés/önfejlesztés folyamatát egy *személyes portfólió* dokumentálta a programban. A portfólió elemei: élettörténet-írások, metaforaalkotás, egy diák megfigyelése és követése, tanári interjúk és osztálytermi etnográfiai leírások, a tanárok munkáját segítő kézikönyvek vizsgálata, akciókutatás projekt, iskolai tanítási gyakorlat és a szakmai fejlődést dokumentáló portfólió értékelése. A kurzus hatására a tanárjelöltek tanításról való gondolkodása árnyaltabb és komplexebb lett, a kezdetben tapasztalható naiv optimizmus eltűnt, és érettebb magabiztosság lépett a helyébe. A hallgatók megértették és elismerték a képzés fontosságát és lényegét (Bullough, 1997b).

A *reflektív gondolkodás, reflektív tanítás* értelmezése, a saját tevékenységre való reflektálás lehetőségeinek vizsgálata meghatározó irányzatot képviselt a pedagógusok gondolkodásának és a tanárképzés fejlesztésének a kutatásában is. A kutatók és képzők számára a két problémakör – a reflektív gondolkodás és gyakorlat, valamint a nézetek megismerése és feltárása – összefügg egymással. *Tilemma* szerint a tanárképzésnek fontosabb célja a *nézetváltoztatás*, mint az elméleti tudás átadása. A nézetek megváltoztatása a *nézetek feltárását* feltételezi, és erre a feltárássra a *reflexió-orientált képzés* ad lehetőséget. Ez alkalmas az implicit nézetek feltárására és a legcélravezetőbb út és mód arra, hogy a hallgatók felderítsék, szükség esetén megváltoztassák a nézeteiket, és fejlődjenek a tanításban (*Tilemma*, 2000).

A reflektív tanárképzés megvalósításának egyik lehetséges módjáról Francis számolt be. A kutatók/képzők szándéka az volt, hogy a hallgatók *konstrukcióit* (a tudás, a tapasztalatok és értékek egyéni, egységbe rendezett, állandóan változó rendszerét) és a *személyes elméletalkotás* épülését a *reflexió* különböző lehetőségeivel tegyék – elsősorban a hallgatónak önmaga számára – megfigyelhetővé, átgondolhatóvá, rekonstruálhatóvá és megérthetővé. A „Szakmai fejlődés” nevet viselő kurzuson a hallgatók által vezetett *Reflektív napló* az alábbiakat tartalmazta: tanítási tervek, reflektív írásbeli vélemény a szeminárium tartalmáról és a módszerekről, szakmai napló készi-

tése, a szakirodalomban olvasottakról írt összegzés. A napló írása arra ösztönözte a hallgatókat, hogy „meghatározzák azokat a középpontban lévő dolgokat, amelyeket ők akarnak megérteni”, arra készítette őket, hogy „értékeljék saját ötleteiket, tudásukat, azokat a személyes konstrukciókat, melyeket felépítettek”. Jól mutatja a *tanárképzési szemléletváltást* az, hogy a tanulmány kitér a tanárképzők felelősségére: a reflektív napló olvasása a tanárképzést folytató tanároknak is segít abban, hogy „megértsük a hallgatók véleményeit, és úgy közeledjünk hozzájuk, és úgy dolgozzunk velük, mint tanulók, ne úgy, mint tanárok”. A reflektív naplók a hallgatók személyes dokumentációját jelentették, ezért a tanárok külön levél formájában reflektáltak az írásokra ítéletalkotás nélkül; kérdésekkel, elméletek megvilágításával, bátorító, további kifejtést igénylő kérdésekkel segítették a hallgatókat saját nézeteik tudatosításában (Francis, 1995. 230.).

A magyar nyelvű szakirodalomban is megtalálhatók azok a tanulmányok, amelyek a nézetek feltárásának különböző módszereit és eredményeit mutatják be. A *fogalomtérkép* és a *rendezett fa* módszerét E. Szabó Zoltán ismertette (E. Szabó, 1996). Támogatott felidézést alkalmazott Falus Iván a tanári döntéshozatal (Falus, 1985), Kotschy Beáta a tanítási tervektől való eltérés tanulmányozására (Kotschy, 1985). Golnhofér Erzsébet és M. Nádaszi Mária kérdőívvel térképezték fel a tanárjelöltek elgondolásait a nevelés céljáról (Golnhofér – M. Nádaszi, 1981). Fülöp Márta a pedagógusok rivalizációról alkotott nézeteit mélyinterjúval kutatta (Fülöp, 1993). Kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodását Szivák Judit tanulmányozta kérdőíves adatfelvétellel (Szivák, 1999a, 1999b). A Budapesti Tanítóképző Főiskolán, a korábbi pedagógiai alkalmassági vizsgálatok folytatásaként a felvételizők nevelői attitűdjének feltárása *irodalmi szemelvények részleteinek* feldolgozásával történt, melyben a jelöltek feladata a szövegrészletekben szereplők jellemzése és értékelése volt (Hunyadyné – Ungárné, 2000). A *metaforaelemzés* felhasználásának eredményeiről Vámos Ágnes több tanulmányban számolt be (Vámos, 2001, 2003). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja *strukturált interjú* segítségével vizsgálta a tanárok nézeteit, gyakorlati tudását (Golnhofér – Nahalka, 2001). A kutatás folytatásaként *gyerekek, szüleik és pedagógusjelöltek* neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárására végzett újabb kutatást a kutatócsoport és számolt be az eredményekről (Nahalka, 2003b; Szivák, 2003b). Szivák Judit könyvei a pedagógusok, hallgatók gondolkodásának, nézeteinek feltárásához alkalmazható módszereket mutatják be. Részletesen ismertetik a *hangosan gondolkodást, a támogatott felidézést és a narratív módszereket* – mint a reflektív gondolkodás kutatásának és fejlesztésének módszereit. A tanári hitek, nézetek, előfeltevések feltárására alkalmazható módszerek közül a *fogalomtérkép – rendezett fa, a szereprepertoár-rács és a metaforakutatás* (ezen a néven foglalva össze a metaforához kapcsolódó különböző eljárásokat) *módszereket* írják le (Szivák, 2002, 2003a).

