

Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

HERCZ MÁRIA

**A PEDAGÓGUSOK GONDOLKODÁSA A GYERMEKEK  
KOGNITÍV FEJLŐDÉSÉRŐL ÉS FEJLESZTÉSÉRŐL**

PhD értekezés tézisei



Neveléstudományi Doktori Iskola  
Oktatáselmélet doktori program  
Szeged, 2007

## Bevezető

A tanítás lényegét tekintve alig változott a szakma születése óta: a pedagógus és a gyermekek együttes tevékenysége, melynek fő célja a gyermekek alkalmassá tétele a társadalomban való helytállásra. A konkrét célok, az elérésükhöz vezető ideálisnak tekintett út, a tanár és a tanulói szerepelvárások azonban időről időre átalakultak a világ változásával párhuzamosan. Az utóbbi néhány évtizedben különösen nagy felelősség hárul az iskolákra, ha meg akarnak felelni a kor kihívásának. „A modern társadalmakban a tudás meghatározza az egyén fejlődési lehetőségeit és a társadalmi-gazdasági haladás tempóját egyaránt.” (Csapó, 2007, 11. o.).

„Európa pedagógiai kutatásának egyik legfontosabb kérdése az iskolai oktatás megváltoztatásának módja, s a pedagógusok új szerepének meghatározása (OECD, 1998). Az oktatás gyakorlatába azonban csak nagyon lassan tud beépülni a megújulást lehetővé tevő szemlélet. Az iskolák tartalmi és módszertani átalakításának kulcskérdése a pedagógusok gondolkodásának és gyakorlati munkájának megváltoztatása.” (Hercz, 2002, 251. o.).

A nemzetközi szakirodalom alapján egyértelmű, hogy a pedagóguskutatáson belül jól elkülönülő területet alkot a pedagógusok gondolkodásának kutatása. Tudjuk, hogy gondolkodásuk, tudásuk, nézeteik határozzák meg mindennapi gyakorlati tevékenységüket (Falus, 2001a), s tudjuk azt is, hogy ma már nem mechanikus megfelelésre, hanem egy sokdimenziós rendszer meghatározó részére gondolnak a kutatók, amikor munkájukhoz kezdenek. A nézetek és a tevékenység viszonyáról az évek során többféle elképzelés alakult ki, az utóbbi évtizedben interaktív kölcsönhatásukra mutat rá a kutatók (Huberman, 1993; Richardson, 1996).

Kutatásunk távlati célja a képzés és továbbképzés gyakorlatának segítése – lehetőségeinkhez képest – empirikusan feltárt összefüggésekkel. Munkánk a neveléstudományi kutatásokon belül a pedagóguskutatáshoz, a pedagógusok gondolkodásának kutatásához kapcsolódik. Magyarországon ez egy viszonylag új terület, kevés kutató érdeklődését keltette fel. A szakirodalom tanulmányozása során a különböző intézménytípusokban és tagozatokon dolgozó pedagógusok személyiségét, vagy értékrendjét, gondolkodását párhuzamosan vizsgáló, összehasonlító munka néhány nagyobb szabású kutatás kivételével (Falus és mtsai, 1989, Golnhofer és Nahalka, 2001; Szabó, 1998) alig található. Olyan kutatás, amely az óvodapedagógusokat beillesztené e szempontból a pedagógusok közé, az ő személyiségüket, gondolkodásukat hasonlítaná össze más pedagógusokéval, az utóbbi két évtizedben nem ismert, holott a nevelési folyamat egymásra építhetőségének érdekében minden szakaszban látnunk kellene annak irányítóját, a pedagógust.

Kutatásunk célja a pedagógusok gondolkodásának, ezen belül a gyermekek kognitív fejlődésével, és az oktatással mint a gyermek fejlesztésével kapcsolatos implicit teóriáinak, nézeteinek, prekonceptióinak megismerése, az egyes pedagóguscsoportokra jellemző gondolkodás feltárása, a különböző intézménytípusokban dolgozó pedagógusok gondolkodásának összehasonlítása.

## Az értekezés elméleti forrásai, értelmezési keretei

A mai értelemben vett pedagóguskutatás a XX. század elején született s az ötvenes években teljesedett ki, a nagyobb volumenű kutatások tehát alig több mint fél évszázada kezdődtek. Fogalma röviden így definiálható: „A pedagógiai kutatásnak a pedagógus szakma sajátosságaival, a pedagógusok élet-és munkakörülményeivel, tevékenységével, valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó ága. Egyik iránya a tanári szakma sajátosságait igyekszik feltárni, azaz milyen speciális tudás, szakértelem jellemzi a pedagógusokat.” (Kotschy, 1997, 168. o.)

A pedagógusok gondolkodása kifejezés ma még sokszor idegenül cseng a magyar pedagógusok körében. Fogalma már megtalálható a tudomány nyelvében, de a hétköznapi pedagógiájában még nem. A Pedagógiai Lexikon a következőképpen határozza meg: „Az általános gondolkodási folyamatoknak a pedagógus tevékenységében megjelenő problémahelyzetekhez, döntésekhez kapcsolódó specifikus tartalmú és stratégiájú része.” (Szivák, 1997. 161. o.)

Floden és Klinzig szerint (1990) a tanárok szakértelmét a gondolkodásukat elemző kutatások hivatottak feltárni. Az így kikristályosodott gondolkodási modellek alapjául szolgálhatnak a tanárképzésnek. A tanári gondolkodás vizsgálata három oldalról is befolyásolhatja a pedagógusképzést, tartalmi forrásként szolgálhat, módszertani segítséget adhat bepillantást nyújtva a pedagógusok tanulási folyamataiba, s hatással lehet az oktatáspolitikára is.

Dolgozatunk elméleti részében a pedagógusok gondolkodásának kutatását, mint a pedagóguskutatás egyik irányzatát mutatjuk be. A nemzetközi és a hazai szakirodalom áttekintése során kettős problémával néztünk szembe. Könyvtárnyi irodalom állt rendelkezésünkre tágabban értelmezett kutatási témánk, a pedagóguskutatás területén, sokkal kevesebb a gondolkodáskutatás körében, olyan munkával pedig, amely a gyermekek kognitív fejlesztésével kapcsolatos gondolkodást, vagy annak részterületét kutatja, még kevesebbet találkoztunk.

Szakirodalmi összefoglalónk felépítésekor a kutatások áttekintéséhez a következő aspektusokat tartottuk lehetségesnek: (1) történetiség és kutatási paradigmák; (2) interdiszciplináris jelleg, (3) vertikális – horizontális dimenzió; (4) földrajzi – kulturális dimenzió. Munkánkban a bemutatás teljességére törekvés helyett célunk egyrészt a folyamatok és tendenciák ábrázolása volt, másrészt a dolgozat gondolati - fogalmi kereteinek részletes bemutatása. Kiemelten kezeltük azokat az eredményeket, elméleteket és fogalmakat, melyek közvetlen hatással voltak kutatásunkra.

