

PEDAGÓGUSOK SZAKEMBER- ÉS GYERMEKKÉPE (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben)

Hercz Mária

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

„Az oktatás tényleg kockázatos, hiszen a lehetőség érzését táplálja.” (Bruner, 2004. 50. o.) A kockázat vállalója a pedagógus, akitől a társadalom – sokszor szinte idealisztikus – eredményességet vár el. A siker titkát az elmúlt fél évszázadban számos kutató igyekezett megfejteni. Az általuk felhalmozott tudás szinte áttekinthetetlen, a valódi megfejtés azonban várat magára. Talán közelebb kerülhetünk hozzá a pedagógusok gondolkodásának további feltérképezésével, majd az empirikusan feltárt összefüggésekre épülő új szemléletű képzési – és továbbképzési rendszer megvalósításával.

Kutatásunk célja a pedagógusgondolkodás egy részterületének mélyebb megismerése, a nevelő-oktató munka egyik fő feladatára, a gyermekek kognitív fejlődésére és fejlesztésére fókuszálva. Öt évvel ezelőtt kezdett munkánkban a kognitív pedagógia (Csapó, 1992) ismeretrendszere és szemlélete alapján kérdeztük meg a pedagógusokat, mindazon intézmények képviselőit, akiknek szakmai feladata a gyermekek kognitív fejlesztése: óvónőket, tanítókat, felső tagozatos tanárokat, szakképzésben és gimnáziumban dolgozókat.

Pedagógus-továbbképzésben szerzett majd egy évtizedes tapasztalatunk azt mutatta, hogy a pedagógusok képzésük során elsajátított szakismereteit felülírni látszanak a kialakult szokások, sémák, rutinok (Eysenck és Keane, 1997), melyek a számukra leghatékonyabb megoldásmódokat tartalmazzák. Korábbi vizsgálatunk megerősítette azt a feltevést, hogy az 'intézménytípus' – értsük itt az egyes korcsoportokat tanítókat – rejtett tanterve a pedagógusokban hasonló gondolkodást alakít ki (Hercz, 2002). Eddig nem volt módunk országos reprezentatív mintavételre, így a későbbiekben ez az állítás még módosulhat. Ha igaz, akkor azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni sem a pedagógusképzésben, sem a továbbképzésben.

Kutatásunk néhány eredményéről már korábban beszámoltunk, érdekesnek mutatkoztak azonban a fel nem tárt rétegek, melyek részben a feldolgozásra eddig nem került adatokból, részben a kapott eredmények összefüggéseiből adódtak. *Golnhofner Erzsébet* (2001), valamint *Golnhofner* és *Szabolcs* (2005) munkáinak olvasása óta foglalkoztatott a gondolat: a pedagógusok gyermekképe más nézőpontból a mi vizsgálatunkban is kirajzolódik. Jelen tanulmány célja ennek bemutatása, illetve összefüggés keresése a pedagógusok szakmai énképe és gyermekképe, valamint a gyermekek kognitív fejlesztéséről való gondolkodása között.

Feltételezésünk szerint:

- A pedagógusok pozitív szakmai énképe és önértékelése nagyobb mértékben függ az iskolán belüli, mint a külső, társadalmi tényezőktől. Alakulásában jelentős szerepe van a gyermekekkel való kapcsolatuknak. A kialakult szakmai énkép továbbképzések hatására módosul.
- Szakember-képük jellegzetes csoporttipikus vonásokat mutat alapvető pedagógiai-szakmai kérdésekben. Pedagógiai tudásukban a tanult elemek egységes rendszerként jelennek meg, de az egyes tudáselemekről való gondolkodásuk a tanított korosztálytól függően különbözik.
- Gyermekképük a kognitív fejlődésre / fejlesztésre fókuszálva pedagógus-csoportonként különbözik.

Kutatásunkban választ szeretnénk adni a következőkre: Hogyan alakul a pedagógusok szakmai énképe és gyermekképe? Hogyan vélekednek a szakmai tudásról? A személyes pedagógiai tudás vizsgálatakor találunk-e csoport-típusos vonásokat, vagy az egyéni különbségek jelentősek? Van-e eltérés a pedagógus-éncép és gyermekkép vizsgált rétege és a tanítással kapcsolatos kiemelt nézetek esetében is? Ha igen, mely elemekben? Milyen tényezők mentén különül el a pedagógusok egyes csoportjainak gondolkodása a gyermekek kognitív fejlesztésével kapcsolatban?

Tanulmányunkban a vizsgálat elméleti alapjainak és módszereinek ismertetését követően bemutatjuk a pedagógusok szakmai énképének és gyermekképének néhány jellemző vonását, majd ezek kapcsolatát.

Szakmai előzmények

A pedagógus gondolkodás-kutatásának előzményei és irányzatai dióhéjban

Az iskola világa évszázadok óta a társadalmi figyelem fókuszában áll, betöltendő szerepe a világ változásával párhuzamosan folyamatosan alakul és módosul. Hogy kik és milyen szempontból akarják hatékonyságát, működését befolyásolni, titkait megfejteni, az a társadalmi követelményektől és igényektől függ.

A pedagóguskutatás 110 éves történetének kezdőpontja egybeesett a pszichológiai kutatások szemléletváltásával: *G. Stanley Hall* (1894) folyóiratot indított kutatásai megkülönböztetése végett *Pedagogical Seminary* címen, így ettől kezdve a pedagógiai kutatások elkülönülhettek a pszichológiaiaktól. A hozzá kapcsolódó kutatói körben dolgozó *Kratz* nevéhez fűződik a tanári hatékonyságról szóló első publikáció (1896).

Ahhoz, hogy az iskola valóban a tudományos megismerés terepe lehessen, számos tudománynak kellett kialakulnia, így a mai értelemben vett pedagóguskutatás alig több mint fél évszázados. Születésétől több paradigmaváltást ért meg a kezdeti behaviorista szemlélettől a rendszerszemléleten át a kognitívig.

Kialakulására jelentős hatást gyakorolt a huszadik század közepén kialakult társadalmi-politikai szükséglet: az oktatás hatékonyabbá tétele. Az első időszakban a pedagógus-

gusok személyiségét, tulajdonságait kutatták világszerte, – mint az eredményesség feltételét. Bebizonyosodott azonban, hogy a személyiségtulajdonságok csak a feltételeket biztosítják. A következő évtized a folyamat-eredmény paradigma (Szivák, 2002) jegyében telt, behaviorista vonások jellemezték. A gyakorlati technikai készségek megismerése nagyon hasznos volt, de elsajátíttatása nem hozta meg a várt sikert. Érelődött a következő paradigma, több kutató rájött, hogy az eredményesség a tanárok gondolkodásával is szoros kapcsolatban áll (Anderson, 1968). A tanári személyiség egyes sajátosságairól kimutatták, hogy közvetlenül is hatással vannak a diákok munkájára, ilyenek például a pedagógus *kognitív stílusa, és elvárásai* (Witkin és mtsai, 1977).

A pedagógusok gondolkodásának kutatása három évtizede kezdődött. Első szakaszában szorosan összefonódott a rendszerszemlélettel: az oktatás rendszerként való elképzelése a kutatások fókuszába a pedagógusok tevékenységének gondolkodási hátterét helyezte. Shavelson írása (1973) hívta fel a figyelmet arra, hogy a pedagógiai munka eredményességéhez legfontosabb pedagógiai készség a döntéshozatal. A kutatók figyelme az elemzési, *döntési készségek, a pedagógiai gondolkodás* felé fordult (Eggleston, 1979; Schön, 1987; Woods, 1990). Megállapították, hogy az oktatómunka különböző szakaszaiban más-más gondolkodási mechanizmusok jellemzik a pedagógusok gondolkodását. A döntéshozatal, mint magyarázó elv éppen felfedezésével kérdőjeleződött meg, a szükséges döntések száma és gyakorisága miatt (Falus, 2001a).

A következő szemléletváltás Schön (1983) munkája nyomán jelentkezett: az *elméleti és a gyakorlati tudás* közti kapcsolat átértékelése, a gyakorlat szerepének hangsúlyozása, az értékelő rendszer (*appreciative system*) fogalmának bevezetése. „A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését” (Zeichner és Liston, 1996. 23. o.). Wubbels (1992) szerint az elméleti ismeretek elsajátításával nem befolyásolható a gyakorlati tudás. Az újabb kutatások azonban nem ilyen kategorikusak, komplex módon képzelik el a kapcsolatot (Richardson, 1996).

A *kognitív tudományok* eredményei a nyolcvanas évektől alakították át a pedagóguskutatást. Kutatói szervezetek alakultak, tudományos konferenciák foglalkoztak a tanárok gondolkodásának mibenlétével (Ben-Peretz, Bromme és Halkes, 1986). A kutatások központi témája a pedagógusok tudásának elemzése lett (Gudmundsdottir és Shulman, 1987; Buchmann, 1987). Új területek jelentek meg, így a tanári feltevések, nézetek (Bjørnal, 1987), előzetes vélekedések megismerése és hatásának vizsgálata; a pedagógiai gondolkodási sémák, a szaktudás, és a szakértővé válás folyamatának és jellemzőinek feltérképezése (Berliner, 1987; Tamir, 1988). A séma, a foratókönyv, a rutin fogalmak tartalmával a pedagógiai tevékenység egésze tökéletesebben megérthetővé vált (Eysenck és Keane, 1997). Különbséget kezdtek tenni a tudás és a nézet (Calderhead, 1996), valamint az attitűd és a nézet között (Rokeach, 1968 idézi Falus, 2001b; Richardson, 1996). Nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat értettek, kognitív tartalmat tulajdonítva nekik.

Hazánkban közel negyedszázados múltja van a pedagógusok gondolkodás-kutatásának, melynek két fő iránya a pedagógusok képességeinek, mesterségbeli tudásának feltárása (Ungárné, 1968, 1981; Bagdy, 1994; Sallai, 1996; Dombi, 1999), és gyakorlati

tudásuk, nézeteik vizsgálata. Utóbbi főként az ELTE kutatócsoportjának publikációjából ismert (pl.: *Falus és mtsai*, 1989; *Falus*, 2001c). *Golnhofer és Nahalka* (2001) könyve összegzi a pedagógusok nézeteit a gyakorlat szempontjából fontos kérdésekben feltárási vizsgálat eredményeit. Megállapítja, hogy a tanárok pedagógiai felfogása több, egymással összefüggést alig mutató tudásterületből áll, s más-más iskolai szituációkban más-más magyarázó elv működik.

Az elmúlt évtized egyéb pedagógus vizsgálatainak jelentős része döntés-előkészítést szolgált, vagy közvélemény-kutatás illetve szociológiai jellegű adatfelvétel és elemzés volt. A kutatások feltárt területei az oktatás decentralizálásának hatása, a tartalmi szabályozás, a helyi tanterv, a fejlesztés és minőségbiztosítás, a tanári élet-és munkakörülmények voltak (*OKI*, 1997a, 1997b, 1998; *Nagy*, 1998).

Kutatási módszerek - közvetlen előzmények

A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei a kvalitatív felől a kvantitatív felé tolódtak el, bizonyossá vált azonban az is, hogy bármelyik áll is közelebb egy-egy kutatóhoz, vagy kutatócsoporthoz, a valóságban egyik sem nélkülözhető. A kvalitatív módszerek széles köre terjedt el a támogatott felidézéstől a naplóvezetésen és a hangosan gondolkodáson, a repertoár-térkép készítésén, a nézetrendszer megragadásán át az eset-elemzésig (*Szivák*, 2002). Az évtizedek során e módszerváltozással párhuzamosan a minták is egyre kisebbek lettek, a kutatás jelentős része az oktatás mikroszintjére helyeződött át (*Stoehenson*, 1990; *Copeland-Birmingham*, 1993). Saját kutatásunk a kvantitatív irányzathoz kapcsolódik, melynek oka, hogy a vizsgált probléma általános jellemzőit szeretnénk megállapítani.