A BELÉPŐ NÉZETEK VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYEI

A képzésbe belépő hallgatók vizsgálata régóta jelen van a tanárképzési kutatásokban. Tanulmányozták a képzésbe belépők pályaválasztási motívumait, illetve azt, hogy milyen tudást és képességeket birtokolnak. Ezek a kutatások elsősorban a pedagógus pályára való alkalmasság kritériumainak megállapítását, a felvételi vizsgákon való

szűrés lehetőségeinek kipróbálását célozták, valamint a képzésben fejlesztendő képességek meghatározására adtak támpontokat.

E kutatásokhoz képest *új kérdésfeltevést és megközelítésmódot* jelent a nézetek vizsgálata. A nézet-kutatásokban az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen előzetes élményekkel és elképzelésekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan vélekednek a tanári szakma tanulása szempontjából releváns kérdésekről, hogyan lehet a nézeteket feltárni, szükség esetén megváltoztatni. A kutatások eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók bőséges élettapasztalatot, fejlett, bár gyakran fenntartás nélküli, reflektálatlan, személyes és praktikus vélekedést hoznak magukkal. A nézetekről, a személyes filozófiákról azt találták a kutatók, hogy nagyon erősek, kapcsolatban vannak az iskolai és élettapasztalatokkal, de nem alkotnak egységes, koherens rendszert, egymáshoz lazán kapcsolódó, epizodikus természetű elemekből állnak. *Falus Iván* szerint „az első éves hallgató több mint 10 000 tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”, „ha integráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalatokon nyugvó, egyedi, strukturálatlan absztrakció birtokában van” (*Falus*, 2002b. 77-78.).

Brookhart és *Freeman* azon empirikus kutatások áttekintésére vállalkoztak, melyek a *képzésbe belépő hallgatók* jellemző *nézeteit* és a *nézetváltoztatás* lehetőségeit tárták fel, legtöbbször *kérdőív* alkalmazásával. Az összefoglaló tanulmány megállapítja, hogy a hallgatók sok éves tanulói létük alatt szerzett tapasztalataik hatására *elméleteket alkotnak a tanításról*, és ezt beviszik a képzésbe. A szerzők szerint a témával foglalkozó *negyvennégy* tanulmány eredményei összecsengenek abban, hogy a képzésbe belépő tanárjelöltek fontosabbnak látják a *tanári felelősség* és a *tanári szerep* gondozói (nevelői) és interperszonális aspektusát, mint az iskolában megszerezhető tudással, a tanítással kapcsolatos célokat. A hallgatók a *tanítást* „információsztétának” értelmezik. A tanításról való nézetek tanárképzésben történő *változtathatóságát* bizonyító és cáfoló eredményeket is szolgáltatottak a különböző kutatások. A belépő hallgatók a *tanításról* és a *tanulásról* leegyszerűsítő módon vélekednek: a tanítás folyamata „elmondás”, az információ vagy a tudás átadása, a tanulás pedig emlékezés. Az iskolában a tanár átadja a tudást, a diák megtanulja, azaz memorizálja. Pozitívista koncepciójuk van a hallgatóknak a tanítás tartalmáról is: minden kérdésre egy jó válasz van, a tanár felelőssége az, hogy a diákok megtanulják a megfelelő választ. A képzésbe belépő hallgatók nem tulajdonítanak jelentőséget a képzésnek. Úgy vélik, hogy a tanárképzés elméleti tárgyaiból keveset fognak tanulni, hogy tanítani megtanulni csak a tapasztalatokon keresztül lehet (*Brookhart – Freeman*, 1992).

A képzésbe belépő hallgatók optimizmusát, a tanításban való bizakodását, és magabiztosságát *Weinstein* vizsgálta. Eredményei szerint a belépő tanárjelölteket „*irreális optimizmus*” jellemzi, tanári képességeiket tekintve túlzott önbizalommal rendelkeznek. Saját magukat az átlag fölé emelik szinte minden tanítási készségben, azonban ezek az értékek – a vizsgálatok szerint – a bevezető kurzusok után csökkennek. *Weinstein* úgy vélte, hogy a csökkenés azért következik be, mert a bevezető kurzus lehetővé teszi a diákoknak, hogy egymáshoz hasonlítsák magukat, illetve egymást és önmagukat jobban megismerjék (*Weinstein*, 1989). Más kutatások szerint a vizsgált hallgatók motivációs bázisában fontos szerepet játszik a közalkalmazotti jövő, s a gyerekeken való segítség ideája. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a majdan alap-

fokú iskolában tanító tanárjelöltek gyermekorientáltabbak, a végzés után középiskolákba irányulókat viszont jobban érdekelte a saját tantárgyuk (*Book – Freeman, 1986*).

A belépő tanárjelölteket abból a szempontból is vizsgálták, hogy milyen *aggodalmaik* és *nyugtalanosságaik* vannak. Az eredmények szerint a hallgatók leginkább amiatt aggódtak, hogy örömet lelnek-e majd a tanításban, követni fogják-e majd a diákok az instrukcióikat, megvannak-e a megfelelő képességeik arra, hogy felkészüljenek a tanításra, az osztály kontrollálására, és képesek lesznek-e felidézni a tudásukat az osztály előtt. Legkevésbé amiatt aggódtak a hallgatók, hogy boldogok lesznek-e életpálya-választásukkal, tudják-e kezelni a tanítványok és a közöttük meglévő társadalmi különbségeket, tudnak-e válaszolni a diákok kérdéseire, és milyen lesz a kapcsolatuk a diákjaikkal. A kutatók összegzése szerint: a belépő tanárjelöltek magabiztosak és bizalomteliek, ugyanakkor azonban aggódnak saját képességeik mozgósítása miatt (*Pigge – Marso, 1987*).