Értekezésünk elméleti kereteinek kidolgozásához forrásként elsősorban a kognitív pedagógia szolgált. Amikor ezt a kifejezést használjuk, értjük alatta egyrészt a konkrét tudományos alapvetést (Csapó, 1992), másrészt tágabb értelemben a megismerés pedagógiai kérdéseivel foglalkozó szakterületet. Munkánk szemléletét jelentősen befolyásolták Nahalka István konstruktív pedagógiai tanulmányai (pl. 1997/b), az ELTE pedagógia kutatócsoportjának a pedagógusok gondolkodáskutatásáról, s ennek metodológiai háttere köréből megjelent munkák (Falus, 2001/b; Golnhofer és Nahalka, 2001), illetve a külföldi szerzők közül Bruner (2004) könyve.

## Kutatási dimenziók és hipotézisek

A kutatás során arra törekedtünk, hogy a kognitív pedagógia rendszerében értelmezve tárjuk fel a pedagógusok gondolkodását a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Hipotéziseinket úgy állítottuk össze, hogy tartalmazzák azokat a témaköröket, amelyek a gyermekkép megismerésének kognitív pedagógiai háttéréül szolgálhatnak, tehát a pedagógusok gondolkodását a tudásról, a tudás változásáról, e változás feltételeiről, a tudás egyéni különbségeiről.

Empirikus kutatásunk *két fő kérdés* köré szerveződött:

- Hogyan gondolkodnak a pedagógusok a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről? Milyen nézetekkel, preconcepciókkal rendelkeznek?
- Gyermekképük és pedagógusképük mutat-e olyan karakterisztikus vonásokat, melyek szerint a pedagóguscsoportok megkülönböztethetők?

*Kutatásunk hipotézisei*

1. *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről csoportspecifikus vonásokat mutat, jellegzetesen elkülönül egymástól, gyermekképük a kognitív fejlesztésre fókuszálva különböző.*
2. *Gondolkodásuk a gyermekek fejlődéséről* elméleti alapjait tekintve kissé eklektikus, a különféle elméletek együttesen jellemzik. A gyermekek kognitív fejlődését befolyásoló tényezők jelentőségének megítélése reális. Gyermekképükben az egyéni különbségek értelmezése széles spektrumú, a tanítás különböző szakaszaiban azonban a kognitív jellemzők figyelembe vétele dominál.
3. *A gyermekek kognitív fejlesztéséről való gondolkodásukat a fejleszthetőségben való hit jellemzi. A kognitív fejlesztés nem tölt be jelentős szerepet célrendszerükben. A gyermekek tudásának változásáról való gondolkodásukban a tradicionális és a modern pedagógia nézeteket egyaránt találhatunk.*
4. *A tanítás kognitív fejlesztési gyakorlatáról* gondolkodva értékelésük inkább a külső elvárásokat, míg e gondolatok (nézetek, elvek) gyakorlati megvalósítása gondolkodásukat tükrözi.
5. *A pedagógus mint a gyermek fejlesztésének irányítója* szakmai énképe és szakemberképe jellegzetes csoporttipikus vonásokat mutat. Szakmai énképük jelentősebb mértékben függ az iskolai belső, mint a társadalmi, külső értékeléstől. Szakmai szocializációjuk alakulásában a szervezett hatások nem jelentősek. A pedagógusok énképe és gyermekképe szorosan összefügg.
6. *Pedagógiai tudásukban* a tanult elemek egységes rendszerként jelennek meg, de az egyes tudáselemek jelentőségéről való gondolkodásuk pedagóguscsoportonként különbözők. A kognitív fejlődéssel kapcsolatos szakmai terminológia használata a pedagógusok egy részének gondot okoz. A szakmai műveltségre hatással vannak mindazok a tevékenységformák, melyekben a pedagógusok kapcsolatba kerülnek a neveléstudomány képviselőivel.

## A kutatás módszerei és eszközei

Empirikus kutatást végeztünk, melynek során induktív, összefüggés-feltáró kutatási stratégiát alkalmaztunk. A feltáró módszerek közül az írásbeli kikérdezést választottuk, egyéni kérdőíves felméréssel gyűjtöttünk adatokat, melyek feldolgozását SPSS programmal végeztük.

Hat évvel ezelőtt kezdett kutatásunk két szakaszból állt, az első adatfelvételre a 2000/2001-es, a másodikra a 2006/2007-es tanévben került sor. Összesen 1504 fő választ elemezhetünk. Az első szakaszban 666 Fejér megyei, a másodikban 838, az ország 19 megyéjének 80 településén (házánk összes településének 2,5%-a) élő pedagógus töltötte ki kérdőívünket.

A kutatás első szakaszában a pedagógusok öt csoportját vizsgáltuk, óvodapedagógusokat, általános iskolai tanítókat és tanárokat, a szakközépiskolában dolgozó-, és gimnáziumi tanárokat, a második szakaszban – melynek fő célja a gyermekek fejlesztéséről és a tanításról való gondolkodás mélyebb vizsgálata volt, és összevetése a gyakorlattal –, mintánkat leszűkítettük az iskolákban dolgozó pedagógusokra.

## Az empirikus kutatás eredményei

Kutatásunk célja a pedagógusok gondolkodásának megismerése volt az oktatás egyik kiemelt területére koncentrálva: azt vizsgáltuk, hogyan gondolkodnak a pedagógusok a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Fel kívántuk vázolni gyermekképüket, s ehhez szorosan kapcsolódó szakmai énképüket, szakemberképüket, ha nem is teljes mélységében, de kutatási témánkkal összefüggő vonásaiban. Nézeteiket, preconcepcióikat, fogalmaikat tártuk fel a gyermekekről, a tanításról és önmagukról – a gyermekek kognitív fejlesztését szem előtt tartva. Kiemeltük szakmai szocializációjuk néhány jellemzőjét, hogy választ kaphassunk arra a kérdésünkre, hogy milyen mértékben befolyásolják a szervezett hatások a pedagógusok személyiségét. A gyakorlat szempontjából talán legfontosabbnak tartottuk pedagógiai tudásukról, valamint a gyermekek fejlesztéséről való gondolkodásuk és tanítási gyakorlatuk kapcsolatát.

Célunk volt a különböző intézménytípusokban és tagozatokon tanító pedagógusok (a fent említett öt pedagóguscsoport) gondolkodása közötti különbség feltárása is. Választ kívántunk kapni arra a kérdésre, hogy gyermekképük és pedagógusképük mutat-e olyan karakterisztikus vonásokat, melyek szerint a pedagóguscsoportok különböznek.

Empirikus kutatásunk eredményeit három fejezetben mutattuk be:

A 3. fejezetben a pedagógusok gyermekképének főbb jellemzőit rendszereztük a gyermekek kognitív fejlődésével kapcsolatban. Megvizsgáltuk, hogyan gondolkodnak a gyermekek kognitív fejlődésére ható tényezőkről, majd nézeteik alapján próbáltunk következtetni a gyermekek fejlődéséről való gondolkodásuk főbb jellemzőire. Ezt követően a gyermekek egyéni különbségeiről alkotott preconcepcióikat vizsgáltuk, melyek segítségével hipotetikus modellt alkottunk a gyermekjellemzők, illetve a tanulói különbségek megjelenésének ábrázolására a pedagógusok gondolkodásában.