A kutatás alapjául szolgáló kérdőív készítését több – a szakirodalomban hozzáférhető – pedagógus-kutatásra alkalmazott mérőeszköz megismerése előzte meg (*Bagdy*, 1996; *Falus és mtsai*, 1989; *Nagy*, 1998; *Nanszákné*, 1998; *Szabó*, 1998). Szemléletének kialakítását *Csapó Benő* (1992, 2001), *Falus Iván* (2001a, 2001b, 2001c), és *Nagy Mária* kutatása (2000, 2001) határozta meg.

A kérdőív néhány kérdése korábbi kutatások eredményeire épül: a célrendszerrel szülő (*Halász és Lannert*, 2000), és a tanulók eredményes fejlesztéséhez szükséges pedagógiai szaktudásról való gondolkodásuk feltérképezését célzó. Ehhez a tanári hatékonyságról *Shulman* (1986) és *Walbert és Mackey* szempontjait (*Zétényi*, 1998) használtuk fel, erre építettük saját elgondolásunkat, kiegészítve *Falus Iván* és *mtsai* a pedagógiai tevékenység elemzésével és értékelésével foglalkozó gondolataival (1989).

Fogalomértelmezés

A *pedagóguscsoport* fogalmát, mint gyűjtőfogalmat alkalmazzuk, mely az óvónőket, tanítókat, a felsős-, a gimnáziumi-, és a szakképzésben dolgozó tanárokat foglalja magába. Megelőzően használtuk az intézménytípus, illetve a réteg szót összetételben, de ha e kifejezéseket saját szaktudományuk alapján értelmezzük, pontatlannak bizonyulnak. Nem célszerű egységesen általános, vagy középiskolai pedagógusokról sem beszélni, hisz a belső differenciálódás igen jelentős. Összetettebbé teszi a helyzetet, hogy azonos

helyeken különböző végzettségűek dolgoznak, s azonos végzettséggel különböző korú gyermekeket nevelnek. A pedagógiai gyakorlatban a négy – általunk vizsgált – iskolai csoport egymástól jól megkülönböztethető.

A szakmai énkép és a szakember-kép az énképnek csak bizonyos aspektusai, a pedagógusok énképe vagy világgépe más tartalommal és komplexitással rendelkezik. *Szakmai énképen* értjük azokat a jellemzőket, amelyek a pedagógusokat, mint egyéneket jellemzik: saját célrendszer, helyzetükről, eredményességükről, elégedettségükről alkotott kép. A *szakember-kép* fogalmába azokat az elemeket soroljuk, melyek a pedagógust, mint szakembert jellemzik, például szakmai kérdésekről való gondolkodása, nézetei, pedagógiai tudása.

Módszerek és eszközök

A minta

Tanulmányunkban a Fejér megye pedagógusai körében 2001-ben végzett vizsgálat eredményeit mutatjuk be. A résztvevőket rétegzett véletlen mintavételi eljárással választottuk ki, közülük végül 666 pedagógusnak (akik az öt fent nevezett pedagóguscsoport tagjai) a gyermekek kognitív fejlődéséről való gondolkodását hasonlíthattuk össze.

Minél szélesebb körű mintaválasztásra törekedtünk mind vertikálisan, mint horizontálisan: arra, hogy az intézmények székhelyének településtípusa, a közoktatási intézmények típusa (óvoda, általános iskola, középiskola), és az ott dolgozó különböző életkorú pedagógusok megfelelő arányban kerüljenek a mintába. A teljes reprezentativitás elérésénél vizsgálatunk szempontjából fontosabb volt, hogy az egyes összehasonlítható csoportokba megfelelő számú elem kerüljön. A középiskolák túlerepresentálására azért volt szükség, hogy a vizsgált pedagógusokat külön lehessen bontani gimnáziumokban és szakképző iskolákban dolgozókra (az áttanítások miatt a szakközépiskolát és a szakiskolát nem különböztettük meg). A megye pedagógusainak 11,7%-a vett részt a felmérésben (1. táblázat).

Az iskolai végzettség jellemzéséhez a legmagasabb iskolai végzettséget, az összes megszerzett diplomát és a továbbképzéseken való részvételt vettük figyelembe. Az óvodában dolgozók között csak felülképzetteket találtunk, az általános iskolában alig több mint két százalék az alulképzett, s a pedagógusok 24%-a az előírtnál magasabb szintű diplomával rendelkezett. A középiskolák két típusa eltérő képet mutatott: a gimnáziumban 6%, a szakképzésben 39% volt a főiskolai végzettségű tanár.

Képzettség szempontjából nem elhanyagolható tényező, hogy az egyes pedagóguscsoportok első diplomájukat milyen képzési formában szerezték. Az óvodapedagógusok 42, a gimnáziumi tanárok 89%-a végzett nappali tagozaton. Ahogy az egyre magasabb presztízsű fokozatokat nézzük, növekszik a nappali tagozaton végzettek aránya a vizsgált mintában.

A pedagógusok képzettségének fontos jellemzője az is, hogy hány és milyen diplomával rendelkeznek. Egyetemi végzettsége a teljes minta negyedének, több diplomája

harmadának van. A szakvizsgák száma a magasabb életkorú gyermekeket tanító pedagógusok arányában növekszik, míg az óvónők 11%-a, az általános iskolai pedagógusok 25%-a, a középiskolai tanárok 34%-a tett szakvizsgát.

1. táblázat. A minta néhány jellemzője

Intézmények	Pedagógusok száma (fő)	Arányuk a mintában (%)	Intézmények	A megye pedagógusainak	A megye intézményeinek
				aránya a mintában (%)	
Óvoda	144	21,6	Óvoda	10,6	16,1
Alsó tagozat	158	23,7	Általános iskola	10,0	18,4
Felső tagozat	170	25,5			
Szakképző iskola	102	15,3	Középiskola	18,5	38,1
Gimnázium	92	13,8			
Összesen	666	100	Összesen	11,7	19,5

Fordított irány figyelhető meg a továbbképzések tekintetében. Legalább 30 órás időtartamú továbbképzésen az óvónők 95, az általános iskolai pedagógusok 76, a szakközépiskolai tanárok 75, a gimnáziumi tanárok 65%-a vett részt.

Az intézményekben betöltött munkakör, illetve az ezeket kiegészítő funkciók sok szempontból fontos mutatói a mintának. Intézményvezetői funkcióban dolgozott a minta 14%-a, a pedagógusokat segítőként 27%, gyermekek segítőként 54%, szaktanácsadóként vagy szakértőként 4%, egyéb állandó megbízatást vállalt 15%-a. A mintában a nemek szerinti eloszlás megközelítően azonos volt az országos átlaggal, az életkor szerinti görbe normál eloszlású.

Eszközök és eljárások

Vizsgálatunk fogalmi keretét a kognitív pedagógia szolgált (Csapó, 1992). Az empirikus kutatást 198 változót tartalmazó kérdőívvel végeztük. A kérdések megfogalmazásánál arra törekedtünk, hogy a válaszadónál ne kezdjenek működni a sztereotípiák, ne tudják könnyen kitalálni, hogy mi a kérdés célja. Többségében feleletválasztásos, illetve Likert-skálára épülő kérdésként, kisebb részben nyílt, fogalom-meghatározást, illetve asszociációt tartalmazó kérdésként állt a kérdőív. Az egyes kérdőív-modulok megbízhatósága Cronbach $\alpha = 0,72$ és $0,97$ között volt. A $0,8$ alattiakat jelen tanulmányban nem elemezzük. Az adatfelvétel egy része személyes adatfelvétellel, más része postai úton visszaküldött kérdőívvel történt. A kapott adatok feldolgozása SPSS 11.0 statisztikai programmal történt.

Pedagógusok énképe- és gyermekképe néhány aspektusból

Pedagógusok szakmai énképe és szakemberképe

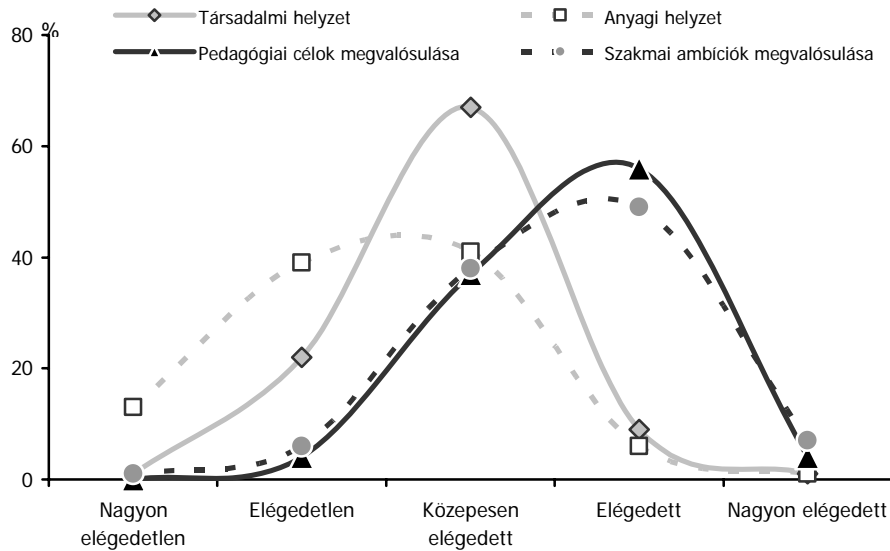
A pedagógusok szakmai énképén belül bemutatjuk önértékelésüket társadalmi és anyagi elégedettségükről, pedagógiai céljaik és szakmai ambícióik megvalósulásáról és iskolai kapcsolataikról. Ezt követi a szakember-kép felvázolása: a pedagógusok célrendszerének, önmagukról és a tanításról-tanulásról alkotott nézeteinek, pedagógiai tudásának bemutatása.

Szakmai énkép

A pedagógusok énképének egyik mutatója elégedettségük eddig elért helyzetükkel, eredményeikkel. A napi munkát és annak szakmai tartalmára figyelmet is befolyásolja a pedagógusok általános elégedettsége, melyet négy szempontból közelítettük meg (1. ábra). Szakmai céljaik és ambícióik megvalósulását sokkal pozitívabban értékelték, mint társadalmi presztízsiüket és anyagi helyzetüket. Szakmai ambícióik és pedagógiai elképzeléseik önértékelése pozitívabb (átlag: 3,6/3,6; szórás: 0,7/0,7), társadalmi és anyagi helyzetüké negatívabb, bár utóbbi természetesen az együtt élő családtagoktól is függ (átlag: 2,9/2,4; szórás: 0,6/0,8). Amikor egy összesített értékkel kellett eredményességükkel és presztízsiükkel kapcsolatos helyzetüket értékelniük, a kapott eredmény a négy részterület átlagánál magasabb lett (3,1 helyett 3,4).

A következőkben megvizsgáljuk, milyen mértékben egységes a pedagógusok önértékelése a bemutatott szempontból. A pedagóguscsoportok önértékelése hasonló, két esetben találunk köztük szignifikáns különbséget: anyagi helyzetüket az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógusok, pedagógiai céljaik megvalósulását a szakképzésben dolgozók értékelték a többiektől eltérően sokkal negatívabban. Végzettség szerint csak az anyagiak megítélésében különbözött a véleményük, az egyetemet végzettek átlaga tért el pozitívan a többiektől (átlag: 2,7). A különböző méretű településeken élők értékei kizárólag a szakmai ambíciók terén térnek el: a községekben élő pedagógusok kevésbé érzik úgy, hogy sikeresek ezen a területen ($p < 0,05$; átlag: 3,4). Nemek szerint nincs különbség az önértékelésben.