A *nézetek megváltozására* irányuló kutatások ellentétes eredményeket hoztak. Volt olyan vizsgálat, amely a vélekedések átalakulását és/vagy differenciálódását bizonyította. A képzésbe belépő hallgatóknak a kurzus elején és végén készült írásait, esszéit elemezve a vizsgálatok kimutatták, hogy a tanításról való nézeteik a kurzus elején leegyszerűsítőek voltak: a tanárok tanítanak, a tanulók tanulnak, a tanítás pedig elmondás, elbeszélés. A kurzus végén készült esszéikben már látható volt, hogy a hallgatók rájöttek, a tanítás sokkal bonyolultabb, mint ahogy korábban gondolták, és elkezdtek a tanítás és a tanulás kapcsolatáról is gondolkodni (*Feiman-Nemser – McDiarnid – Melnick – Parker, 1989*). Egy másik kutatásban, hallgatók írásait elemezve azt tapasztalták a kutatók, hogy néhány tanárjelölt ellenállt nézetei megváltoztatásának (*McDiarnid, 1990*).

A belépő hallgatók nézeteire vonatkozó kutatások másik ellentmondásos területe: a *tanári szereppel* és *saját magukkal* kapcsolatos nézetek. A belépő hallgatók előzetes „tanárszerep identitással” rendelkeznek, melyek előző élményeikből, a megtapasztalt tanári mintákból konstruálódnak. Más kutatók (*Kagan, 1992*) szerint a belépő hallgatók saját magukról, mint tanárokról kevesebb nézetet hoznak, mint a tanításról. Az „én mint tanár” nézetek a képzés során alakulnak ki, a saját tapasztalatok bővülése és a tanárokkal való együttműködés során.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az eddigiek *összefoglalásaképpen* tekintsük át röviden a belépő nézetek fogalmára, jelentőségére, feltárásuk módszereire irányuló kutatások fontosabb eredményeit:

- (1) A szakirodalomban bizonyított, hogy a képzésbe belépők *kialakult* nézetekkel érkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről.
- (2) A kutatók egyetértenek abban, hogy a belépő nézetek *forrása* a tanulóként szerzett korábbi személyes és iskolai tapasztalat, és a nézetek többnyire *implicit* jellegűek.
- (3) A belépő nézetek kutatásában elfogadott az a *definíció*, mely szerint a nézetek leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukciók. Ebből következően belépő nézetnek tekinthető minden olyan

feltevés, felismerés, vélekedés, meggyőződés, személyes elmélet, amely egy adott tartalom leírásában és megítélésében valamint a hozzá kapcsolódó döntésben befolyásolja/befolyásolhatja a hallgatót.

- (4) A kutatók közös álláspontja az is, hogy a belépő nézetek feltárása a tanárképzés szakszerűbbé és eredményesebbé tételének kulcsa, mivel a nézetek a képzési folyamatban *filterként* funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét.
- (5) A szakirodalom alapján a képzés szempontjából *releváns nézeteknek* tekinthetők a belépő hallgatóknak a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és önmagukról mint leendő tanárokról kialakult nézetei. A szakma tanulásában meghatározó jelentőségű, hogy a képzésbe belépők hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek milyen tartalma és szerkezete van.
- (6) A nézetek *feltárása*, explicitté tétele a szakirodalomban azt jelenti, hogy szóban vagy írásban megfogalmazható a fenti szakmai fogalmak megközelítése és értelmezése. A feltárás *folyamata* a reflektív paradigma alapján a személyi-ségen belül zajló változásnak és a gondolkodásban végbemenő, részben per-cepciós, részben interpretációs folyamatnak tekinthető, amely önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.
- (7) A nézet-kutatásokban új módszerek, *kvalitatív kutatási módszerek* – fogalom-térkép, metaforaalkotás – jelentek meg, amelyek kifejezetten a nézetek, a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában használha-tók. E kutatási módszereket a képzési folyamat különböző szakaszaiban *fej-lesztés* céljából is alkalmazták.
- (8) A fejlesztési folyamatot is jelentő kutatásokban a hallgatóknak módjuk volt *megfigyelni, átgondolni és megérteni* azokat a folyamatokat, amelyek saját né-zeteik kialakulásához vezettek. Nem csak a kutatók számára voltak feltárhatók a hallgatók nézetei, hanem a hallgatók maguk is képessé váltak nézeteik expli-citté tételére, személyes elméleteik kialakulási történetének és eredményének megismerésére, a „*saját pedagógia*” megfogalmazására. Ez adott esélyt – a képzés nyújtotta tapasztalatok eredményeképpen és szükség esetén – a belépő nézetek módosítására.

- Bagdy Emőke (szerk.) (1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps'. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339-374.
- Book, C. – Freeman, D. (1986): Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37 (2), 47-51.
- Brookhart, S. M. – Freeman, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Bullough, R. V. (1991): Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 385-396.
- Bullough, R. V. Jr. (1997a): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79-134.
- Bullough, R. V. Jr. (1997b): Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In: Loughram, J. – Russel, T. (Eds.): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington DC.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. – Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709-725.
- Corporal, A. (1991): Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 315-329.
- Dudás Margit (2004): *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei*. PhD értekezés, ELTE, Budapest.
- Dudás Margit (2005): *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. Pedagógusképzés*, 3, 23-43.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2, 195-204.
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. OOK, Veszprém. 41-55.
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96-116.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21-28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 15-27.
- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.
- Falus Iván (2001d): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 87-103.
- Falus Iván (2002a): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1, 73-78.
- Falus Iván (2002b): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6-7, 76-80.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359-374.
- Fang, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