A következő részben az értelmi képességek két végpontja, az okos és a buta fogalmak tartalmán át elemeztük a pedagógusok tanítványaikkal szembeni prekoncepcióit. Végül a gyermekek eredményességének kérdéskörét vizsgáltuk, hogy milyen okokkal indokolják a pedagógusok tanítványaik sikerét vagy kudarcát.

Az 4. fejezetben azt a kérdést tekintettük át, hogy miként gondolkodnak a pedagógusok a gyermekek kognitív fejlesztéséről. Meghatároztuk, hogy milyen szerepet tölt be a kognitív fejlesztés a pedagógusok és intézményeik (általuk megítélt) célrendszerében, s megvizsgáltuk a kettő kapcsolatát. Ezt követően a gyermekek tudásváltozásáról való gondolkodásukat térképeztük fel nézetvizsgálattal. A gyermekek fejleszthetőségének kérdését a kutatás mindazon változóinak figyelembevételével tártuk fel, amelyek e kérdéshez kapcsolódtak. Megismertük, milyen kapcsolat van a kognitív fejlesztés modern elveinek ismerete, fontosnak tartása, és gyakorlati alkalmazása között.

Az 5. fejezetben a pedagógusról mint a gyermekek kognitív fejlesztésének irányítójáról szóltunk. A kutatásból kiemeltük azokat az elemeket, amelyek segítségével megrajzolhattuk a gyermekek fejlesztő pedagógusok képét, bemutathattuk szakmai énképüket és szakemberképüket. Utóbbi két fogalom megkülönböztetésére azért volt szükség, hogy a személyi és a szakmai tartalmat kellően elkülöníthessük. A szakmai szocializáció néhány jellemzőjét vizsgáltuk, gondolkodásukat a szakmai tudás és -kompetencia forrásairól, majd pedagógus- és gyermekképük alakulását, tudásuk és műveltségük egyes vonásait elemeztük. Végül énképük egy aspektusát mutattuk be, s kapcsolatát gyermekképükkel.

A hipotézisek két fő témaköre alapján rendszerezzük a következőkben a pedagógusok gyermekképével, majd pedagógusképével (énképével, szakemberképével) kapcsolatos főbb eredményeket, összefüggéseket és gondolatokat.

## **A pedagóguscsoportok gondolkodása közötti különbségek**

*A gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről gondolkodva* szignifikáns különbségek jelentkeztek a pedagóguscsoportok között (egyetlen kivétel a kognitív fejlesztés célrendszerének megítélése volt). A csoportok közötti különbségek az egyes kutatási kérdésekben azonban nem mindig mutatnak azonos tendenciát.

Összességében látható a tanítók kiemelkedő szakmaisága, hite a gyermekek fejlesztésében, s módszertani kultúrájuk gyakorlati alkalmazása, a gimnáziumi tanárok jellegzetes szemlélete, melyben legtöbb esetben a tradicionális vonások jelentkeznek, azonban nézeteikben megtalálhatóak a modern pedagógia elemei is. A szakképzésben dolgozókat sajátos vonások jellemzik (melyek főként a kutatás első szakaszában jelentkez meg karakterisztikusan), a felső tagozatos tanárok azonban legkevésbé rendelkeznek egységes csoportjellemzőkkel.

A kutatás első szakaszában vizsgálatunk igazolta azt a feltevésünket, hogy jelentős eltérések vannak a pedagógusok gondolkodásában, de új és meglepő eredménnyel is szolgált. A közgondolkodásban az oktatási rendszer két szélső pontjának tartott tanítók és gimnáziumi tanárok gondolkodása sok esetben igen közel állt egymáshoz, a feltevések szerint hasonlóan gondolkodó óvónők és tanítók nézetei pedig több ponton

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

A kutatás második szakaszának eredményei is egyértelműen bizonyították a csoport-tipikus gondolkodás meglétét. A vizsgált területek többségében szignifikáns különbségeket találunk, a részleteket következő pontokban mutatjuk be. E szakaszban a pedagóguscsoportok különbségein túl gyakran a nemek közötti gondolkodáskülönbség is megjelent, s több esetben a kezdők és szakértők gondolkodása közötti eltérés is.

A pedagógusok *gyermekképe* a kutatás szerint csoport-tipikus, az eredmények alapján azonban nem lehet mindig egyértelműen, pontosan jellemezni az egyes csoportokat. Leginkább a tanítók gondolkodása látszott egységes pedagógiai alapokra épülőnek és optimistának. Gondolkodásuk sok esetben eltért más csoportoktól, például a pedagógiai tudás szerepét minden szempontból fontosabbnak tartották, a pedagógus személyes hatásának nagy jelentőséget tulajdonítottak (tervezésben, megerősítésben, kérdéskultúrában), s a pedagógus verbális és nonverbális hatásának összhangját, illetve a tanórákra való rendszeres felkészülést is szükségesnek tartották. A gyermekek fejleszthetőségével kapcsolatban a legoptimistábbak voltak.

A kutatás második szakaszában is jelentkezett a tanítók eltérő gondolkodása, azonban nem minden esetben olyan markánsan, mint az első szakaszban. Azokban a kérdésekben, ahol a gyermekek fejlesztésében való hit, a szakmai tudás és a modern módszerek alkalmazása jelent meg, a különbség megmutatkozott: a tanítók gondolkodása volt legnagyobb mértékben gyermekközpontú és fejlesztéscentrikus.

A felső tagozatos pedagógusok gondolkodása sok esetben a szakközépiskolai tanárokéval volt hasonló, de a vizsgált kérdésekben többször más-más eredményt kaptunk, azt tapasztaltuk, hogy e csoport gondolkodását lehet legkevésbé egységesnek nevezni. Érdekes tapasztalat azonban, hogy a velük egy intézményben, egységes pedagógiai célok és elvek figyelembe vételével dolgozó tanítóktól gondolkodásuk gyakran szignifikánsan különbözött. Kivételnek számított például a gyermekek eredményességéről való egységes gondolkodásuk.

Egy-egy intézménytípuson belül gyakran nagyobbak voltak a különbségek az ott dolgozó pedagógusok gondolkodása között, mint két különböző intézmény pedagóguscsoportjai között. Egyes vizsgált területeken többször az óvónők és a gimnáziumi tanárok, vagy a szakközépiskolai tanárok véleménye volt azonos, illetve az általános iskolai tanárok és a szakképzésben dolgozók gondolkodtak sokszor azonosan.

## **A pedagógusok gondolkodása a gyermekek fejlődéséről**

*A gyermekek fejlődéséről való gondolkodás* vizsgálata során kapott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy egy részkérdés kivételével igaznak bizonyult hipotézisünk. A pedagógusok gondolkodásának *elméleti alapjait* egyaránt jellemezték a különféle elméletek, a csoportok nézetrendszerében belső és külső különbségeket is találtunk.