Hercz Mária



1. ábra

A pedagógusok elégedettsége társadalmi és anyagi helyzetükkel (%)

A munkahelyi légkör és kapcsolatrendszer összefügg a teljesítménnyel, és a munkatársak mentálhigiénéjével, ezért tartottuk fontosnak e területen is önértékelésüket (2. táblázat). A pedagógusok tanítványaikkal való kapcsolatukat tartották legjobbnak, más vizsgált kapcsolatterületekhez képest az eredmény átlagosan három tizeddel jobb. A munkatársakhoz való viszony – ami a szakmai együttműködés alapjául szolgálhatna – a középiskolában a legrosszabb. Megfigyelhető az is, hogy a tanított gyermekek életkorának növekedésével a vizsgált kapcsolatrendszerekben csökkent a pedagógusok pozitív megítélése, véleményük egységessége is alacsonyabb lett.

2. táblázat. A pedagógusok önértékelése kapcsolatairól

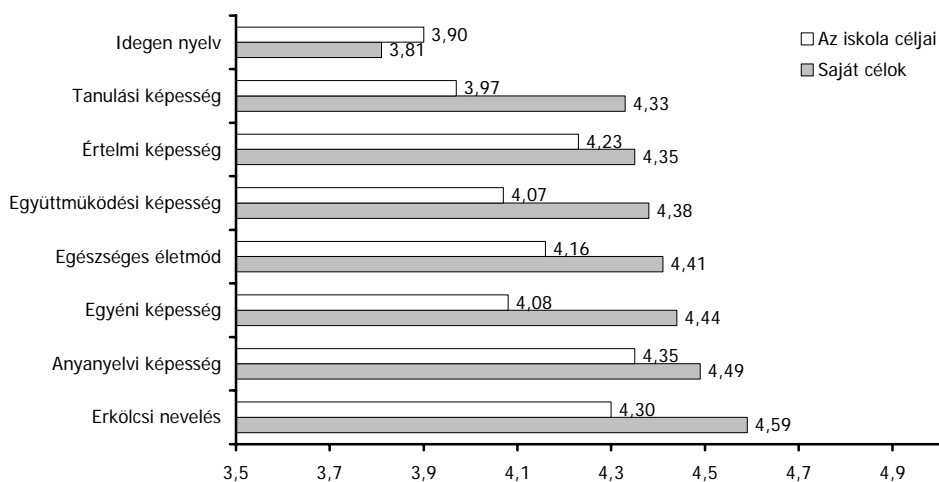
A minta átlaga	A minta szórása	Kapcsolata	Óvoda	Általános iskola	Középiskola	A Tukey-b próba eredménye
4,3	0,6	Tanítványaival*	4,4	4,3	4,1	ÁI, K < Ó
4,0	0,5	Kollégáival*	4,0	4,0	3,8	K < Ó, ÁI
4,0	0,6	A szülőkkel*	4,1	4,0	3,9	K < Ó
3,9	0,7	Vezetőivel	4,1	4,0	3,9	K < Ó

Jelmagyarázat: * $p < 0,01$ szignifikanciaszinten különbség van a két csoport értékelése között;

<: a különbség iránya; Ó: óvoda; ÁI: általános iskola; K.: középiskola

Szakember-kép

A szakember-kép első eleme a pedagógusok célrendszerének bemutatása intézményük célrendszeréről alkotott képükkel párhuzamosan (a 2. ábrán olvashatóak a választott célok). Az eredmény: a pedagógusok saját célrendszerükben az idegen nyelvi képesség fejlesztése kivételével minden egyes célt fontosabbnak tartottak ($p < 0,05$), mint azt intézményükről feltételezték (2. ábra).



2. ábra

A pedagógusok és iskolájuk célrendszerének átlagai (ötös skálán)

A *kognitív fejlesztésről való gondolkodásuk* tudatosságát kiemelten is vizsgáltuk. A kognitív fejlődéssel közvetlenül összefüggő célok (anyanyelvi-, értelmi-, tanulási-, egyéni képességek fejlesztése) közül a hatodik ranghelyen álló értelmi képességek fejlesztésének megítélésében a pedagógusok egységesek, a másik három cél jelentőségét (szignifikánsan, $p < 0,001$) különbözően ítélik meg. Az anyanyelvi és a tanulási képességek fejlesztését az általános iskolában tanító pedagógusok, az egyéni képességeket a kisgyermeket nevelők (11 éves korig) tartják fontosnak, véleményüktől a szakképzésben dolgozóké tér el legnagyobb mértékben.

A pedagógusok *önmagukról, mint szakemberekről szóló nézeteinek* feltárása közelebb visz bennünket gondolkodásuk megismeréséhez. Az értékelt nézetek a pedagógus személyiségével, tapasztaltságával, munkájával kapcsolatos állításokat tartalmaztak (lásd 3. táblázat). A *nézetek* a válaszadók gondolkodásában azonban más szempontok szerint is rendeződtek, amit a klaszteranalízis fűrtábráján mutatunk be (3. ábra). A két nagy fűrt a tudáselemek tudatossága szerint a deklarált, illetve a nem deklarált nézeteket különíti el. Az elfogadottság mértéke jelentősen különbözött a két csoportban: míg a tanult és deklarált nézetek átlaga 4,1, a nem tanult, nem deklarált csoporté 2,7.

3. táblázat. Pedagógusok szakmai nézetei. A Tukey-B próba eredménye

A nézet tartalma	A különbségek vizsgálati szempontjai ($p < 0,05$)					
	Pedagóguscsoport		A pályán eltöltött év		Településtípus	
	K	M	K	M	K	M
I. Tanulásszervezés						
A céltudatosság és az adaptivitás szerepe jelentős a tanításban	Ó: 4,5	más: 4,7			v: 4,4	e: 4,8
A tanításra rendszeresen fel kell készülni.	SZ,G: 4,3	A: 4,7	5<év<35: 4,4	év<5 és év>35: 4,7	v: 4,3	k: 4,6
Az osztály szervezettsége a tanulás elemi feltétele.	Ó: 3,8	más: 4,6	év>30: 4	év<30: 4,4	v: 4,0	e: 4,5
II. A pedagógus szakmai jellemzői						
A tapasztaltabb tanár érthetőbben magyaráz, alkalmazkodik a diákhöz.	Ó: 3,1	más: 3,9	–	–	v: 3,4	e: 3,8
A verbális és a nonverbális hatások összhangja jelentős.	Ó: 3,5 F: 3,8	F: 3,8 A: 4,2	–	–	v: 3,6	mjv: 4
Az azonnali döntések szerepe jelentős.	Ó: 3,6	A: 4,2	–	–	v: 3,5	e: 3,9
A tanulókat teljesen el kell fogadni.	–	–	–	–	v: 3,8	e: 4,4
III. A tanítás kognitív pszichológia által feltárt jellemzői						
Az oktatásban szükséges a sémák és rutinok kialakulása és használata.	Ó,G: 2,5	más: 2,8	év>20: 2,5	év<19: 2,9	v: 2,5	kg: 2,9
A szaktudományos ismeretek nem transzferálódnak automatikusan.	G: 2,2	A, F: 2,6 SZ: 2,9	–	–	–	–
A gyakorlat túlzott rutinhoz, automatizmushoz vezethet.	Ó: 2,4 A: 2,8	A: 2,8 SZ, G: 3,1	év>35: 2,2	5<év<20 2,8	k: 2,5	mjv: 2,9
A gondolkodási sémák segítségével a tanár szinte automatikusan dönt.	–		év>35: 2,0 30<év<35: 2,5	30<év<35: 2,5- 0<év<5: 3,2		–

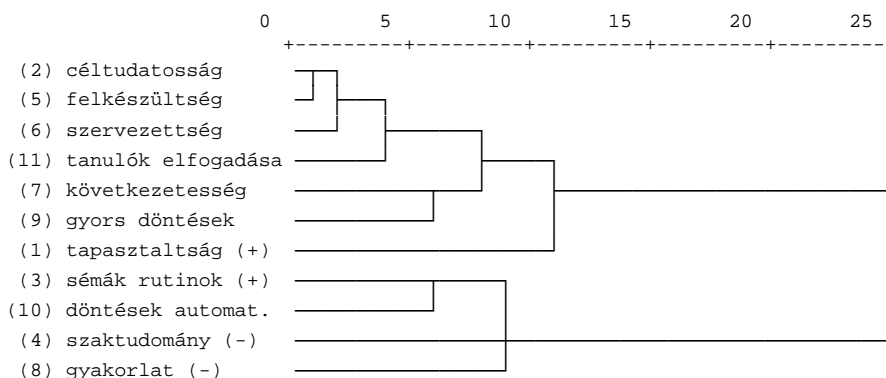
Jelmagyarázat: K: legkisebb érték; M: legnagyobb érték;

mjv : megyei jogú város; v: város; k: község; e: egyéb, az előző oszlopban nem szereplő települések;

Ó: óvónő; A: tanító; F: felső tagozatos tanár; SZ: szakképzésben dolgozó tanár; G: gimnáziumi tanár

A 3. ábra részleteit megvizsgálva a fűtőkön a tanulásszervezéssel, a pedagógus szakmai, és a tanítás kognitív pszichológia által feltárt jellemzőivel kapcsolatos nézeteket találunk.

Pedagógusok szakember- és gyermekképe



3. ábra

A pedagógusok szakmájukkal kapcsolatos nézeteinek fagráfja

A válaszadók legnagyobb mértékben a tanulásszervezéssel kapcsolatos megállapításokat fogadták el, ezen belül pedagógus céltudatosságának és adaptivitásának jelentőségét. Gondolkodásukban legtöbb különbséget a pedagóguscsoportok között találtunk, de jelentős eltérés volt a településtípusok, illetve a pedagógus-pályán eltöltött idő szerint is (3. táblázat). A pedagóguscsoportok közötti különbségeket vizsgálva az óvónők nézetei sok tekintetben negatív irányban tértek el másokétól, vagyis az egyes tényezők szerepét nem tartották olyan fontosnak.

A pedagógusok közel egységesen gondolkodnak a *tanulásszervezés* vizsgált kérdéseiről, a középiskolákban tanítók azonban kevésbé tartották lényegesnek a tanításra való felkészülést. Ez a pályakezdők és a nyugdíjkorhatárhoz környékén lévők, illetve a kisebb településeken lakók szerint azonban fontos. Az osztály szervezethez, mint a tanóra keretéről a (városiak kivételével) a harminc évnél kevesebb gyakorlattal rendelkezők nyilatkoztak pozitívan. A városokban élőknek a vizsgált nézetekkel való egyetértése szinte minden esetben szignifikánsan negatív irányban tért el a többiekétől.

A *pedagógusok szakmai jellemzői* közül a gyors döntések szerepét, illetve a verbális és nonverbális hatások összhangját a tanítók tartották a meghatározónak, véleményüktől negatív irányban jelentősen különböztek a felső tagozatos tanárok, s még tőlük is az óvónők. A *kognitív pszichológiai* nézetekkel a minta sokkal kevésbé azonosult, mint a többi nézettel. A sémákról és a rutinokról szóló nézetek elfogadása az iskolafokokozatok növekedésével, illetve a pedagógusok korának csökkenésével párhuzamosan nőtt.