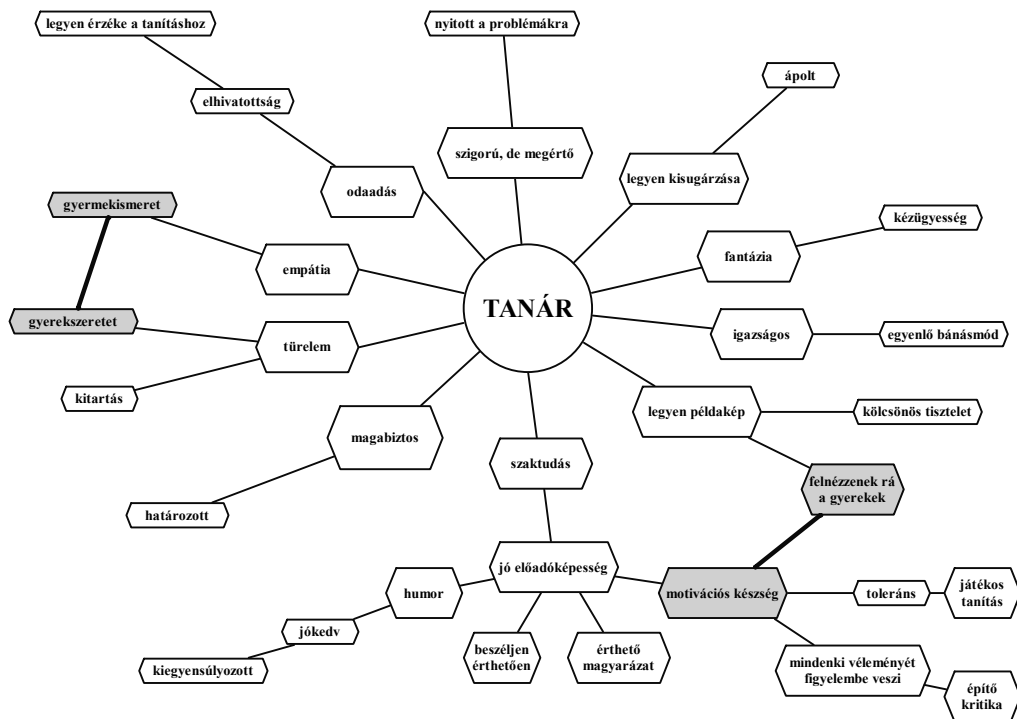
- Feiman-Nemser, S. – McDiarnid, G. W. – Melnick, S. L. – Parker, M. (1989): *Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory course* (Research Report 89-1). E. Lansing MI: Michigan State University. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093)
- Francis, D (1995): The Reflective Journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229-241.
- Freeman, D. (1991): To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 439-454.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 74-86.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádas Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 305-310.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 121-136.
- Guilfoyle, K. – Hamilton, M. L. – Pinnegar, S. (1997): Obligations to Unseen Children. In: Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4, 161-171.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (2000): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. *Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XVII.* (Elektronikus változat: <http://www.mek.iif.hu>.)
- Johnson, V. G. (1994): Student Teachers' Conceptions of Classroom Control. *Journal of Educational Research*, 88 (2), 109-117.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kane, R. – Sandretto, S. – Heath, C. (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. OOK, Veszprém, 56-61.
- Loughran, J. J. (1996): *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London, Washington D. C.
- Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- McDiarnid, G. W. (1990): Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- Meijer, P. C. – Zanting, A. – Verloop, N. (2002): How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Minor, L. C. – Onwuegbuzie, A. J. – Witcher, A. E. (2002): Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116-127.
- M. Nádas Mária (2002): Az oktatásméletek hatás(talanság)a gyakorlatra. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 201-213.
- Morine-Dersheimer, G. (1993): Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1, 15-26.
- Nahalka István (2003a): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 28-38.

- Nahalka István (2003b): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5, 69-75.
- Nettle, E. B. (1998): Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Pigge, F. L. – Marso, R. N. (1987): Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102-119.
- Richardson, V. – Anders, P. – Tidwell, D. – Lloyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
- Salisbury-Glennon, J. D. – Stevens, R. J. (1999): Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 3, 500-506.
- Szivák Judit (1999a): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3-13.
- Szivák Judit (1999b): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata*. PhD értekezés, ELTE, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88-95.
- Tilemma, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85-108.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Weinstein, C. S. (1989): Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137-149.
- Zanting, A. – Verloop, N. – Vermunt, J. D. (2001): Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.