Az egyének közötti gondolkodásbeli szélsőséges különbségek csoportokon belül is megjelentek (például az öröklés-környezet hatás megítélésében). A kutatás két szakaszában a tendenciák azonosak voltak.

Az öröklés és a környezet fejlődésre hatásának kérdése megosztotta a véleményeket. Összességében a környezet fejlesztő hatásának nagyobb jelentőségét hangsúlyozták, de a pedagóguscsoportok közötti különbség jelentős volt. Arányaiban a tanítók utasították el legnagyobb mértékben az öröklés szerepét, a gimnáziumi tanárok pedig elfogadták. Érdekes azonban, hogy mindkét csoportban azonos volt az öröklés döntő szerepét vallók aránya (kb. 20%). Intézménytípusonként is jelentős különbségeket találtunk, a tanítók és a szakképzésben dolgozók hittek jobban a környezet fejlesztő erejében.

A gyermekek fejlődése folyamatos vagy szakaszos voltának kérdése ellentmondásos eredményekhez vezetett. A nézetek értékelésekor nem azok mélyebb értelmét, hanem felszíni jelentését vehették figyelembe, valójában mindkettőt elfogadták.

A gyermekek fejlődésének megítélésében a pedagóguscsoportok közötti különbségeket a gimnáziumi tanárok kissé tradicionálisabb gondolkodása okozta a fejlesztés és a képezhetőség kérdésében, ezzel ellentmondásban a szorgalom és az erőfeszítés jelentőségét ők hangsúlyozták leginkább.

A szelekcióval kapcsolatban ismét ellentmondást tapasztaltunk, két azonos tartalmú, de különböző formában megfogalmazott nézetet jelentősen eltérő módon értékelték.

A pedagógusok összességében bíznak a gyermekek fejleszthetőségében, az arányok azonban elgondolkodtatóak: a vizsgált minta harmada vall olyan nézeteket, amelyek bizonyítják optimista hozzáállásukat, 15-25% közötti azonban azok aránya, akik esetében egyes konkrét nézetválasztásuk alapján valószínűsíthetjük, hogy nem hisznek a gyermekek fejleszthetőségében.

*A kognitív fejlődésre ható tényezők* megítélését reálisnak gondoltuk, ebben tévedtünk. A pedagógusok gondolkodásában a hatótényezők hierarchiájában saját hatásuk állt legmagasabban, a tudományos tapasztalatokat e kérdés megítélésében nem vették figyelembe (ebben egységesen gondolkodtak). A gyermekek kognitív fejlődésére ható tényezők többségének megítélésekor ugyanakkor jelentős különbség mutatkozott a pedagóguscsoportok között.

*A gyermekek egyéni különbségeinek vizsgálatakor* valóban széles spektrumú képet kaptunk. Többféle módon tártuk fel a pedagógusok gondolkodását. A kapott általános modell alapján áttekinthetővé vált gondolkodásuk rendszere: személyiségdimenziók és a tanulási-tanítási folyamatban való részvétel szerint osztotta fel a gyermeki jellemzőket. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a személyiségdimenziók figyelembevétele az oktatásban a gyermekek életkorának növekedésével csökken, a tanulási-tanítási folyamat jellemzői pedig növekszik. Utóbbinál a pedagógusok mindhárom intézménytípusban a kognitív vonásokat veszik figyelembe leginkább, ezt az óvodában az affektív, az iskolában a szociális jellemzőké követi.



A tanulói tulajdonságok különbségekről alkotott modellek a kutatás két szakaszában hasonló sémát követtek, a gyermeki aktivitás és érdeklődés, illetve a motiváltság és érdeklődés volt a legjelentősebb eleme, majd az értelmesség, a figyelem, a gyors felfogás / logikus gondolkodás kapcsolódott benne. Ez esetben is a kognitív elemek dominanciájára következtethetünk, de pedagóguscsoporttól függően különbözőképpen. Az általános iskolai pedagógusok a gyermekek személyiségdimenzióin belül a kognitív jellemzőket tartják fontosnak, míg a középiskolák a tanulási folyamat jellemzőit. A gimnáziumokban az affektív szféra, míg a szakképzésben a szociális szféra is jelentős szerepet játszik (a kutatás második szakaszában).

Az értelmi *képességek két végpontjának*, az 'okos' és a 'buta' fogalmaknak asszociációjából kapott eredmények lényeges különbséget mutattak a pedagóguscsoportok között. A kapott arányok is érdekesek, de talán jelentősebb, hogy ez esetben is tetten érhető a háttérben húzódó prekonceptió: a tanítók az általános műveltséget, az általános iskolai tanárok az előzetes ismereteket tartják fontosnak, szintúgy, mint szakközépiskolában dolgozó kollégáik. További jellegzetesség, hogy a gimnáziumban jellemzően az öröklött, míg a szakképzésben a szerzett képességekkel rendelkezőnek definiálják a tehetséges gyermeket.

A *gyermekek eredményességének* értékelésekor jól elkülönültek a pedagóguscsoportok jellemzői.

## **A pedagógusok gondolkodása a gyermekek fejlesztéséről**

### ***Fejleszthetőség, tudásváltozás***

Kutatásunk alapjaként fogalmaztuk meg, hogy a pedagógusok hisznek a gyermekek fejleszthetőségében. Mindkét kutatási szakaszban több oldalról vizsgáltuk e kérdést. Összességében megállapíthatjuk, hogy feltételezésünk a kutatás második szakaszában igaznak bizonyult, ekkor összetettebben, más megközelítésben vizsgáltuk a kérdést.

A *gyermekek fejleszthetőségébe vetett hit* a kutatás első szakaszában alacsony értéket mutatott, nagy volt azok aránya, akik nem hittek a gyermekek fejleszthetőségében. A pedagóguscsoportok közötti különbség mind a fejleszthetőségben való hit, mind a fejlesztés modern nézeteinek elfogadása esetében az általános iskolai pedagógusok pozitívabb, az óvónők és gimnáziumi tanárok negatívabb véleménye között volt. Utóbbi csoportok gondolkodása tradicionálisabbnak tűnt, a modern nézeteket és módszereket nem fogadták el.

A kutatás második szakaszában a pedagógusoknak a gyermekek fejleszthetőségébe való hite – kissé eltérő nézetek alapján – sokkal magasabb értéket mutatott (átlagosan két egésszel magasabbat ötös skálán), de a pedagóguscsoportok között hasonló tendenciát figyelhettünk meg: az általános iskolában tanítók pozitívabb, és a gimnáziumi tanárok negatívabb véleménye közötti jelentős különbséget.

A fejlesztésbe vetett hitet befolyásoló tényezők közül 68%-ot tudtunk azonosítani az első, 50%-ot a második kutatási szakaszban. Az elsőbenschakmai énképükkel és

szakemberképükkel, a második szakaszban főként gyermekképükkel, s az ennek alapjául szolgáló nézetekkel találtunk kapcsolatot.