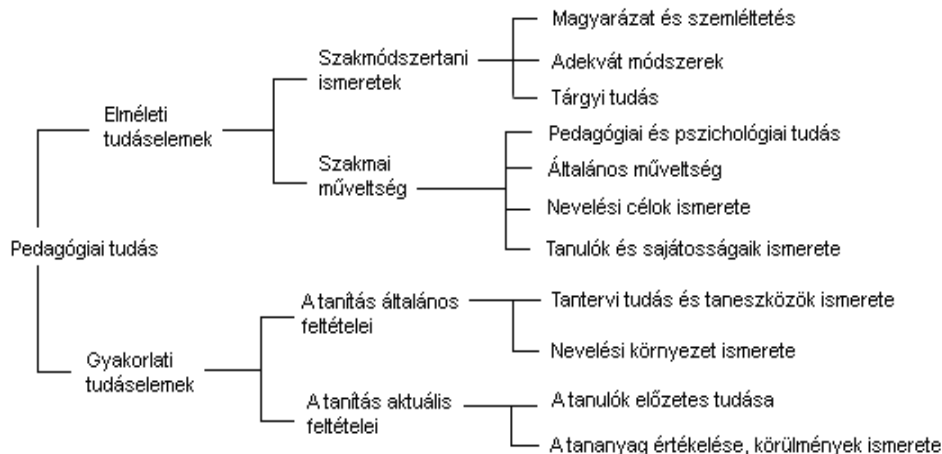
A pályán eltöltött évek figyelembe vételével kialakított pedagóguscsoportok gondolkodása között nem találtunk különbséget a szakmai jellemzők, a céltudatosság, és a transzfer mértékének megítélésében, más esetekben azonban igen. A tanításra való rendszeres felkészülést pályakezdők és a 35 évnél többet a pályán töltő pedagógusok gondolták ugyanolyan fontosnak. Az osztály szervezethez, mint a tanóra keretéről a 30 évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezők hangsúlyozták. A különböző méretű településeken élő pedagógusok nézeteinek összehasonlítása során a városban élők gondolkodása a nézetek 73%-ának megítélésében szignifikánsan (negatív irányban) tért el a többiekétől.

Pedagógiai tudás

A szakember-kép következő vizsgált eleme a pedagógiai tudásról való gondolkodás. A kognitív pedagógia felfogása szerint a gyermekek fejlődésének irányítója a pedagógus, aki egyben az őket körülvevő információs környezet meghatározó eleme, szervezője és hatótényezője (Csapó, 1992). Tudás-változásuk egyik feltétele az óvónők, tanítók és tanárok pedagógiai tudása. A fókuszba helyezett tudáselemeket (4. ábra jobb oldalán) a vizsgálat résztvevői a szerint értékelték, hogy mennyire tartják fontosnak a gyermekek kognitív fejlesztése során.

A teljes mintát vizsgálva a pedagógusok a 12 tényező közül legmagasabbra a pedagógiai (elméleti) tudás szerepét értékelték (átlag=4,6; szórás=0,5), ezt a tanulók és sajátosságaik ismerete (átlag=4,6; szórás=0,6) követte. A lista végén található a nevelési környezet (átlag=4,0; szórás=0,8), és a tanulók előzetes tudásának és véleményének ismeretét (átlag=3,9; szórás=0,7).

Feltételeztük, hogy egyes tényezők a pedagógusok gondolkodásában rendszerként jelennek meg. Az egyes elemek ($p \leq 0,001$ szinten) szignifikáns, közepesen szoros kapcsolatban álltak egymással. Klaszteranalízissel (a csoportok közötti kapcsolat módszerével) arra kaptunk választ, hogy kimutatható-e az elemek között valamilyen általánosabb összefüggés, összeállnak-e valamilyen rendszerre ezek a pedagógusok gondolkodásában. A kapott fagráfot (dendogramot) nem a szokásos módon, hanem a fűrtök általános fogalmi megnevezésével kiegészítve mutatjuk be (4. ábra).



4. ábra
A pedagógiai tudás szerkezeti modellje a fagráf alapján

A gráfon elkülönülnek az elméleti és a gyakorlati tudáselemek, de még e rendszeren belül is megismétlődik a kettéválás az általános, illetve a gyakorlatban közvetlenül felhasználható tudáselemekre (szakmódszertani ismeretek, illetve a tanítás általános feltételeinek ismerete). A pedagógiai tudás egyes területei jelentőségének megítélésében

feltételezett intézményekre jellemző különbséget variancia-analízissel vizsgáltuk meg (4. táblázat).

4. táblázat. A részminták a pedagógiai tudásról alkotott véleményének összehasonlítása varianciaanalízissel

<i>A pedagógiai tudás faktorai</i>	<i>Variancia típusa</i>	<i>Négyzetes összeg</i>	<i>Szabadságfok</i>	<i>Variancia</i>	<i>F</i>
Szakmai műveltség	külső	15,71	4	3,93	12,75
	belső	203,69	661	0,31	
A tanítás általános feltételei	külső	5,28	4	1,32	2,79
	belső	312,61	661	0,47	
A tanítás aktuális feltételei	külső	11,82	4	2,96	5,12
	belső	381,48	661	0,58	
Szakmódszertani ismeretek	külső	6,70	4	1,68	4,29
	belső	258,61	661	0,39	

Megjegyzés: A táblázatban szereplő faktorok mindegyike $p \leq 0,01$ szinten szignifikáns.

A pedagógusok csoportjainak gondolkodása mind a négy tudásréteg esetében szignifikánsan különbözött egymástól $p \leq 0,01$ szignifikancia-szinten. Tukey-próbával állapítottuk meg, hogy mely csoportok gondolkodása között található lényeges eltérés. A különbségek arányait az 5. táblázatban mutatjuk be. A pedagógiai tudás minden területét az alsó tagozatos tanítók tartották legfontosabbnak, a szakmai műveltség jelentőségét ugyanilyen magasra értékelték az óvónők.

5. táblázat. A pedagógiai tudás rétegeinek csoportonkénti különbsége a TukeyB próba alapján

<i>Pedagógus-csoport</i>	<i>Szakmai műveltség</i>	<i>Szakmódszertani ismeretek</i>	<i>A tanítás általános feltételei</i>	<i>A tanítás aktuális feltételei</i>
Óvoda	<u>4,63</u>	4,34	4,06	3,92
Alsó tagozat	<u>4,64</u>	<u>4,58</u>	<u>4,28</u>	<u>4,23</u>
Felső tagozat	4,55	4,46	4,19	4,08
Szakképzés	4,43	4,43	3,99	3,90
Gimnázium	4,36	4,38	4,07	4,02

Jelölés: aláhúzás: magas értékek; dőlt betű: alacsony értékek

Szakmai műveltség

A négy tudáscsoportból egyet, a pedagógusok szakmai műveltségét néhány kiemelt komponensén keresztül részletesebben is megvizsgáltuk: a továbbképzésen való részvétellel hatását, az oktatáskutatáshoz való viszonyt, illetve a szaktudás egy elemét, a kognitív fejlesztés két célfogalmának ismeretét.

A szakmai továbbképzésen és -innovációban való részvétel a pedagógusok szakmai megújulásának, gondolkodásuk megváltoztatásának két szervezett útja. Ezek valódi hatásáról azonban többnyire nincsenek pontos információk. Vizsgálatunk során továbbképzésen részt vett pedagógusok értékelték az általuk végzett tanfolyamot a szerint, hogy az milyen hatással volt nézeteikre, illetve, hogy a tanulókról alkotott képük átalakult-e érzéseik szerint (6. táblázat).

Az eredmények megfigyelésekor két dolog tűnt szembe. Egyik, hogy a magas iskolai végzettségű pedagógusok közül kevesebben vettek részt továbbképzéseken, másik, hogy szinte minden szempontból összefüggés van az értékelés és az intézmények között: az óvodától a gimnáziumig a résztvevők pozitív véleménye folyamatosan csökken.

A különböző szempontokból ötfokozatú skálán kapott értékek 4,2 és 1,9 közé estek. A képzések legnagyobb mértékben elméleti ismereteket nyújtottak (4,1), a pedagógiai gyakorlatban azonban kevésbé voltak alkalmazhatóak (3,5). A negatív tendencia növekszik, ha azt nézzük, milyen hatása volt a továbbképzéseknek a pedagógusok személyiségére. Ezek a tényezők a listazárók.

6. táblázat. *A továbbképzések hatása a pedagógusokra, az értékelések átlagai*

<i>Értékelési szempontok</i>	<i>Óvoda</i>	<i>Alsó tagozat</i>	<i>Felső tagozat</i>	<i>Szakképzés</i>	<i>Gimnázium</i>	<i>Minta</i>
Új elméleti ismeretek	4,0	4,2	4,0	4,2	3,7	4,1
Alkalmazható tudás	3,6	3,8	3,3	3,2	3,0	3,5
Tudatosabb munkavégzés	3,5	3,6	3,2	2,5	2,7	3,2
Munkája tervszerűbb lett	3,4	3,3	3,0	3,0	2,6	3,1
Önértékelésére hatott	3,2	2,9	2,5	2,4	2,2	2,7
Nézetformáló	2,9	2,7	2,6	2,4	2,1	2,6
<i>Tanulói kép átalakult</i>	2,5	2,4	2,1	2,0	2,0	2,3
<i>Szerepkép változás</i>	2,5	2,3	2,1	2,0	1,9	2,2
Elemzés	137	119	132	76	60	524

Az oktatáskutatáshoz való viszonyt nézetmegjelenítő, illetve -formáló hatása miatt vizsgáltuk, hisz a személyes tapasztalatok és élmények közismerten erősebb hatásúak, mint az olvasott vagy hallott szakismeret. A megkérdezettek 26%-a vett részt az elmúlt öt évben oktatásfejlesztésben, kutatásban, 61%-uk szívesen részt venne, ha lehetősége lenne rá. A mai pedagógiai- illetve oktatáskutatókat kevésbé ismerik. Arra a kérdésre,

hogyan tudnak-e sorolni három mai magyar oktatáskutatót, 68%-uk nemmel válaszolt. 158 név gyűlt össze a válaszadó alig 200 pedagógustól, zömmel tankönyvszerzők, továbbképzések tanfolyami előadói. A lista első felében szerepeltek azok a kutatók is, akik elvárhatók voltak, de itt sem csak pedagógiai kutatókat találhattunk. A minta 3%-ánál többen ismerték (és oktatáskutatónak tartották) a következőket: *Vekerdi Tamás* (7%), *Nagy József* (6%), *Zsolnai József* (5%), *Porkolábné Balogh Katalin* (4%), *Zilahy Józsefné* (4%), *Ranschburg Jenő* (3%). A lista első 12 helyén álló név között találunk ma már klasszikusnak számító nevet (*Mérei Ferenc*), valószínűleg felsőoktatási tankönyv-élményből származót (*Nagy Sándor*) és néhány valóban mait (*Báthory Zoltán*, *Csapó Benő*).

A szaktudás néhány eleme

„Ha a tudás közvetlen alakításában meghatározó szakembereknek nincsen kellően differenciált elgondolásuk a tudás különböző aspektusairól, és nem rendelkeznek az annak kifejezésére alkalmas terminológiával, az megnehezíti, vagy lehetetlenné teszi a tudás minőségének javítását.” (Csapó, 2001. 100. o.) A pedagógiai és pszichológiai tudás része tehát a szakma fogalmi rendszerének pontos ismerete. Ennek két elemét emeltem ki: az ismeret és a képesség fogalmakat, melyek meghatározását kértem a kérdőív kitöltőitől: „Naponta beszélünk, ..., ismereteikről és képességeikről, de nem biztos, hogy ugyanazt értjük alatta. Ön mire gondol, amikor e kifejezéseket használja őket?”

Az *ismeret* fogalom feldolgozását a 7. táblázat bal oldala mutatja. A megkérdezettek negyede rendelkezik a fogalom megközelítően pontos tartalmával, a többiek leírásából a valamikor megtanult ismeret és képesség fogalom összemosódása, illetve a tudás általános fogalmával való felcserélés látszik (35%). Valószínűleg régi didaktika könyvek fogalom-magyarázatai csengenek vissza a két leggyakrabban előforduló elemnél, a „tapasztalatok, fogalmak összessége” és a „megtanult, megértett dolgok” típusú megfogalmazásokban. Mindkét meghatározást a pedagógusok több mint ötöde írta. Jelentős azok aránya is, akik az ismeret fogalmát más értelmezési keretben magyarázzák, leírásukban keverednek a tudásszerzés és ellenőrzés lépései (pl. megértett, megtanult, illetve felismerés szintjén számon kérhető dolgok). A válaszok között voltak, amelyek tudásrendszerrel, vagy tájékozottsággal azonosítják az ismeret fogalmát (13%), illetve az értelmezhetlen, vagy tagadó választ adók (3%).