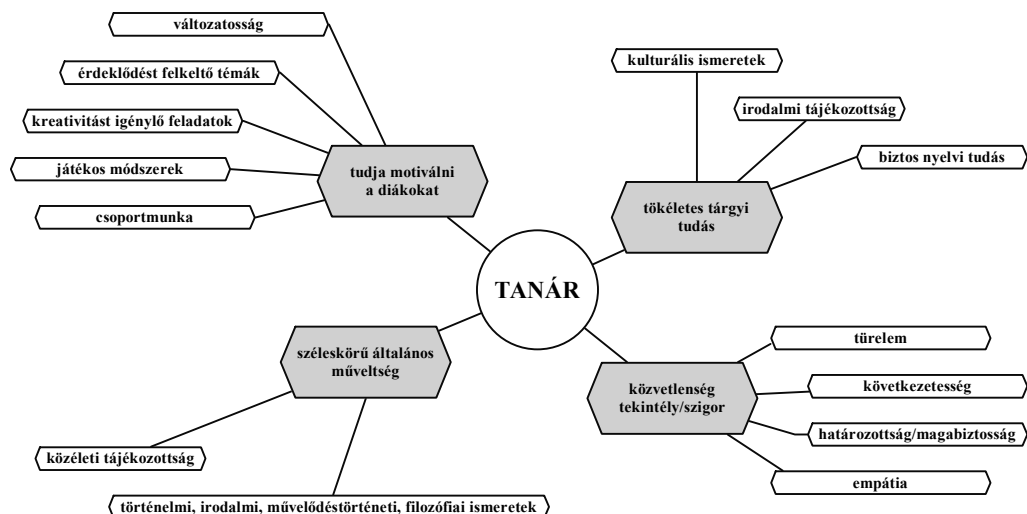
FELADATOK

1. feladat: Ön hogyan vélekedik a tanári szakértelemről? Gyűjtse össze a gondolatait arról, hogy milyen ismeretek, képességek és személyiségvonások meglétét tartja elengedhetetlenül fontosnak az eredményes pedagógusi munkához! Készítsen **fogalomtérképet** a „Tanár” vagy a „Tanári szakértelem” központi fogalom tartalmának kibontásával! Ha érdeklődik, megnézhet néhányat – a belépő nézetek feltárásának módszereire irányuló kutatásban (Dudás, 2004, 2005) készült –, a hallgatói kiscsoportok által szerkesztett „Tanár” fogalomtérkékekből!
2. feladat: Ön hogyan gondolkodik a diákokról? Készítsen **fogalomtérképet** a „Diák” központi fogalomról eszébe jutó asszociációiról! Ha érdeklődik, itt megnézhet egy „Diák” fogalomtérképet!
3. feladat: Mit jelent Önnek a „tanár” és a „tanítás”, valamint a „diák” és a „tanulás” kapcsolata? Milyen tapasztalatai és nézetei vannak önmagáról és a tanári szerep vállalásáról? Készítsen **fogalomtérképeket** a „Tanár – Tanítás”, a „Diák – Tanulás”, valamint az „Én – Tanári szerep” fogalom-párokról! Gondolkodjon arról is, hogy hogyan értékelhetőek a hallgatók fenti fogalom-párokról készített fogalomtérképei!
4. feladat: Idézzon fel képeket a tanulóként szerzett élményeiből! Keressen olyan képeket, amelyekben felfedezhetőek a hasonlóságok a tanítással! Keressen **metaforá(ka)t** oly módon, hogy befejezi az alábbi mondatot: A tanítás szerintem olyan, mint... Indokolja meg választásait! Ha érdeklődik, itt olvashat néhány példát hallgatók metaforaalkotásaiból! Hogyan látja az összehasonlítás eredményeit?
5. feladat: Keresse fel egy volt tanárát, akitől sokat tanult, akinek hálás, aki iránt megbecsülést érez! Kérjen tőle **interjút**, beszélgessen vele arról, hogyan vélekedik a tanári szakértelemről, a tanításról, a tanulásról, a diákokról, hogyan látja a tanári szakma tanulásának lehetőségeit! A beszélgetés alkalom lehet fogalomtérkép készítésére és a tanítással kapcsolatos hasonlatok alkotására, indoklására is!
6. feladat: **Hospitáljon** volt tanára óráján! Figyelje meg, hogyan kapcsolódnak össze tanára szemléletmódjának, nézeteinek és osztálytermi gyakorlatának legfontosabb jellemzői!