*A fejlesztés optimális idejének* az óvodás és a kisiskoláskort tartották, egységes volt a pedagógusok véleménye arról, hogy ebben a szakaszban fejleszthetők legnagyobb mértékben a gyerekek. A fejleszthetőséget elvetők aránya középiskolás korra 10-15% körüli, pedagóguscsoportonként eltérő mértékben.

A szakirodalom alapján azt is feltételeztük, hogy a kognitív fejlesztés nem tölt be jelentős szerepet célrendszerükben. Állításunk bebizonyosodott: nem kerültek az értékelési listák vezető helyeire sem az egyéni, sem az iskolai listákon. A nevelési célok jelentőségéről alkotott egyéni érték minden esetben magasabb volt az iskolának tulajdonítottaknál, illetve az értelmi képességek fejlesztésének, mint célnak igen alacsony ranghelye egységes volt a pedagóguscsoportoknál. Az egyes céltípusok, célok esetében azonban már jelentkeztek a különbségek. Az intézmények gyakorlati munkájában problémát okozhat, hogy a pedagógusok úgy gondolják, intézményük számára ezek kevésbé fontosak.

Kiemelten vizsgáltuk *a kognitív fejlesztési célokról való gondolkodásuk* tudatosságát. A kognitív fejlődéssel közvetlenül összefüggő célok (anyanyelvi-, értelmi-, tanulási-, egyéni képességek fejlesztése) közül a lista harmadik harmadában álló értelmi képességek fejlesztésének megítélésében a pedagógusok egységesek voltak, a másik három cél jelentőségét különbözően ítélték meg. Az anyanyelvi és a tanulási képességek fejlesztését az általános iskolában tanító pedagógusok, az egyéni képességeket a kisgyermeket nevelők (11 éves korig) tartották fontosnak, véleményüktől a szakképzésben dolgozóké.

*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 egyrészt személyiségi és csoport-tipikus vonások mutatkoztak, egyedül az affektív tényezők jelentőségének pozitív megítélése volt egységes.

A kognitív fejlesztés gyakorlatát vizsgálva (amit a következő pontban más szempontból közelítünk meg) is eljutottunk a gondolkodás tradicionális kontra modern voltának elemzéséhez. A pedagógusok gondolkodásának e kérdéskörön belüli összefüggését vizsgáló klaszterábrán, mely a tanórai és a tanórát előkészítő tevékenységekről szóló nézetekről készült, elsődlegesen a fejlesztési elvek és tevékenységek különültek el, majd mindkét ágon a tradicionális és a modern elemek. Elméleti szinten többen gondolják úgy, hogy modern elveket alkalmaznak, a tevékenységek tekintetében pedig (még az önbevallás szintjén is) több a tradicionális. A gyakoriságok és a tartalmak összefüggései azonban ellentmondásokat rejtenek: sokkal nagyobb azok aránya, akik azt vallják magukról, hogy kognitív pedagógiai jellegű alapelveket alkalmaznak, mint akik ilyen típusú előkészítő tevékenységet végeznek.

## *A fejlesztés gyakorlata*

A kutatás első szakaszában a pedagógusok tudásának és gondolkodásának egyes elemei ellentmondásosságot és tartalmi hiányosságokat tükröztek. A deklarált célok szintjén fontosnak minősített egyéni képességfejlesztés például ellentmondásba került a gyermekek és előzetes tudásuk megismerésének fontosságát valló nézetekkel. Lehet-e képességeket fejleszteni úgy, hogy nem ismerjük a gyermekek előzetes tudását és nevelési környezetét? Természetesen lehet, mert a dolog működik, talán azért, mert a pedagógiai sémák és rutinok (Csapó, 1992, Falus, 2001a) segítenek, de a hatékonyság növeléséhez feltétlenül szükség lenne a gyermekek „tudományos” megismerésére. Az idézőjelnek szerepe van, jobb szó hiányában használjuk így. Nem a valódi tudományos megismerést értjük alatta, hanem valamiféle hétköznapi tudományosságot, amelyben a tudományos eredmények egyszerűsödve átültetődnek a gyakorlatba, ezáltal a gyermekek fejlesztése tudatosabbá, tervszerűbbé, szakmailag megalapozottabbá válhatna.

A kognitív képességek fejlesztésével kapcsolatos *nézetek* közül ki kell emeljünk a cselekedtetés fontosságát valló nézet értékelését. Az óvónők még fontosnak tartották ezt, majd a gyermekek életkorának előrehaladtával minimálisra csökkent az ilyen nézeteket valló pedagógusok száma. A megnövekedett, illetve az alsó tagozatba lekerült tananyag miatt az ott tanítók körében is csak az első osztályban gyakori a cselekedtetés. Iskolalátogatásaink és a továbbképzések alkalmával folytatott beszélgetések során azt tapasztaltuk, hogy már ennél a korosztálynál is nagyon kevés időt fordítanak rá, a minél több ismeret minél gyorsabb elsajátíttatása a cél, különböző indokokkal.

A kutatás második szakaszában a tanításra való felkészülés és a tanítás során alkalmazott elvek és módszerek párhuzamos véleményeztetése segítségével vizsgáltuk meg a pedagógusoknak a kognitív fejlesztéssel kapcsolatos gyakorlatát. A kapott eredmények bizonyították feltételezésünk helytállóságát, szignifikáns különbséget mutatunk ki az értékelt elvek és módszerek fontosnak tartása és alkalmazási gyakorisága között. Az értékek átlaga rendre jelentősen magasabb volt a gondolati egyetértés, mint a gyakorlati megvalósítás esetében.

Mélyebben vizsgálva a fejlesztő tevékenységek és módszerek összefüggését a pedagógus személyiségével, melynek számunkra megjeleníthető eleme a pedagógiai tudásról való gondolkodásuk volt, annak négy – affektív – eleme a kognitív pedagógiai jellegű módszerek alkalmazásának gyakoriságával állt kapcsolatban: a nyitottság, a rugalmasság, az elhivatottság, a fejlesztő munka fontosnak tartása, és egy kognitív elem, annak tudása, hogy mit hogyan kell fejleszteni.

A *fejlesztés gyakorlatára* fókuszálva több összefüggést érdemes kiemelni. A tradicionális-modern dimenzió mentén kissé ellentmondásos eredményt kaptunk: a tradicionális alapelvek tekintetében az általános- és a középiskolások között húzódott az ellentét (az előbbieket nagyobb arányban végeztek ilyen tevékenységeket), modern, kognitív pedagógiai jellegű előkészítő tevékenységet szintén az általános iskolai pedagógusok végeztek gyakrabban. A pedagóguscsoportok gondolkodása közötti szignifikáns különbség a tanítók gondolkodásának és tanítási módszereinek alkalmazási gyakorisága eltérő voltát mutatta, a különbségek háromnegyedében pozitív módon tértek el más csoportoktól. Kognitív pedagógiai módszereket a tanítók alkalmazták leggyakrabban.