A *képesség* fogalmának meghatározásakor (7. táblázat jobb oldala) megközelítően a minta fele ismerte pontosan a tartalmát. A megkérdezett pedagógusok harmada a fejleszthetőség szerint, az öröklés – környezet dimenzióban értelmezte. Nagyobb arányban voltak, akik öröklött adottságként határozták meg (18%), mint akik a fejleszthetőség szerint (14%), vagy a kettő együtteseként. Alacsony arányban, de előfordult a kizárólag tanult tulajdonságként való értelmezés is. Ez esetben is voltak, akik más tartalmat tulajdonítottak a képesség fogalomnak. Néhányan általánosan fogalmaztak, a tudás alap-elemének tekintve a képességet, mások pedig személyiségvonásokkal azonosították. Magas (8%) volt a nem értelmezhető, illetve a zavaros válasz (például ismeret, jártasság és készség együtteseként leírás).

7. táblázat. Az „ismeret” és a „képesség” fogalom tartalmi jellemzőinek százalékos megoszlása a mintában

<i>Ismeret</i>	<i>Százalékos megoszlás</i>	<i>Képesség</i>	<i>Százalékos megoszlás</i>
<i>Információként értelmezi</i>		<i>Általános megfogalmazás</i>	
tárgyi, lexikális tudás	11,4	a tudás alapeleme	1,5
információ	6,9	<i>A fejleszthetőség szerint értelmezi</i>	
tartalmi tudás	6,9	öröklött adottság	18,2
verbális információ	1,9	fejleszthető adottság	13,9
<i>A tudás fogalmával azonosítja</i>		tanult tulajdonság	3,6
megtanult és megértett dolgok	21,3	tehetség és tanulás eredménye	2,6
fogalmak, tapasztalatok összessége	20,3	<i>Az alkalmazás felől közelíti</i>	
elméleti és gyakorlati tudás	13,1	alkalmasság tevékenységre	38,2
tudásrendszer	6,8	ismeretek alkalmazása	8,9
felismerés szintjén számon kérhető	1,2	sikeresebb cselekvés feltétele	4,1
<i>Személyiségjellemezővel azonosítja</i>		<i>Személyiségjellemezővel azonosítja</i>	
tájékozottság	6,3	hajlam, érdeklődés	1,8
<i>Nem értelmezhető válasz</i>	2,9	<i>Nem értelmezhető válasz</i>	8,4
		ismeret és jártasság és készség	6,5
		egyéb	0,9
<i>Megtagadott / hiányzó válasz</i>	1,1	<i>Megtagadott / hiányzó válasz</i>	0,9

A pedagógusok gyermekképe

A pedagógusok gyermekképének vizsgálatakor a kognitív fejlődéssel és -fejlesztéssel kapcsolatos gondolkodásukra fókuszáltunk. Tanítványaik fejlődéséről szóló preconcepcióik jelentős hatással vannak gyakorlati tevékenységükre (Falus, 2001a), ezért különösen fontos megismerésük. A kérdések arra irányultak, hogy mit gondolnak a fejlődést befolyásoló tényezőkről általában, mi a véleményük a fejlesztés eredményességéről.

A gyermekek fejlődésének feltételeiről

Elsőként arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a gyermekek kognitív fejlődésében mely tényezőknek milyen mértékű hatást tulajdonítanak a pedagógusok. A kérdésbe a kognitív pedagógia felosztását figyelembe véve a környezeti feltételeket válogattuk össze (Csapó, 1992), melyeket kiegészítettünk egy jelentős változóval, a gyermek genetikai adottságaival. A tényezőket (melyek a 8. táblázatban olvashatók) ötfokú skálán értékelték a pedagógusok. Ezek közül legjelentősebbnek a tanulók információs környezetét, ezen belül a pedagógust, mint a személyi környezet meghatározó hatótényezőjét tekintették. Az egyes elemek súlyának megítélésében azonban jelentős volt az eltérés. Egységesen fontosnak gondolták a pedagógus személyiségének hatását a gyermekek

fejlődésére (8. táblázat 5. tényező), a többi elemről különbözően, csoport-tipikusan gondolkodtak (8. táblázat 5., 6., 7., 8. tényező).

A második legjelentősebbnek a szociális környezetet tartották. Elemeit a szülők nevelési módszerei kivételével egységesen ítélték meg, itt a 15 évesnél fiatalabbakat nevelők és a szakképzésben tanítók között volt szignifikáns a véleménykülönbség. A gyermekek genetikai adottságait az információs környezet szervezeti feltételeiként megnevezett elemekkel egyforma hatásúnak tartották.

A várttól eltérő a szocio-ökonómiai feltételek utolsó helyezése, hisz a legtöbb hazai és nemzetközi kutatás (pl. Monitor-vizsgálatok, PISA) – amiket a válaszadóknak ismerniük kellett, ha másért nem, mert háromnegyedük a közelmúltban vett rész továbbképzésen – ellentmond ennek (8. táblázat).

8. táblázat. A kognitív fejlődést befolyásoló tényezők megítélése

Tényezők		Átlag	Szign. szint	A pedagógus-csoportok közötti különbségek	
				Legmagasabb értékek	Legalacsonyabb értékek
<i>Környezet</i>				<i>(Tukey B próba eredményei)</i>	
<i>Tárgyi</i>	<i>Szocio-ökonómiai feltételek</i>				
	1. Településtípus	3,1	p>0,05	–	–
	2. A család szociális státusza	3,5	p<0,05	1, 2, 5	4
	3. A szülők iskolai végzettsége	3,5	p<0,05	1, 2, 3	4
<i>Információs</i>	<i>A személyi környezet: a pedagógus</i>				
	4. megerősítő stratégiája	4,5	p<0,001	1, 2	3, 4, 5
	5. személyisége	4,3	p>0,05	–	–
	6. értékelési stílusa	4,1	p<0,05	1, 5	4
	7. kérdéskultúrája	3,9	p<0,001	2	1, 3, 4, 5
	8. tervezési stílusa	3,8	p<0,001	2	1, 3, 4, 5
	<i>Szervezeti feltételek</i>				
	9. Tanulási időkeret	3,7	p<0,05	4	1
	10. Pedagógiai program	3,6	p>0,05	–	–
<i>Szociális</i>	<i>Az iskola, mint szociális környezet</i>				
	11. A társak hatása	3,9	p>0,05	–	–
	12. A csoport klímája	3,8	p>0,05	–	–
	13. A szülők nevelési módszerei	3,5	p<0,05	1, 2, 3	4
<i>Adottság</i>					
	14. A gyermek genetikai adottságai	3,7	p<0,05	1, 2, 3, 4	5

Jelmagyarázat: 1: óvodapedagógusok, 2: tanítók, 3: általános iskolai tanárok, 4: szakközépiskolai tanárok, 5: gimnáziumi tanárok

Nézetek a tudás változásáról

A pedagógusok gondolkodásának vizsgálatokor nézeteik feltárásához különféle pszichológiai és didaktikai koncepciókat tartalmazó állításokat válogattunk össze. A következőkben a gyermekek tudásának változásával kapcsolatos nézeteket elemezzük.

<p>Az alábbiakban híres vagy kevésbé híres pedagógiai gondolkodók nézeteit olvashatja.</p> <p><i>Kérjük, osztályozza őket 1-5-ig aszerint, hogy mennyire egyeznek az Ön véleményével! Válaszát a kérdés után álló vonalra írja! (1= egyáltalán nem; 5= teljesen)</i></p> <p>a) A tanulás nem más, mint ismeretek szerzése, és azok ismétlése, gyakorlása. ____</p> <p>b) A megértés elsősorban azt jelenti, hogy valamilyen ismeretet sikerül beilleszteniünk tudásunk meglévő rendszerébe. ____</p> <p>c) Az elméleti ismereteket a tanulók nem tudják automatikusan a gyakorlatban alkalmazni. ____</p> <p>d) A gondolkodási képességek nem taníthatók önállóan, tantárgyi tartalom nélkül is. ____</p> <p>e) A tudás változásának egyik legfontosabb meghatározója a már meglévő tudás. ____</p> <p>f) A tanulók affektív jellemzői (motiváció, énkép, stb.) jelentősen befolyásolják a sikert. ____</p> <p>g) A kialakult képességek kötődnek azokhoz a tartalmakhoz, amelyeken kialakultak. ____</p> <p>h) A képességek fejlesztése csak megfelelő ismeretek alkalmazására épülhet. ____</p> <p>i) A fogalmak sikeresebb tanítását segítené, ha diagnosztizálhatnánk a tanulók előismereteit. ____</p> <p>j) A gondolkodási struktúrák kialakulásának feltétele a gyermek cselekvése. ____</p>

5. ábra

A tudás változásával kapcsolatos nézetek – a kérdőív 2. kérdése

Feltételeztük, hogy a nézetek rendszert alkotnak a pedagógusok gondolkodásában. Az állításokat faktoranalízissel, főkomponens-elemzéssel három faktorra alakítottuk, majd Varimax mátrixrotációs eljárást alkalmaztunk. A faktorok közül kettőben a pedagógusok gondolkodásának modern, kognitív tudományos ismereteket tartalmazó, egyben hagyományos didaktikára jellemző vonásai jelentek meg. A három faktor összesen 55,4% magyarázó erővel rendelkezett.

A pedagóguscsoportok véleményét variancia-analízissel összehasonlítva a kognitív pedagógiai nézetek esetében nem volt eltérés, a kognitív pszichológiai és a hagyományos didaktikai nézetek esetében azonban csoport-specifikus vonások mutatkoztak (9. táblázat).

A tudás változásával kapcsolatos, a tanítási folyamatra, illetve a tanulói személyiség fejlesztésére vonatkozó nézetek értékelésekor a pedagógusok egységesen gondolkodtak az *affektív tényezők* szerepéről (5. ábra f), nagy jelentőségűnek tartották a tanításban. A *képességekről* szóló nézetekkel (5. ábra g, h) alacsonyabb arányban értettek egyet, de véleményük egységes volt (10. táblázat).

9. táblázat. Nézetek a tudás változásáról I. – A nézetek újszerűsége; a Tukey B próba eredményei

	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Szakközép-iskola	Gimnázium	Minta N=657
Hagyományos didaktikai nézetek a tudás változásáról						3,71
1.					3,35	
2.		3,73	3,62	3,72		
3.	4,09					
Kognitív pszichológiai nézetek a tudás változásáról						2,76
1.	2,54		2,79	2,84	2,69	
2.		2,9	2,79	2,84	2,69	

A különbség minden esetben $p < 0,05$ szignifikáns.

10. táblázat. Nézetek a tudás változásáról II. – A nézetek tartalmi csoportjai; átlagok

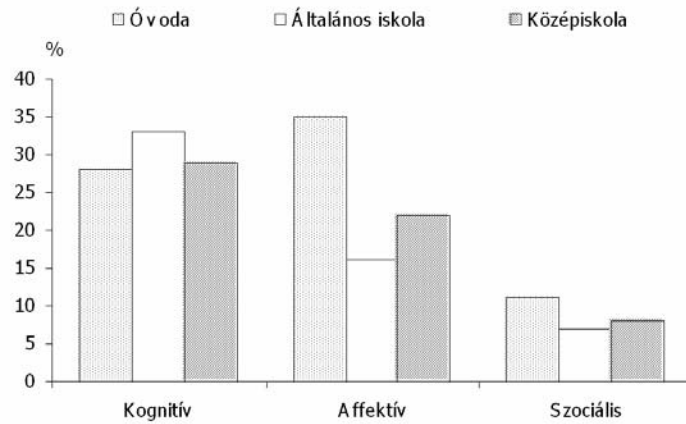
A nézetek vonatkoznak:	A nézetek tartalma	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Szakközépiskola	Gimnázium	Minta N=657
A tanítási folyamatra	az előismeret szerepe*	3,3	<u>3,7</u>	<u>3,6</u>	<u>3,8</u>	<u>3,7</u>	3,6
	ismeretelsajátítás*	2,8	3,2	3,0	3,1	<u>3,4</u>	3,1
	affektív tényezők	4,4	4,5	4,3	4,4	4,3	4,4
A tanulói személyiség fejlesztésére	képességfejlesztés	3,5	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7
	gondolkodás-fejlesztés*	3,1	2,8	3,1	3,0	3,4	3,1

Jelölés: aláhúzás: magas értékek; dőlt betű: alacsony értékek. *: A különbség szignifikancia-szintje: $p \leq 0,05$

A tanulók egyéni különbségéről

A pedagógusok tanítványaikkal szembeni *prekonceptióját* a növendékeiket jellemző tulajdonság-párok összegyűjtésével kívántuk megismerni. Kérdésünk arra irányult, hogy a tanítás tervezésekor a gyermekek mely tulajdonságait veszik figyelembe (11. táblázat). Ha a kapott tulajdonságokat az összes jellemző figyelembe vételével kizárólag a kognitív – affektív – szociális dimenzióban vizsgáljuk, feltűnik, hogy a pedagógusok jellemzően kognitív tulajdonságokat vesznek figyelembe (6. ábra). A pedagóguscsoportok közötti gondolkodásbeli különbség elhanyagolható. A minta alapján a középiskola látszik személyiség-központúbbnak, a kognitív – affektív arány itt lényegesen jobb.