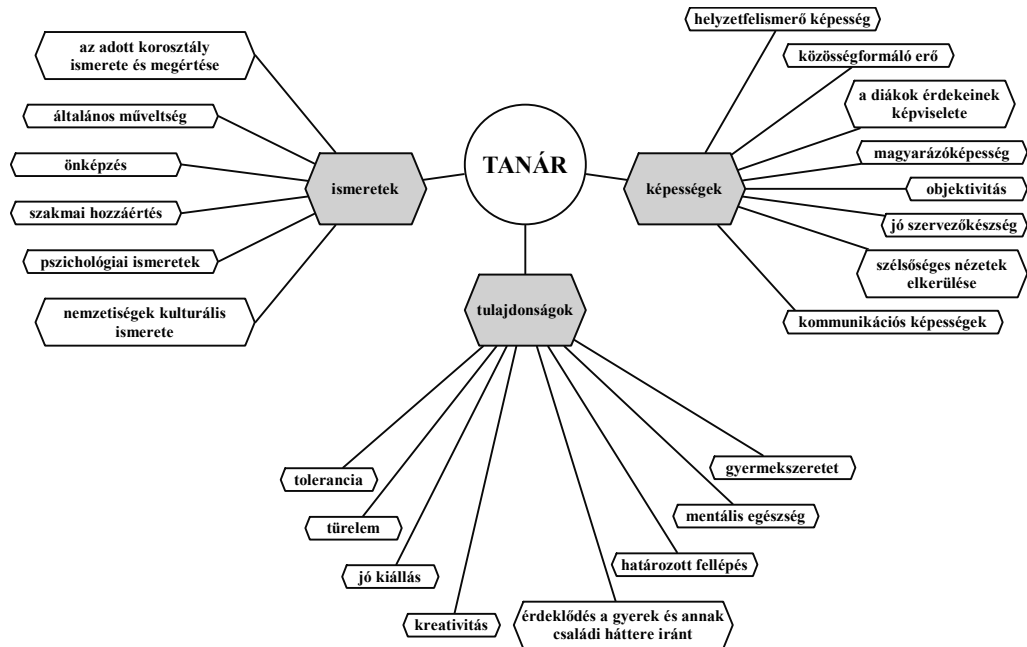
1. számú „tanár” fogalomtérkép



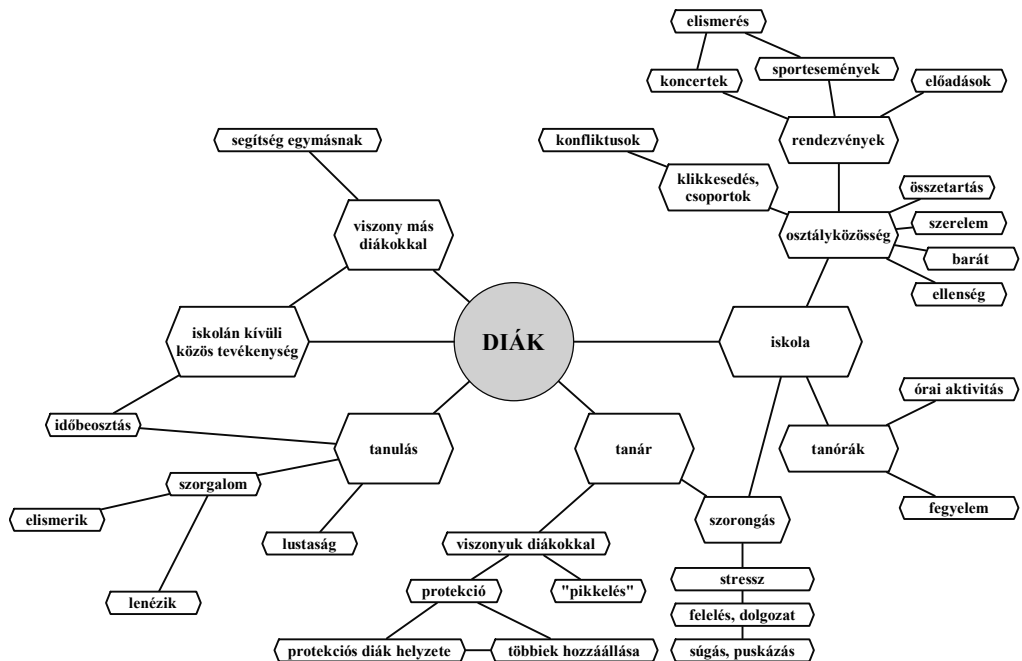
2. számú „tanár” fogalomtérkép



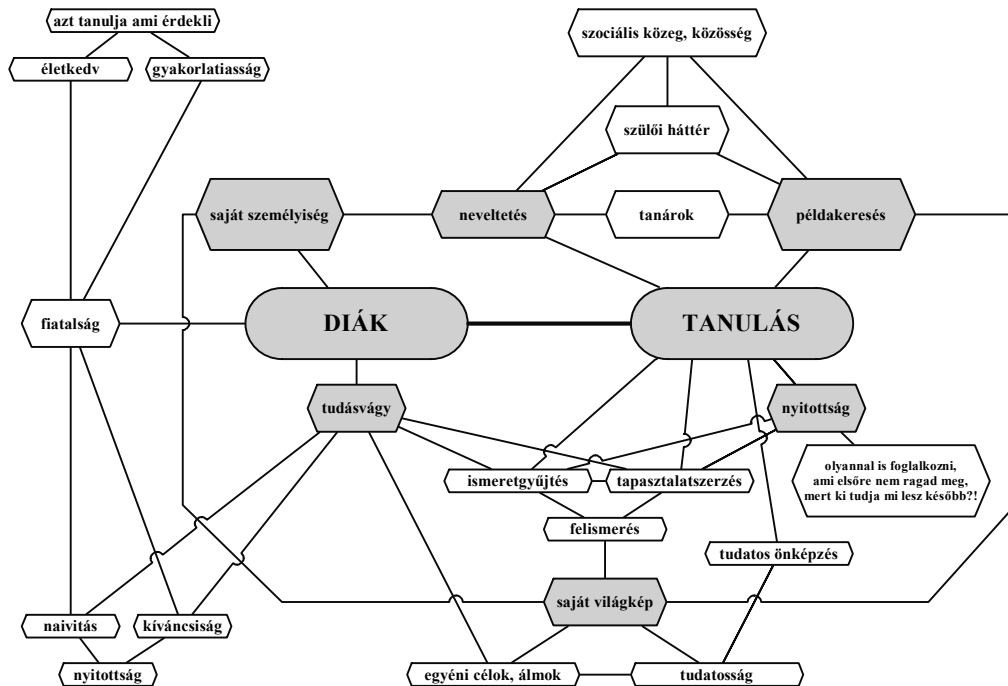
3. számú „tanár” fogalomtérkép



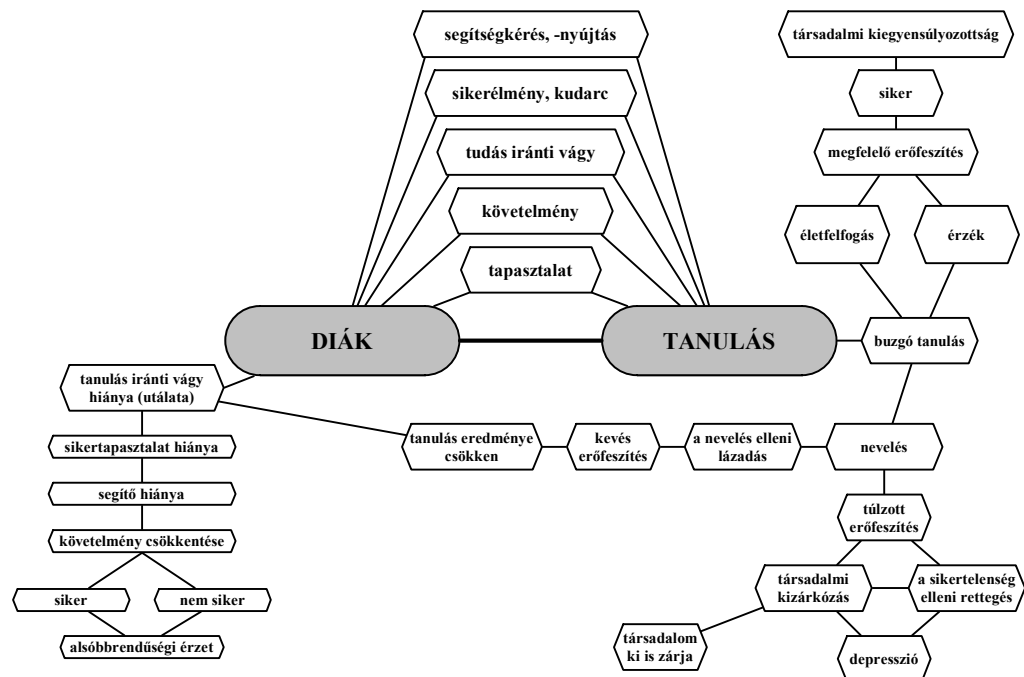