## A pedagógus mint a gyermekek fejlesztésének irányítója

### *Szakmai énkép és szakemberkép*

A pedagóguscsoportok közötti különbségek a szakmai énképben kis mértékben, a szakemberkép jellemzőiben azonban jelentősen körvonalazódtak. A pedagógushivatással és szereptudattal kapcsolatosan látszott meg szinte legjobban a pedagógusok közötti különbség.

A gyermekek fejlesztésében való hitük és véleményük saját hatásuk mértékéről igen eltérő volt. A tanítók gondolkodásában lehetett legjobban tetten érni a pedagógus hivatás klasszikus és idealizált képét. Meggyőződésük, hogy szakmai tudatosságuk, tervszerűségük, magas szakmai tudásuk döntő jelentőségű a tanítványaik kognitív fejlesztésében.

Az óvónők gyermekképe volt a legoptimistább, ők bíztak legjobban a gyermekek fejleszthetőségében, s az esetleges kudarcokért legkevésbé okoltak külső adottságokat. Nevelőmunkájukban fontos szerepet kaptak azok az értékek, amelyek szükségesek lennének az intézményes oktatás minden lépcsőjén a gyermekek harmonikus fejlesztéséhez.

A szakképzésben dolgozó pedagógusok képviselték a másik pólust. Gondolkodásukban nem a gyermekközpontúság és saját szerepükben való hit dominált, szakemberként gondolkodtak, akik a szakma lehetőségein belül teszik a dolgokat legjobb tudásuk szerint. Tanítványaik sikertelenségét legnagyobb mértékben külső tényezőknek tulajdonították, a pedagógusok tudását azonban nem tekintették nagy jelentőségűnek a gyermekek kognitív fejlesztésében.

A szakemberkép pedagóguscsoportonkénti eltérése a szakmai szocializáció kutatása közben is jelentkezett. A szakmai tudás forrásairól véleményük sok szempontból szignifikánsan különbözik. Pedagógus-példaképet (iskoláztatása idejéből) minden csoport legnagyobb mértékben abból a csoportból választott, amelyben jelenleg dolgozik.

*A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a pedagóguscsoportok gondolkodása jelentősen eltér egymástól mind szakmai énképük és szakemberképük, mind gyermekképük esetében. Szakmájukkal kapcsolatos nézeteik nem csak csoportonként, de a pályán töltött idő, illetve településtípus szerint is jellegzetes vonásokat mutattak.*

A pedagógusok *szakmai énképének* kiemelt elemeként elégedettségüket vizsgáltuk különféle területeken. Társadalmi és anyagi megbecsülésükkel nem elégedettek, szakmai ambícióik és pedagógiai céljaik elérését közepesen sikeresnek értékelték. Szakmai énképük, presztízsképük elemeit vizsgálva bebizonyosodott, hogy azok kölcsönhatásban állnak egymással: a társadalomban elért presztízis 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 szocializáció* kérdéskörének vizsgálatakor annak forrásairól való gondolkodásukat tártuk fel, majd pedagógus- illetve gyermekképük alakulását vizsgáltuk. A szakmai szocializáció forrásait értékelve különös figyelmet kell fordítanunk arra az

eredményre, mely szerint a válaszadók negyede a pedagógiai tudást adottságnak tekinti, különösen a tanítók és a gimnáziumi tanárok gondolkodnak így, az ő csoportjaikban minden harmadik pedagógus hisz ebben. Magas tehát azok aránya, akik a szakmát – látens módon – nem tartják tanulhatónak. Valószínűleg úgy kapcsolódnak be a szervezett képzésekbe és továbbképzésekbe, hogy gondolatban elutasítják annak lehetséges hatását. A felsőoktatási képzéseket a megkérdezettek 16%-a tartotta tudása forrásának, (84% részben), ötös skálán a kapott átlag 3,3, a továbbképzéseké még ennél is alacsonyabb, 2,4.

A kialakult szakmai énképet és gondolkodást alig befolyásolja a szervezett szocializációs forrás, például a szakmai továbbképzés. A több mint félezer válaszadó ezek hatékonyságát, eredményességét meglehetősen negatívan értékelte. A tudatos, tervszerű munkavégzésre vagy a kutatás szempontjából fontos nézetformálásra szinte alig voltak hatással: gyermekképekről, illetve az önmagukról és saját pedagógiai szerepükről alkotott nézeteik szinte nem változtak.

A szakmai szocializáció spontán hatásait vizsgálva kapott eredményünk talán fontos lehet, nem hagyható figyelmen kívül a pedagógusok gondolkodásáról alkotott véleményünk szempontjából. A saját gyermek léte, óvodába, iskolába kerülése megváltoztatja a pedagógusok gondolkodását. A kutatásunk fókuszában álló gyermekkép változása kiemelt helyen szerepel e hatások listáján, a válaszadó pedagógusok közül 30%-nak gyermeke óvodába kerülésekor, 40%-nak iskolába kerülésekor módosult jelentősen gyermekképe. Érdekes az az eredmény is, hogy általában az óvodába kerülés kevésbé hatott, de a pedagógusok követelményrendszere, tanítási módszerei és szakmai érdeklődése nagyobb mértékben változott, mint iskolába kerüléskor, a gyermekek gondolkodásáról alkotott kép és a pedagógusok értékrendje pedig mindkét esetben. Nem elhanyagolható azoknak az aránya sem (a minta harmada), akiknek pedagógus-, illetve gyermekképe, valamint a gyermekekhez való viszonya alakult át gyermeke iskolába kerülésekor.

A pedagógusok énképét és gyermekképét elégedettségük vizsgálatával kapcsoltuk össze. Azt tapasztaltuk, hogy a szakmai ambíciók és a pedagógiai célok megvalósulásának értékelése szorosan összefügg, s jelentős kölcsönhatásban áll a tanítványok eredményességének megítélésével. A presztízskep bizonyos mértékben befolyásolja a pedagógusok gyermekképét is: mind a tanítványok fejleszthetőségébe vetett hit, mind a velük való elégedettség esetében kimutatható volt hatásuk. Érdekes összefüggés, hogy a pedagógusok nagy része nem elégedett tanítványai eredményeivel, a gyermekek fejlődésének legfőbb befolyásoló tényezőjeként önmagukat jelölik meg, a tanulási kudarcokban azonban a 'külső' tényezőket hibáztatják.