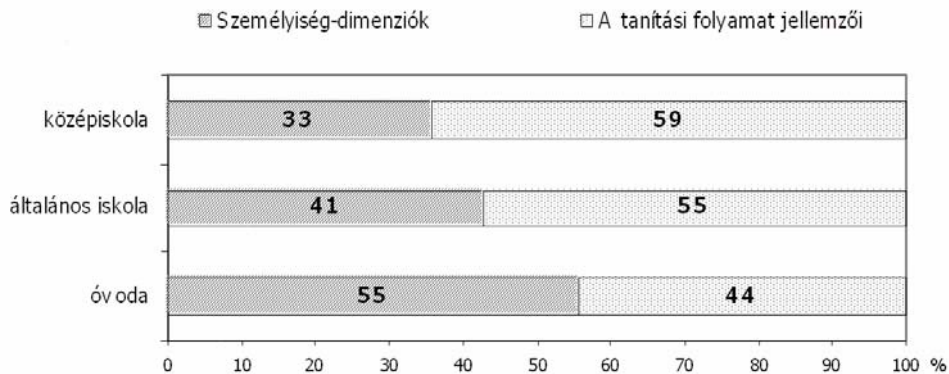
Hercz Mária



6. ábra

A tanulói különbségek jellemzésére szolgáló szempontok intézménytípusonkénti megoszlásban a válaszadók százalékában

A kapott válaszok részletes elemzésekor két jól elkülöníthető egység bontakozott ki: a személyiségdimenziókat (kognitív, affektív és szociális), és a tanulási folyamatban való részvétel jellemzőit figyelembe vevő válaszok. Utóbbi csoportba a gyermekek a tanulási folyamatban megnyilvánuló tulajdonságait soroltuk: a tanulás háttéréül szolgáló kognitív és affektív jellemzőket, tanulási tevékenységük jellemzőit, illetve a kis arányban előforduló érdeklődési kört, tanulási stílust, illetve egészségi állapotukat (11. táblázat).



7. ábra

A tanulók jellemzése intézménytípusonként százalékos megoszlásban

A pedagógiai munka tervezésekor az alacsonyabb életkorú gyermekeket tanítók tanítványaik személyiségtulajdonságait, az idősebbeket tanítók a tanítási-tanulási folyamatra jellemző tulajdonságokat veszik nagyobb mértékben figyelembe (7. ábra).

A tanárok számára a gyermekek jó értelmi képessége, tartós figyelme és gyors felfogása a legfontosabb, az óvónők számára a magabiztosság, a nyitottság és a logikus gondolkodás (11. táblázat).

11. táblázat. A tanulói különbségek jellemzésére szolgáló szempontok intézménytípusonkénti százalékos megoszlásban

Személyiségdimenziók											
Kognitív	Ó	ÁI	K	Affektív	Ó	ÁI	K	Szociális	Ó	ÁI	K
Jó értelmi képesség	2	10	11	Magabiztosság	18	2	0	Nyitottság	8	2	3
Figyelem tartóssága	2	7	8	Érzékenység	0	1	1	Türelemesség	3	3	1
Felfogás gyorsasága	2	9	3	Őszinteség	1	0	0	Társasági	0	2	2
Logikus gondolkodás	10	2	1	Megbízhatóság	0	1	2				
Logikai képesség	9	2	1								
Összesen:	25	30	24		19	4	3		11	7	6
<i>A tanítási-tanulási folyamatban való részvétel jellemzői</i>											
Érdeklődési kör	Ó	ÁI	K	Tanulási stílus	Ó	ÁI	K	Fizikai állapot	Ó	ÁI	K
Humán vagy reál érdeklődés	0	1	1	Auditív vagy vizuális	0	1	1	Egészségi állapot	2	2	1
A tanulás kognitív háttere	Ó	ÁI	K	A tanulás affektív háttere	Ó	ÁI	K	A tanulási tevékenység jellemzői	Ó	ÁI	K
Felkészültség	2	1	2	Érdeklődés	5	10	18	Aktivitás	18	20	14
Tájékozottság	1	2	2	Motiválhatóság	9	2	2	Szorgalom	2	3	11
Ügyesség	0	0	1	Monotónia-tűrés	2	1	0	Fegyelem	2	4	3
								Önállóság	3	6	2
								Munkatempó	0	2	1
Összesen:	3	3	5		16	13	20		25	35	31

Megjegyzés: Minden pedagógus két tulajdonságpárt jelölhetett meg. Az óvodában dolgozók 1, általános iskolában tanítók 5, a középiskolában tanítók 9%-a nem választott.

A tanulási-tanítási folyamatban való részvétel jellemzői közül a tanulás affektív hátteréül szolgáló érdeklődés, a tanulási tevékenység személyiségjellemzői közül az aktivitás és a szorgalom a legfontosabb a tanárok számára pedagógiai munkájuk tervezésekor.

Az *értelmi képességek két pólusát* a hétköznapi fogalomhasználat okosságának és butaságnak nevezi. E magukban gyakran használt, de ilyen formájában nyíltan ki nem mondott, érzelmi töltéssel rendelkező szavakat alkalmaztuk 'hívószónak' a pedagógusok a tanulói képességek különbözőségére vonatkozó gondolkodásának, nézeteinek feltárásához.

A következőkben először az „okos”, majd a „buta” kifejezéssel kapcsolatos magyarázatok eredményeit mutatjuk be (12. és 13. táblázat). Mindkét szót kognitív, illetve affektív jellemzőkkel határozták meg. Az okos gyermekek jellemzésére adott magyará-

zatokban szereplő tulajdonságok csoportosíthatók a szerint is, hogy általánosak, vagy konkrét, illetve kifejezetten tanulási képességgel határozták meg.

12. táblázat. Az „okos” fogalom tartalmi jellemzőinek százalékos gyakorisága

A fogalom jellemzője		A fogalom tartalma	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Szak-képzés	Gim-názium
Kognitív jellemzők	Általános	Általános műveltsége magas	14,0	14,7	10,7	23,8	12,0
		Jó értelmi képességű	5,6	4,0	7,1	7,9	2,2
		Tehetséges	5,6	1,3	2,4	3,0	0,0
	Konkrét: képességek	Gyors felfogású	11,2	22,3	27,2	16,8	42,6
		Logikus gondolkodású	16,1	11,5	10,1	5,0	18,5
		Kreatív	11,3	4,2	3,3	3,3	2,4
		Problémaérzékeny	7,6	3,4	2,6	2,6	2,0
		Gondolkodása korának megfelelő	8,4	1,9	1,8	3,0	0,0
		Tartós a memóriája	0,0	1,3	3,6	0,0	0,0
	Tartós a figyelme	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
	Tanulási	Előzetes ismereteire épít	8,4	7,6	12,4	15,8	4,4
		Ismereteit képes alkalmazni	2,8	7,0	6,5	13,9	5,4
Értelmesen tanul, felel		2,1	0,6	3,6	1,0	1,1	
Affektív jellemzők	Érdeklődő, aktív	3,5	6,4	5,9	2,0	4,4	
	Véleménye, kérdése van	1,4	3,8	2,4	2,0	5,4	

Megjegyzés: Vastagon kiemelve az egyes tartalmak legnagyobb gyakoriságú eleme, döntve az egyes pedagóguscsoportokra legjellemzőbb két-két adat.

A pedagóguscsoportok gondolkodása e kérdésben jellegzetes vonásokat mutatott. Okosnak általában azt a gyermeket gondolják, aki gyors felfogású, és általános műveltsége is jelentős. Az általános iskolában tanítók és a gimnáziumi tanárok a gyors felfogást (átlagosan 25, illetve 43%), a szakképzésben tanítók az általános műveltséget (23%) tartották jellemzőbbnek az okos gyermekekre. Az okos gimnazista gyors felfogású, logikus gondolkodású és művelt, a szakközépiskolás művelt, gyors felfogású, és általános jó értelmi képességekkel rendelkezik, tanulásában előzetes ismereteire épít, és a megszerzetteket alkalmazni is tudja.

Eltér az elvárttól, hogy a deklaráltan magas általános műveltséget adó gimnáziumokban feleannyian adták meg az általános műveltséget, harmadannyian az előismeretek szerepét és az alkalmazásképes tudást, mint a szakképzésben. Ez azt is jelentheti, hogy a gimnáziumokban jellemzőbben öröklött, míg a szakképzésben szerzett (fejlesztendő/fejlesztett) adottságként értelmezik a gyermekek magas értelmi képességeit.

A kognitív tulajdonságok másik végletével („buta”) jellemezhető gyermekek lassú felfogásúak, felszínesek, gyenge értelmi képességekkel rendelkeznek a minta alapján

(13. táblázat). Jelentősen eltér azonban az egyes csoportok véleménye az arányokban. A tanítók fontosnak tartják még a gyermek alkalmazásképes tudását, a felsős tanárok elítélik a mechanikus tanulást. A középiskolai tanárok mindkét csoportja árnyaltabb képet mutat, egymástól azonban a fő jellemzőkön túl különbözött.

13. táblázat. A „buta” fogalom tartalmi jellemzőinek százalékos gyakorisága

A fogalom jellemzője	A fogalom tartalma	Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Szak-képzés	Gimnázium
Kognitív jellemzők	Lassú felfogású, felszínes	26,3	29,1	43,7	28,4	30,4
	Értelmi képességei gyengék	14,6	18,4	11,4	10,8	12,0
	Gondolkodásra képtelen	19,7	3,2	3,6	2,0	5,4
	Előismeretei hiányosak	4,4	3,2	6,6	11,8	5,4
	Alkalmazásra képtelen	2,2	7,6	6,0	2,9	3,3
	Segítségre szorul	2,2	5,1	4,2	6,9	0,0
	Nehezen tanul	0,0	5,1	0,6	2,9	9,8
	Ismeretei rendszertelenek	2,9	0,0	2,4	0,0	0,0
	Figyelme szórt	0,7	0,0	0,6	0,0	0,0
	Mechanikus tanulásra képes	2,2	1,9	7,8	2,9	3,3
Szóbeli feleletre ritkán képes	2,9	10,8	6,6	12,8	10,9	
Affektív jellemzők	Hanyag	8,8	3,8	1,2	10,8	16,3
	Közömbös	10,2	8,9	4,2	5,9	2,2
	Nem akar gondolkodni	2,3	1,3	0,0	0,9	1,1
	Meggondolatlan	0,0	1,9	1,2	0,9	0,0

Megjegyzés: Vastagon kiemelve az egyes tartalmak legnagyobb gyakoriságú eleme, döntve az egyes pedagóguscsoportokra legjellemzőbb két-két adat.