„DIÁK” FOGALOMTÉRKÉP



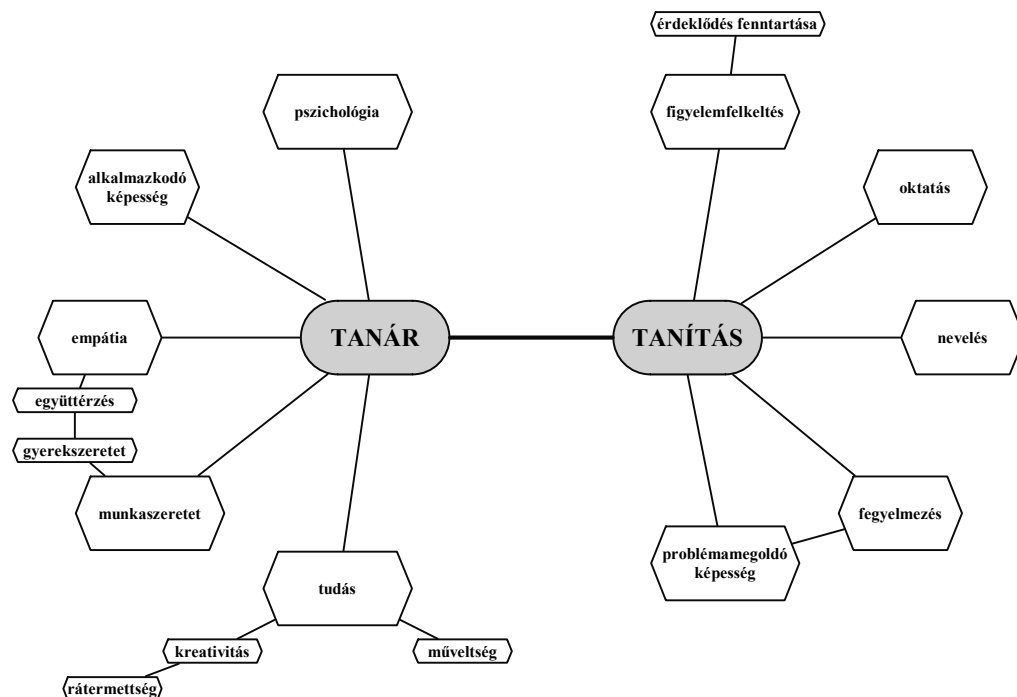
1. számú „Diák – tanulás” fogalomtérkép



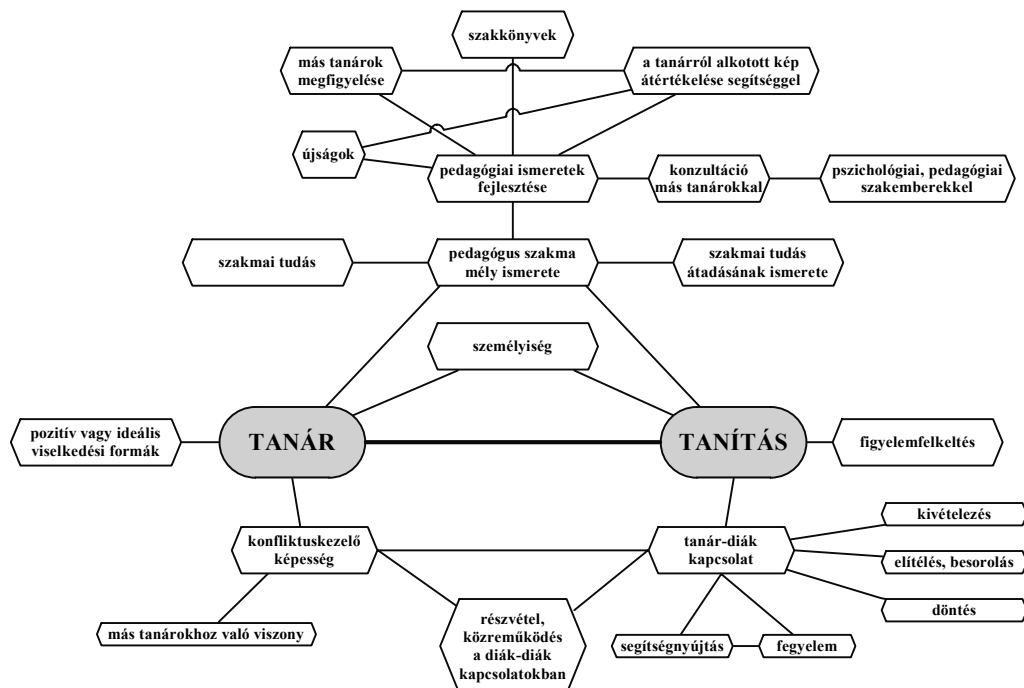
2. számú „Diák – tanulás” fogalomtérkép



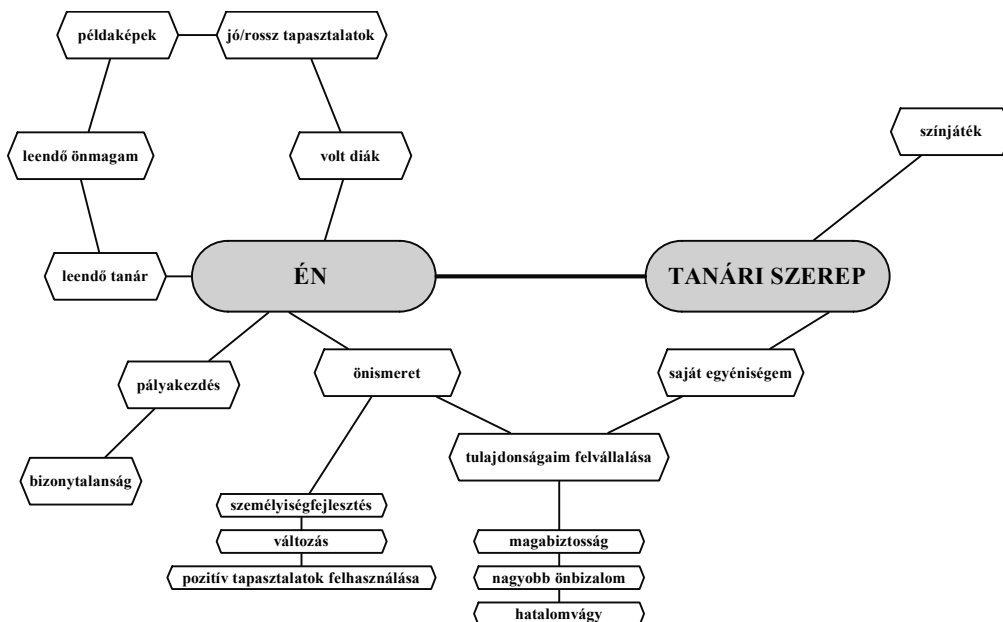
1. számú „Tanár – tanítás” fogalomtérkép