### ***Pedagógiai tudás, szakmai nyelv***

A *pedagógiai tudás* elemei valójában jól értelmezhető struktúraként jelentek meg a pedagógusok gondolkodásában. Az elemzés során a klaszterábrára épülő szerkezeti modell bizonyítja a rendszerként való megjelenést, melyen többszörösen elkülönülnek az elméleti és a gyakorlati tudáselemek. A kapott négy tudásréteg: (1) szakmódszertani ismeretek, (2) szakmai műveltség, (3) a tanítás általános feltételei, (4) a tanítás aktuális

feltételei közül az első kettő az elméleti tudáselemeket, a második kettő a gyakorlatiakat tartalmazta. Az egyes rétegeken belül ismét elkülönültek az elméletszerű és a gyakorlathoz közelebb álló elemek. A minta szintjén az egyes területek fontosságának megítélésekor rendre az elméletet részesítették előnyben a gyakorlattal szemben. Ez az eredmény ellentmond a kutatás más pontjain kapottakkal, melynek kétféle magyarázata lehet. Ez esetben is a 4. hipotézisünkben megfogalmazott helyzet áll fenn, a pedagógusok a feltételezett elvárásoknak megfelelően válaszoltak, de az is lehet, hogy valóban úgy gondolják, hogy az elméleti tudás a fontosabb.

A pedagóguscsoportok véleménye jelentősen különbözött a tudás és az egyes területek fontosságának megítélésével kapcsolatban. A kutatás első szakaszában a tanítók minden tudásterület jelentőségét a többi csoportnál magasabbra értékelték, illetve a szakmai műveltség szerepét az óvónőkkel egyformán magasra. A tudás jelentőségének megítélése során a gyermekek korának és a csoport látens presztízsének növekedésével ellentétes irányú csökkenés mutatkozott. A tanítók gondolkodása általában a középiskolai tanárok csoportjaitól különbözött szignifikánsan, a szakmai műveltség jelentőségének megítélésében az összes tanártól.

A második kutatási szakaszban (a szakmai műveltség jelentősége értékelésének kivételével, amelyet mindegyik pedagóguscsoport igen magasra tartott) megmaradt a tanítók magas átlagértéke, de ez csak a tanítás általános feltételeinek ismerete esetében tért el jelentősen az összes csoporttól, egy esetben csak a felső tagozatos tanároktól, két esetben csak a gimnáziumi tanároktól. Az egyes elemek értékelésekor a gimnáziumi tanárok jellegzetesen negatívabb véleménye különült el a többi csoportétól. Mint említettük, e szakaszban a pedagógiai kompetencia felé közelítettünk. Az elemeket *Nagy József* (1996) személyiségmodellje alapján értelmezve legnagyobb befolyásoló hatásának a pedagógusok a kognitív, ezt követően a személyes, legkevesebbet a speciális kompetenciához tartozó elemeknek tulajdonítottak, bár mindhárom csoportot viszonylag magasra értékelték.

A pedagóguscsoportok gondolkodásában szignifikáns különbség állt fenn az egyes kompetenciaterületek jelentőségének megítélésében: a kognitív kompetenciát a tanítók értékelték mindenki másnál jelentősebbnek, a személyes- és a speciális kompetenciát a gimnáziumi tanárok más csoportoktól eltérően kevésbé fontosnak.

A pedagógiai tudás kérdésköre tehát az a terület, ahol a *pedagógusképzés rendszerének jellegzetességei* tetten érhetők. Valószínűsíthetjük, hogy a kapott eredmények a felsőoktatás hatására alakulhattak így, hisz minél fiatalabb gyermekek nevelésére készítik fel a pedagógusokat, annál nagyobb a pedagógiai és pszichológiai alapozás és a valódi intézményi gyakorlatok jelentősége. Egyes képzési formákban a pedagógusjelöltek mint diákok tanulhatják el a szakmai fogásokat, értékrendet, szemléletmódot, mindazt, amit klasszikus értelemben hivatásbeli tudásnak érthetünk.

Következtetésünk alapja egyrészt a kutatás első szakaszából a gyermekképzés és a pedagógiai tudás jellemzőinek értékeléséből származó eredmény, ahol az óvónők és a tanítók gondolkodása jellegzetes, optimista és pozitív vonásokat mutatott. Másrészt a kutatás második szakaszának eredményei alapján megállapítható hasonló tendencia, hisz itt is számos ponton tettenérhető a tanítók elkülönülő pozitív gondolkodása.

Nem hagyható figyelmen kívül az az eredmény sem, mely szerint a pedagógusok szakmai példaképeinek 8%-a a felsőoktatásból, 6%-a a felnőttoktatásból (posztgraduális képzések) származik, tehát – ha nem is általánosan és jelentős mértékben – de még a jelenlegi körülmények között is van mintaadó hatása a felsőoktatásnak.

A pedagógusok tudásának fontos része a szakmai műveltség, ezen belül a *szaknyelv*, a *szakterminológia* használata. Feltételeztük, hogy ez gyakran gondot okoz a pedagógusok körében, kutatásunk alapján állításunk igaznak bizonyult. A kutatás két szakaszában a kognitív fejlesztés más-más alapfogalmait értelmeztettük a pedagógusokkal. Az első szakaszban az ismeret és a képesség, a másodikban a tanulás, a kompetencia szavakat. Az előzetes tudás mindkét szakaszban szerepelt, ez esetben a nézetválasztások eredményeit vizsgáltuk. A második szakaszban egy feladatmegoldás során a gondolkodás és a tudás fogalmak tartalmának terminológiai ismeretét tártuk fel. Rávilágítottunk a tartalmi hiányosságokra, ellentmondásokra, melyek a fogalmak használatában jellemzik a pedagógusokat. A pedagóguscsoportok közötti felfogásbeli és értelmezésbeli különbségek részleteikben tanulságosak, általános tendenciaként a gimnáziumi tanárok és a tanítók szaknyelvi tudásának más csoportokéhoz képest pontosabb voltát emelhetjük ki.

Feltételezésünk ellenére nem volt kimutatható hatása a *szakmai műveltségre* azoknak a szervezeti formáknak, amelyekben a pedagógusok a neveléstudomány képviselőivel (tárgyasult vagy közvetlen) kerültek kapcsolatba. Nem volt kimutatható összefüggés a szakmai innovációban való részvétel és szakmai tájékozottság között. Annak ellenére, hogy minden negyedik pedagógus részt vett valamilyen innovációban, csak minden harmadik válaszadó ismert kutatókat, de ezek közül alig 10% felel meg a kért kritériumnak. Felmerülhet a kérdés: eljutnak-e a gyakorló pedagógusokhoz a szakma tudományos eredményei, olvassák-e – van-e rá lehetőségük – azokat a könyveket, tanulmányokat, melyek 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 a szakmai terminológia ismeretében, a kognitív fejlesztés alapfogalmainak meghatározásaiban. Elgondolkodtató, hogy szakmailag jól képzett gyakorló pedagógusok körében is problémát okozhat alapfogalmak értelmezése.

### **Az eredmények hasznosításának lehetséges útjai**

Értekezésünkben a pedagógusok gondolkodását vizsgáltuk a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. A vizsgált téma összetettsége és a vizsgálat korlátozott lehetőségei miatt a feltárt összefüggések csak egy töredékét fedhetik le a kutatott területnek. A kapott összefüggések azonban olyan irányokat és tendenciákat jeleznek, amelyek kiindulási alapjául szolgálhatnak a tanárképzés- és továbbképzés megújításának, és további kutatásoknak egyaránt.