A pedagógus-énkép és a gyermekkép összefüggése

A pedagógus-énkép és gyermekkép kapcsolatát több szempontból kívánjuk bemutatni: először elégedettségük tényezőinek kapcsolatát megvizsgálva, majd a gyermekek fejleszthetőségébe vetett hit szempontjából.

A pedagógusok *elégedettsége tanítványaik teljesítményével* intézménytípusonként és pedagóguscsoportonként eltérő (14. táblázat). A tanítók véleménye minden csoportnál szignifikánsan jobb, legkevésbé a szakképzésben dolgozók elégedettek. Iskolatípuson belül is jelentősek a különbségek: a tanítók és a gimnáziumi tanárok gondolkodnak pozitívabban.

Feltételeztük, hogy a pedagógusok általános elégedettsége szoros kölcsönhatásban áll tanítványaikkal való elégedettségükkel. A korreláció-számítás eredménye: az egyes területek szignifikáns kapcsolatban állnak egymással, a korrelációs értékek azonban csak néhány esetben magasak. A vártak megfelelően szorosabb az összefüggés a társadalmi státusz és az anyagi helyzet megítélése, illetve a pedagógiai célok és a szakmai ambíciók megvalósulása között (15. táblázat).

14. táblázat. A pedagógusok elégedettsége tanítványaik teljesítményével

Átlag	Szórás		Különbségek (a variancia-analízis és Tukey B-próba eredménye)				
			Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Szakképzés	Gimnázium
3,12	1,33	Óvoda					
3,46	0,64	Alsó tagozat	*				
3,04	0,57	Felső tagozat		*			
2,9	0,50	Szakképzés		*			
3,22	0,62	Gimnázium		*		*	

* : E csoportok között a különbség szignifikáns $p < 0,05$ szignifikanciaszinten.

15. táblázat. A pedagógusok elégedtségének korrelációs mátrixa

Elégedtség területei	Társadalmi státusz	Anyagi helyzet	Szakmai ambíciók	Pedagógiai célok
Anyagi	0,516			
Szakmai ambíciók	0,121	0,229*		
Pedagógiai céljai megvalósulása	0,144	0,171	0,575	
Tanítványai eredményei	0,112	0,090	0,193	0,385

A táblázatban szereplő mutatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak. A *-gal jelölt korrelációs mutató $p < 0,05$ szinten szignifikáns.

Megvizsgáltuk, hogy mely – általunk ismert – tényezők vannak hatással a pedagógusok tanítványaik teljesítményével való elégedettségére. A lépésenkénti regresszió-analízisbe vont 110 változóból kilenc figyelembevételével a hatások több mint harmada azonosítható lett (16. táblázat). A tanítványaival elégedett pedagógus a gyermekekkel jó kapcsolatban van, szakmai énképének fontos eleme a céltudatosság, következetesség és a gyors, felelősségteljes döntés képessége. Gyermekképének fontos eleme, hogy a sikert a tanuló tantárgyi motivációjához, a kudarcot a saját maga által is befolyásolható tényezőkhez köti (követelményszint, a gyermek viselkedése, a társak hatása). Szoros a kölcsönhatás a saját pedagógiai céljainak megvalósulásával és a tanítványokkal való elégedettség között.

16. táblázat. Különböző tényezők hatása a tanítványokkal való elégedettségre (a lineáris regresszióanalízis eredményei)

Tényezők	<i>r</i>	β	$r*\beta$	<i>t</i>	Teljes hatás (%)
S: A magas tantárgyi motivációjú tanuló sikeres.	0,75	0,11	0,08	3,55	8,5
N: A jó tanár nem csak azt tudja, amit tanít, hanem azt is, hogy kiknek és miért.	0,32	0,25	0,08	6,56	8,1
Kapcsolata tanítványaival jó	0,30	0,20	0,06	6,25	5,5
Elégedett pedagógiai céljai megvalósulásával	0,28	0,14	0,04	5,30	3,7
N: A tanári munka hatékonysága a verbális és nonverbális üzeneteinek összhangján múlik	0,25	0,10	0,02	2,94	2,4
N: Az azonnali reakció módja döntő jelentőségű	0,23	0,09	0,02	3,64	2,2
E: Oka a magas követelményszint	0,13	0,11	0,02	3,26	1,5
E: Oka a viselkedészavar	0,09	0,16	0,02	2,47	1,5
E: Oka a társak hatása	0,10	0,13	0,01	2,43	1,3
R = 0, 59 R ² = 0,35					0,3

Megjegyzés: A táblázatban szereplő együttthatók $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

Jelmagyarázat: A nyomtatott nagybetűs rövidítések azt mutatják, hogy az egyes elemek mely kérdés csoportból származnak: N: nézetek; E: tanítványai eredménytelenségének okai; S: tanítványok sikerének okai

A pedagógusok gondolkodása a gyermekek fejleszthetőségéről

A vizsgálat több pontja érintette valamilyen módon a gyermekek fejleszthetőségének és a fejlesztés módszereinek kérdését. Az ezen elemekből létrehozott komplex változó értékei alacsonyak (15. táblázat bal oldala). A tanítók hisznek legnagyobb mértékben a gyermekek fejleszthetőségében, ezt mind a komplex változó, mind a nézetek értékelésekor kitűnik, azonban az ő átlagértékük is csak 2,9 (ötös skálán értékelve).

A kognitív fejlődésre vonatkozó nézeteket külön vizsgálva tartalmuk szerint két szempontból különíthetjük el őket: a gyermekek fejleszthetőségében való hit alapján, illetve a fejlesztés módszereinek értékelésekor (15. táblázat Nézetek c. része). Az első szerint előítéletekre épülő, elavult, illetve modern, fejlesztésben hívó pedagógusokat különböztethetünk meg a nézetválasztás alapján.

A pedagóguscsoportok között egyedül az előítéletekre épülő nézetek választásában nem volt különbség: elutasította őket 69%, teljes mértékben azonosult velük 7%. Modern, a fejleszthetőségben hívó nézeteket a minta 56%-a vallott, ez esetben az általános iskolai, és szakképzésben dolgozó pedagógusok gondolkodása tért el szignifikánsan, pozitív irányban a többiekétől. A gimnáziumban tanítók és az óvónők elutasították a fejleszthetőségbe vetett hitet, s a fejlesztés modern nézeteit. Az újszerű fejlesztő módsze-

reket a pedagógusok 30%-a tekintette saját gondolkodására jellemzőnek, 6%-uk utasította el egyértelműen.

17. táblázat. Pedagóguscsoportok gondolkodása közötti különbség variaancia-analízissel: a tanulók fejleszthetőségébe vetett hit (Tukey B-próba eredményei)

Komplex változó		Nézetek						
Pedagóguscsoportok	A tanulók fejleszthetőségébe vetett hit	Modern, hisz a fejlesztésben			A fejlesztés módszerei			
	1	2	1	2	3	1	2	3
Alsó tagozat		2,9			0,74			0,56
Felső tagozat	2,8			0,68	0,68			0,53
Szakképzés	2,8			0,63			0,50	0,50
Gimnázium	2,7		0,56			0,44	0,44	
Óvoda	2,8		0,56			0,42		

N= 637; A különbségek minden esetben szignifikánsak ($p < 0,05$).

Az, hogy egy pedagógus hisz-e a gyermekek fejleszthetőségében, legnagyobb mértékben attól függ, hogy a gyermekek fejlődésére ható tényezőket hogyan ítéli meg, s hogy milyen szakmai énképpel rendelkezik. A megvizsgált 120 változó közül kilencel a hatások 68%-át azonosíthatjuk (18. táblázat).

18. táblázat. A tanulók fejleszthetőségébe vetett hitre ható tényezők. A regresszió-analízis eredménye

Tényezők	r	β	$r*\beta$	t	Teljes hatás
BT: A pedagógus megerősítési stratégiája	0,61	0,29	0,18	5,30	17,8
BT: Csoport klímája	0,50	0,24	0,12	5,63	12,2
BT: Pedagógus személyisége	0,54	0,22	0,12	3,19	11,8
BT: A pedagógus értékelési stratégiája	0,55	0,19	0,11	3,33	10,5
N: A tanárnak rendszeresen készülnie kell az óráira.	0,34	0,12	0,04	3,61	4,2
N: Az évek múlásával érthetőbb és diákra szabotabb lesz a tanár is, közlendője is.	0,29	0,12	0,04	3,48	3,6
PT: Magyarázat, szemléltetés alternatíváinak ismerete	0,32	0,11	0,03	3,12	3,4
N: A tanulókat a maguk teljességében kell elfogadni.	0,31	0,10	0,03	2,91	3,2
Elégedett pedagógiai céljai megvalósulásával	0,13	0,12	0,02	3,28	1,5
$R=0,83$ $R^2=0,682$			0,68		68,2%

Megjegyzés: A táblázatban szereplő együtthatók $p \leq 0,01$ szinten szignifikánsak.

Jelmagyarázat: A nyomtatott nagybetűs rövidítések azt mutatják, hogy az egyes elemek mely kérdéscsoportból származnak. BT: A gyermekek kognitív fejlődését befolyásoló tényezők; N: nézetek; PT: a pedagógiai tudás elemei

Néhány kiemelt összefüggés

A kutatás elején felmerült kérdések közül jó néhányra választ kaptunk az eredmények bemutatása közben. E részben a hipotézisek három témaköre alapján mutatjuk be a pedagógusok énképével, szakember-képével, majd gyermekképpel kapcsolatos főbb összefüggéseket és gondolatokat.

Szakmai énkép

A pedagógusok presztízsképének elemeit vizsgálva bebizonyosodott, hogy azok kölcsönhatásban állnak egymással: a társadalomban elért presztízs és anyagi helyzet igen negatív megítélése ellenére a szakmai célok, illetve ambíciók megvalósulása összességében pozitívabb összértékelést eredményezett, mint az elemek átlagából várható lett volna. Az intézményen belüli tényezők hatása (kapcsolatok, légkör, stb.) tehát jelentősebb, mint a külső megítélés. A szakmai ambíciók és a pedagógiai célok megvalósulásának értékelése szorosan összefügg, s jelentős kölcsönhatásban áll a tanítványok eredményességének megítélésével. A presztízskép bizonyos mértékben befolyásolja a pedagógusok gyermekképét is: mind a tanítványok fejleszthetőségében való hit, mind a velük való elégedettség esetében kimutatható volt hatásuk.

A kialakult szakmai énképet és gondolkodást – feltételezésünkkel ellentétben – alig befolyásolja a szakmai továbbképzés. A több mint félezer válaszadó ezek hatékonyságát, eredményességét meglehetősen negatívan értékelt. A tudatos, tervszerű munkavégzésre, vagy a kutatás szempontjából fontos nézetformálásra szinte alig voltak hatással: gyermekképpükéről, illetve az önmagukról és saját pedagógiai szerepükről alkotott nézeteik szinte nem változtak.

Szakember-kép

Feltételezésünk, hogy a pedagógusok szakemberképe csoporttipikus vonásokat mutat, a vizsgált területeken igaznak bizonyult, annak ellenére, hogy egy-egy olyan rész-kérdés is akadt, ahol nem különbözött jelentősen a gondolkodásuk.

E kivételek közé sorolhatjuk a *pedagógiai célrendszer* vizsgálatok kapott eredményt, miszerint a nevelési célok jelentőségéről alkotott egyéni érték minden esetben magasabb az iskolának tulajdonítottaknál, illetve az értelmi képességek fejlesztésének, mint célnak igen alacsony ranghelyét. Az egyes céltípusok, célok esetében azonban már jelentkeztek a különbségek.

Szaktudásukkal kapcsolatos nézeteik nem csak csoportonként, de a pályán töltött idő, illetve településtípus szerint is jellegzetes vonásokat mutattak. Az okok feltárása későbbi kutatás feladata lehet.