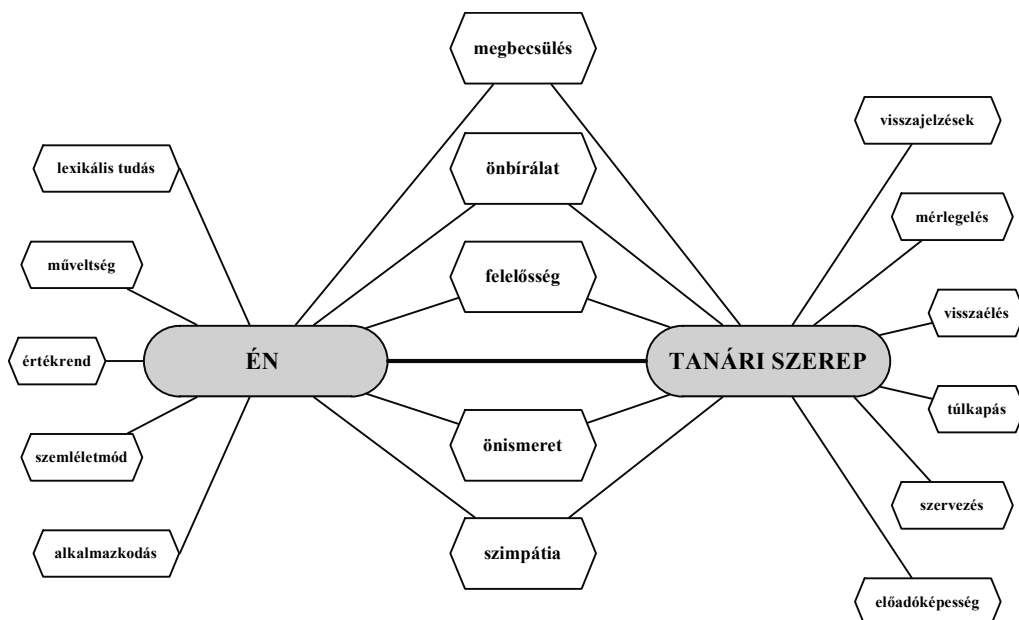
2. számú „Tanár – tanítás” fogalomtérkép



1. számú „Én – tanári szerep” fogalomtérkép



2. számú „Én – tanári szerep” fogalomtérkép



A tanítás olyan, mint...

Sok mindenhez lehet hasonlítani a tanítást. Lehet hasonlítani a *művészethez*, mint alkotást. Mikor a tanár tanít, alkot, formálja a diákot, tudását, személyiségét. Ha jól sikerült az alkotás, ki tudja állítani, büszke rá, mert az ő munkájának az eredménye. A jó diákot tanulmányi versenyekre küldheti, ahol eredményesen szerepelhet.

A tanítást a *mérnöki munkához* is lehet hasonlítani. A tanóra meg van tervezve, fel van építve, több elemből áll. A tervezői munka még az óra előtt kezdődik, mikor a tanár elkészíti az óra tervezetét. Ha jól tervezi az órát és jól kivitelezi, akkor eredményes lesz.

A tanítás olyan, mint...

A tanítás olyan, mint a *kertészet*. Pontosabban, mint az ültetés. A tanár elülteti a diákokban a tudás magját, ami a diákoktól függ, hogy milyen gyorsan és milyen minőségben növekszik. A tanár gondozza a diákok tudását, mint a kertész a palántáit. Próbálja a leggyengébbet is felerősíteni, de nem szab gátat annak, amelyik kiváló és túlnő a társain.

A tanítás olyan, mint...

Itt abba kell hagynom, pontosabban félbe kell hagynom a mondatot, mert nagyon sok dologhoz tudnám hasonlítani. Talán túl fennköltnek hangzana, ha azt mondanám, hogy a tanítás *alkotás*. Annyiban lehet alkotásnak nevezni, hogy egy tanár is vért izzad néha, mire lefejt egy tanítványról a burkot, elnyeri a bizalmát és tekintélyre tesz szert a nebuló szemében, hogy az hallgasson rá, tisztelje és örömmel tanulja az adott tanár tantárgyát. De azért ez nem ennyire idilli, mert ha nem egy jó, kemény fát kap a tanár, amiből kifaragja kisebb-nagyobb kinszenvedések árán a maga művét, akkor már nagyobb a gond. Van, hogy nyers tojást kap, amiről akármennyire is óvatosan próbálja lefejteni a burkot, a belső mindenképp kifolyik a keze közül.

A tanítás olyan, mint...

Szerintem ezt nagyon nehéz lenne meghatározni. Sok »hozzávalóra« van szükség, hogy teljes legyen. Tehát hasonlíthatnám akár a *főzéshez*. Nem mindegy a mennyiség, mert ha túl sok, akkor nehéz, de ha túl kevés, akkor az ember éhes marad. Szeretet is kell hozzá, és élvezni kell azt, hogy az ember »főz«. Persze a »fűszerezés« se mindegy. Ha túl fűszeres lesz, akkor senki nem tudja megemészteni. De ha kevés van benne, akkor senki nem akarja megkóstolni.

A tanítás olyan, mint...

A tanítás egy munka. Az ember tanít diákokat, amiért megfizetik. Egyértelmű feladata van és egyértelmű bérezése. Viszont ahhoz, hogy az ember tanár legyen, kell egyfajta rátermettség. Ahhoz, hogy jó tanár legyen, kell az elhivatottság.

Mindezek alapján: a tanítás olyan, mint egy *matematikai feladat*. Adott egy cél, például hogy a diák leérettségizzen, és ehhez a célhoz több úton el lehet jutni. Ahogy a matematikai feladat több oldalról is megközelíthető, úgy a diákhöz is többféleképpen lehet hozzáállni.