Egyértelműen bebizonyosodott, hogy az egyes pedagóguscsoportok gondolkodása jellegzetesen elkülönül egymástól. Szinte minden vizsgált probléma esetén jelentős gondolkodáskülönbséget mutattunk ki. Jól körvonalazódtak gyermek- és pedagógusképük főbb jellemzői, illetve azok a területek, amelyeken további kutatásokra lenne szükség.

Tovább kellene folytatni a kutatást annak feltárására, hogy vajon tisztában vannak-e a pedagógusok a gyermeki gondolkodás jellegzetességeivel és fejlődési folyamataival, s azzal, hogy saját tevékenységük milyen hatással van tanítványaik fejlődésére. Érdekes lenne az eredmények okainak feltárása, illetve az egyes pedagóguscsoportok jellemzőinek további azonosítása, melyeket a képzés, illetve a szakmai továbbképzések során hasznosítani lehetne.

Egyes részeredmények konkrét és gyors feladatmegoldás szükségességét is jelzik. Látható, hogy a pedagógusok egy része nem bízik a gyermekek fejleszthetőségében, e gondolkodás gátja lesz gyakorlati munkájának. Szükséges tehát a továbbképzésekben kiemelt feladatként kezelni gondolkodásuk átalakítását.

Jelentős probléma, mely főként a középiskolai tanárokat érinti, a gyermekek fejlesztése. Bár saját szerepüket kiemelik a gyermekek fejlesztésében, de gondolkodásukban, nézeteikben gyakran találkozunk ellentmondásos, a fejleszthetőséget megkérdőjelező jellemzőkkel. A középiskolában tanítók fontosnak tartják az iskolai sikerességben a gyermekek tanulási képességeit, de célrendszerükben ezek nem látszanak jelentősnek, talán mert fejlesztésükre nincsenek felkészítve. A képességfejlesztés módszertana, vagy akárcsak a tanulás tanítása fehér folt a pedagógusképzésben.

Kutatásunk rámutatott arra is, hogy a közoktatás átalakításának egyik fontos eleme, a pedagógusok gondolkodása a továbbképzések jelenlegi rendszerével nem változtatható meg. A tanárképzés átalakítása egy évtizede, de különösen napjainkban a figyelem fókuszába került, a továbbképzések kialakított rendszerének eredménytelensége azonban nem kimutatott. A valódi hatás nehezen mérhető, hiszen főként a tanítás hétköznapijaiban, a pedagógusok gyakorlatában jelentkezik. A továbbképzések szervezésénél szükséges lenne a pedagógusok gondolkodásának, nézeteinek figyelembe vétele, a pedagóguscsoportok főbb jellemzőihez alkalmazott, azok célirányos alakítására törekvő tanfolyami formákkal.

Jelen kutatás mérőeszközeire építve ki szeretnénk fejleszteni egy olyan kérdőívet, amely a képzést megkezdő pedagógia (később tanár) szakos hallgatók nézeteinek feltárására alkalmazható, illetve a továbbképzések kezdetén segít a nézetfeltárásban. Tudjuk, hogy a kérdőíves módszer önmagában nem elég egyéni megismerésre, ezt a gyakorlatban más módszerekkel is szükséges lesz kiegészíteni.

Eredményeinkre alapozott véleményünk összecseng napjaink kutatóinak gondolataival arról, hogy szükséges a képzés és 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.). A pedagógusok nézeteinek, szemléletének, prekoncepcióinak átalakítása nélkül nehezen képzelhető el az *OECD* (1998) által is szorgalmazott új iskola működése.



## Irodalom

- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Közoktatási Kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. 11-24.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: *Iskolakultúra*. **XI**. 2. sz. 21-28.
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Floden, R. E. és Klinzig, H. G. (1990): *What Can a Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? : A second opinion*. American Educational Research Association, Washington.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. In: *Pedagógusképzés* **1**. 1–2. sz. 106.
- Hercz Mária (2002): A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, **24**. 2. 251-269. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Huberman, M. (1993): Changing Minds: The Dissemination of Research and its Effects on Practice and Theory. In: Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. (1993, szerk.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. The Falmer Press, London. 34-52.
- Kotschy Beáta (1997): Pedagógiai készségek. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. III. 146.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron. In: *Iskolakultúra*, 2. 21–33.; 3. 22–40.; 4. 21–31.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- OECD (sz. n., 1998): *Education at a Glance*. (Teachers for Tomorrow's School). Education Policy Analyses. OECD, Paris.
- 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. Richardson, W. (1997, szerk.): *Constructivist Teacher Education*. Falmer Press, London.
- Szivák Judit (1997): Pedagógus gondolkodása. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest. III. 161.

## A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Hercz Mária (2007): Teachers' Concepts of Experts and Children. (Reflections on examining interpretations of cognitive development). Paper. EARLI, 12th Biennial Conference, August 28<sup>th</sup> –September 1<sup>st</sup> 2007, Budapest. (Elfogadott előadástervezet)
- Hercz Mária (2006): Európaiság az oktatásban tanár- és diákszemmel (tematikus előadás). *VI. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Budapest, 2006. *Tanul a társadalom. Program. Tartalmi összefoglalók*, MTA Pedagógiai Bizottság. 231.
- Hercz Mária (2006): A hagyományos tanártól az e-tutorig, avagy: hogyan alakítható át a pedagógusok gondolkodása. In: *MultiMédia az oktatásban 1995-2006. v 12.0.* Pannon Egyetem, Veszprém.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). In: *Magyar Pedagógia*, 103. 2. 153-184.
- Hercz Mária (2005): Pedagógus-gondolkodás: fogalomzavar és nézetkülönbségek a pedagógiai tudás mélyén (tematikus előadás). *V. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program. Tartalmi összefoglalók*, MTA Pedagógiai Bizottság. 134
- Hercz Mária (2004): Teachers' Thinking about their Success and Efficiency. In: *microCAD 2004 International Scientific Conference 18-19 March 2004 Section P: Humanities*, Miskolci Egyetem Innovációs és Technológiai Transzfer Centruma, Miskolc. 51-57.
- Hercz Mária (2004): Siker és kudarc – a szakképzésben dolgozó tanárok képe önmagukról és tanítványaikról. In: *A Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXV.* Dunaújvárosi Főiskola Kiadó Hivatala, Dunaújváros, 2004. 113-122.
- Hercz Mária (2003): Research on Teacher Thinking: The Children's Environment as a System that Affects Their Cognitive Development. In: *IV<sup>th</sup> International Conference of PHD Students. Humanities.* 11-17 August, 2003. University of Miskolc, Hungary. 323-328.
- Hercz Mária (2002): A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24. 2. 251-269. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hercz Mária (2002): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről. In: *Szakképzés-Pedagógiai Ph.D program VII. Hallgatói Konferencia*, BMGE, Budapest. 10-12.
- Hercz Mária (2001): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről (tematikus előadás). *I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Az értelem ki-művelése. Program. Tartalmi összefoglalók.* MTA Pedagógiai Bizottság. Budapest, 2001. 159.