A *pedagógiai tudásukról* feltételezett struktúráját az elemzés során kialakult szerkezeti modell is bizonyítja, melyen egyben az is látható, hogy a pedagógusok gondolkodásában többszörösen elkülönülnek az elméleti és a gyakorlati tudáselemek (4. ábra). Ezek rangsorának felállításakor a minta egységesen az elméleti tudás mellett döntött. Az egyes

tudásterületeken belül is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az elméletnek, mint a gyakorlatnak, a szakmai műveltséget például fontosabbnak tartják a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható szakmódszertani tudásnál. A gyakorlati tudáselemek körén belül a tanítás általános feltételei előzték meg a tanítás aktuális feltételeinek (tanulók, tananyag, körülmények) ismeretét. A szakmai műveltség jelentőségének megítélése során az egyes pedagóguscsoportok látens társadalmi presztízisének növekedésével ellentétes irányú folyamatos csökkenés mutatkozott (5. táblázat).

Nem volt kimutatható összefüggés a szakmai innovációban való részvétel és szakmai tájékozottság között. Annak ellenére, hogy minden negyedik pedagógus részt vett valamilyen innovációban, de csak minden harmadik válaszadó ismert kutatókat. Ők azonban 150 különböző nevet soroltak fel, de ezek közül alig 10% felel meg a kért kritériumnak: mai pedagógiai kutató legyen. A neveléstörténet híres alakjai és napjaink népszerű pszichológusai egyaránt szerepeltek a listán. Felmerülhet a kérdés: eljutnak-e a gyakorló pedagógusokhoz a szakma tudományos eredményei, olvassák-e – van-e rá lehetőségük – azokat a könyveket, tanulmányokat, amik hozzájuk (is) szeretnének szólni.

A minta jellemzői közül annak bemutatásakor azért emeltük ki a képzettséget, hogy e kérdéskör elemzésekor figyelme vehessük: jól képzett, szakmai tudásukat fejlesztő pedagógusok kerültek a mintába, a kutatás több pontján ennek ellenére meglepő bizonytalanságok és tévedések kerültek felszínre. Ezek közé tartozik a már leírtakon felül a kognitív fejlesztés alapfogalmainak meghatározása. Elgondolkodtató, hogy szakmailag jól képzett gyakorló pedagógusok körében is problémát okozhat alapfogalmak értelmezése.

Gyermekkép

A pedagóguscsoportok gyermekképének különbözőségét feltételeztük vizsgálatunk egyik kiindulási pontjaként. A különbségek valóban fennállnak, azonban bizonyos esetekben a pedagógiai közgondolkodással ellentétes részeredmények születtek. A gyermekek *kognitív fejlődéséről, fejleszthetőségéről* alkotott kép néhány vonása jellegzetes.

A *gyermekek tudásának változásával kapcsolatos nézetek* jelentősen elkülönültek egymástól a hagyományos – modern dimenzió mentén. Az elfogadás mértéke erősen függött attól, hogy ismert, megszokott, vagy újszerű dolgot ítélték-e meg. Úgy tűnik, hogy ezen nézetek esetében az óvónők gondolkodása a legtradicionálisabb, a tanítóké a legmodernebb – bár ezt a közgondolkodás alapján a középiskolai nevelőktől várhattuk. Tartalmi vonatkozásban is csoport-típusos vonások mutatkoztak, egyedül az affektív tényezők jelentőségének pozitív megítélése volt egységes (10. táblázat).

A *gyermekek egyéni különbségeiről* alkotott fogalompárok alapján kialakított szempontrendszer elsődlegesen a személyiségdimenziók és a tanulási-tanítási folyamatban való részvétel szerint osztotta fel a gyermeki jellemzőket. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a személyiségdimenziók figyelembevétele az oktatásban a gyermekek életkorának növekedésével csökken, a tanulási-tanítási folyamat jellemzői pedig növekszik. Utóbbinál mindhárom intézménytípusban a kognitív vonásokat veszik figyelembe leginkább, ezt az óvodában az affektív, az iskolában a szociális jellemzőké követi. A pedagóguscsoportok között jelentős volt az eltérés a gyermekekkel való *elégedettséget* vizsgálva: a tanítók leginkább, a szakképzésben dolgozók legkevésbé elégedettek.

A gyermekek *fejleszthetőségébe vetett hit* alacsony átlagértéket mutatott, viszonylag magas volt azok aránya, akik – mint indirekt módon kiderült – nem hisznek a gyermekek fejleszthetőségében. A pedagóguscsoportok közül legjobban a tanítók, illetve az általános iskolai tanárok bíztak a gyermekek fejleszthetőségében, s ők tudták leginkább elfogadni a fejlesztés modern nézeteit. Ez legkevésbé az óvónőkre és a gimnáziumi tanárookra volt igaz, az ő gondolkodásukra – jelen vizsgálat tapasztalatai alapján – a tradíciók tisztelete és hatékonyságukban való hit nagyobb mértékben jellemző.

A *pedagógusok gyermekképe* a kutatás tanúsága szerint csoporttipikus, a jelenlegi adatok alapján azonban nem lehet még pontosan jellemezni az egyes csoportokat. Leginkább a tanítók gondolkodása látszik egységes pedagógiai alapokra épülőnek és optimistának. Gondolkodásuk sok esetben eltér más csoportoktól, például a pedagógiai tudás szerepét minden szempontból fontosabbnak tartják, a pedagógus személyes hatásának nagy jelentőséget tulajdonítanak (tervezésben, megerősítésben, kérdéskultúrában), s a pedagógus verbális és nonverbális hatásának összhangját, illetve a tanórákra való rendszeres felkészülést is szükségesnek tartják. A gyermekek fejleszthetőségével kapcsolatban a legoptimistábbak.

Záró gondolatok

Tanulmányunkban a pedagógusok gondolkodásának egy aspektusát mutattuk be: hogyan gondolkodnak önmagukról és az általuk fejlesztendő gyerekekről. A kutatás eredményeként megállapítást nyert, hogy a pedagóguscsoportok gondolkodása jelentősen eltér egymástól mind szakmai énképük és szakemberképük, mind gyermekképük esetében.

A pedagógusok gondolkodása közötti különbség kizárólag pedagóguscsoportok (illetve az intézmények) között volt jelentős, beosztás, végzettség, a továbbképzésekben való részvétel, illetve a pályán töltött évek mentén csak egy-egy rész kérdésben különült el gondolkodásuk a gyermekek fejleszthetőségével, kognitív fejlesztésével kapcsolatban.

További kutatás témája a miértek feltárása, illetve az egyes pedagóguscsoportok jellemzőinek azonosítása, melyeket a képzés, illetve a szakmai továbbképzések során hasznosítani lehetne. A vizsgálat tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy szükséges a továbbképzések céljainak tudatosabb és pontosabb meghatározása, hatékonyságának növelése és mérése, hiszen a „közoktatásban és a pedagógusképzésben is csak akkor tud érvényesülni az új tanulási felfogásra támaszkodó pedagógiai, módszertani kultúra, ha a gyakorló pedagógusok, és a tanárképzésben működő oktatók megfelelő tudással rendelkeznek e téren.” (Golnhofner, 2003. 106. o.)

Irodalom

- Andelson, J. (1968): Teacher, as a Model. In: Bennis, W. G., Schein, E. H., Steele, F. I. és Berlew, D. E. (szerk.): *Interpersonal Dynamics*. The Dorsey Press, Homewood, Illinois, Irwin-Dorsey Limited, Georgetown, Ontario. 491–503.

- Bagdy Emőke (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Jávoroka Gabriella, Libor Erika (szerk.): *Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest. F. I. 1. sz.
- Bagdy Emőke (1996): Hivatás és személyiség. (Pálya, foglalkozás, szakma, mesterség, hivatás). In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásműveléséről. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulmányai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. 33–39.
- Berliner, D. C. (1987): In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, **15**. 5–13.
- Björnal, B. (1987): On teachers' evaluations of pedagogical theory systems. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research*. TAPIR, k. h. n. 8–50.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Buchmann, M. (1987): Teaching knowledge: the lights that teachers live by. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research*. TAPIR, k. h. n. 171–199.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. és Calfee, A. (szerk.): *The handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York. 709–725.
- Copeland, W. D. és Birmingham, M. C. (1993): The Reflective Practitioner in teaching: Toward a Research agenda. *Teaching and Teacher Education*, **9**. 4. sz. 343–359.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Közoktatási Kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001) Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–106.
- Dombi Alice (1999): *Tanári minta - mintatanár*. Pedagógus mesterség I. APC-Stúdió, Gyula.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher thinking*. A study of Practical Knowledge. Croom Helm, London.
- Eggleston, J. (1979, szerk.): *Teacher decision-making in the classroom*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–28.
- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében. In: Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest. 213–235.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádaszi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): A pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 106.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor, nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Gudmundsdottir, S. és Shulman, L. (1987): Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research*. TAPIR.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hercz Mária (2002): A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, **24**. 2. sz. 251–269.
- Kratz, H. E. (1896). Characteristics of the best teachers as recognized by children. *Pedagogical Seminary*, 3. sz. 413–418.
- Nagy Mária (1998, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest.

Pedagógusok szakember- és gyermekképe

- Nagy Mária (2000): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–301.
- Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztályterekben. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből/2001*. Osiris Kiadó, Budapest. 235–250.
- Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona (1998): *Pedagógiai jelenségek vizsgálata. Metodikai gyűjtemény*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.
- OKI (1997a): *Igazgatóvizsgálat (NAT-vizsgálat)*. Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- OKI (1997b): *Tanárvizsgálat*. Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- OKI (1998): *Helyitanterv-vizsgálat*. Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Richardson, W. (1996): The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching Education*. Second edition. MacMillan, New York. 102–119.
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, Attitudes and Values. A theory of organisation and change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. How Professions Think in Actions*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Shavelson, R. J. (1973): What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 1. sz. 144–151.
- Shulman, L. S. (1986): Those, who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15. sz. 4–14.
- Stoehenson, D. (1990): Affective Consequences of Teacher's Psychological Investment. *Journal of Educational Research*, 1. sz. 53–57.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Tanulmánykötet*. Országos Közoktatási Intézet - Kutatási Központ. Okker Kiadó, Budapest. 145–175.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Tamir, P. (1988): Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *Teaching and Education*, 2. sz. 99–110.
- Ungárné Komoly Judit (1968): A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye. In: *Pszichológiai tanulmányok XI*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 241–257.
- Ungárné Komoly Judit (1981): *A pedagógus személyisége*. TIT Pszichológiai Választmány, Budapest.
- Witkin, A. H., Moore, C. A., Goodenough, D. R. és Cox, P. V. (1977): Field-dependent and Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47. 1. sz. 1–64.
- Woods, P. (1990): *Teacher skills and strategies*. The Falmer Press, London.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8. 2. sz. 137–149.
- Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Lawrence, Erlbaum, Mahaw.
- Zétényi Ágnes (1998): A hatékony tanár. *Iskolakultúra*, 7. 10. sz. 68–74.

Hercz Mária

ABSTRACT

MÁRIA HERCZ: TEACHERS' CONCEPTS OF EXPERTS AND CHILDREN
(REFLECTIONS ON EXAMINING INTERPRETATIONS OF COGNITIVE DEVELOPMENT)

The present paper aims at contributing to a deeper understanding of teachers' thinking on the cognitive development of children, a fundamental domain in education. Cognitive pedagogy provided the theoretical basis for mapping the self-perception of nursery, elementary and secondary school teachers as experts, as well as their child-concept. Approximately 700 educators responded to a questionnaire containing open tasks that asked for associations and definitions. The results revealed that the positive self-concept and self-evaluation of the educators examined depend mainly on intra-institutional factors, among which contact with children plays an essential role. The type of institution where educators work was the only significant aspect that produced marked differences in their thinking with respect to their professional self-concepts, expert-concepts and child-concepts. Rank, qualification, in-service training or the number of years spent practicing the profession influenced educators' thinking only in minor issues of children's cognitive development or of facilitating this development.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 153–184. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hercz Mária, Kodolányi János Főiskola, H-8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.