

**DUDÁS MARGIT**

**PEDAGÓGUSJELÖLTEK  
BELÉPŐ NÉZETEINEK  
FELTÁRÁSA**

570 J23 J56

BTK - TTK

**DUDÁS MARGIT**

371

D93

**PEDAGÓGUSJELÖLTEK BELÉPŐ NÉZETEINEK  
FELTÁRÁSA**

**DUDÁS MARGIT**

**PEDAGÓGUSJELÖLTEK  
BELÉPŐ NÉZETEINEK  
FELTÁRÁSA**

PTE Egyetemi Könyvtár



\*P000504375\*

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM**

**PÉCS**

**2006**

**LEKTORÁLTA  
BÁRDOSSY ILDIKÓ  
MELEG CSILLA**

© DUDÁS MARGIT

ISBN 963 642 092 0



**A KÖTET  
AZ ELTE NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLÁBAN  
2005-BEN MEGVÉDETT PHD DISSZERTÁCIÓ ALAPJÁN KÉSZÜLT**

**TÉMAVEZETŐ  
FALUS IVÁN**

**OPPONENSEK  
GOLNHOFER ERZSÉBET  
SALLAI ÉVA**

**KIADJA  
PTE BTK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET**

**BORÍTÓTERV  
TÓTH ISTVÁN**

**KÓDEX NYOMDA KFT (72-213-999)  
FELELŐS VEZETŐ: SIMON BÉLA**

# TARTALOM

|   |     |
|---|-----|
| Bevezetés   | 7   |
| A nézetek fogalma és jelentősége                            | 11  |
| A nézetek feltárásának módszerei                            | 19  |
| A belépő nézetek vizsgálata                                 | 25  |
| A belépő nézetek feltárása – egy kutatás eredményei         | 31  |
| A kutatás célja, előfeltevései, módszerei                   | 31  |
| Fogalomtérkép alkalmazása a belépő nézetek feltárásában     | 37  |
| „Tanár” fogalomtérkép                                       | 39  |
| „Diák” fogalomtérkép  | 54  |
| „Diák – tanulás” fogalomtérkép                              | 57  |
| „Tanár – tanítás” fogalomtérkép                             | 61  |
| „Én– tanári szerep” fogalomtérkép                           | 64  |
| Metaforaalkotás alkalmazása a belépő nézetek feltárásában   | 69  |
| Tanítás-metaforák   | 69  |
| „Tanári munka” hasonlatok                                   | 76  |
| Szövegfeldolgozás alkalmazása a belépő nézetek feltárásában | 79  |
| I. Írásos és szóbeli reflexió                               | 81  |
| II. Gondolatok a címről, olvasás utáni reflexiók            | 84  |
| III. A szöveg értékelése, az értékelés indoklása            | 88  |
| IV. A szöveg értékelése és kiegészítése                     | 91  |
| V. Reflektáló esszé   | 95  |
| A kutatás eredményeinek összefoglalása                      | 107 |
| Pedagógusképzési konzekvenciák                              | 113 |
| Irodalomjegyzék   | 121 |
| Mellékletek   | 131 |



## BEVEZETÉS

A tanárképzésbe belépő hallgatók nem „tisztalappal” érkeznek. Tizenkét év alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek az iskoláról, a tanulásról és a tanári munkáról. A tanulóként szerzett élmények, emlékek, érzésekkel átszőtt képek a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedésekké, meggyőződéseké formálódnak, a leendő tanár szemléletmódjában, saját személyes elméleteiben élnek tovább. Ezért a képzésbe belépő hallgató sok mindent „tud”, „tudni vél”, „hisz” az iskoláról, leendő szakmájáról, a tanárokról, a tanításról, a tanulásról, a diákokról és önmagáról. Ez a „tudás”, „hit”, „vélekedés”, „meggyőződés” azonban többnyire implicit, kívül van a tudatosság határán, elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jött létre.

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

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

Ebben a kötetben a *tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárásával* foglalkozó kutatások eredményeit ismerhetjük meg. Az *első fejezet* a nézetek fogalmának meghatározásait, valamint a képzés eredményességére kifejtett hatásuk értelmezését és ennek jelentőségét tekinti át. A *második fejezet* mutatja be a nézetek feltárásának a szakirodalomban alkalmazott módszereit. A *harmadik fejezet* foglalkozik a képzésbe belépő hallgatók nézeteit vizsgáló kutatások tapasztalataival. A *negyedik fejezet* ad betekintést egy kvalitatív kutatási módszereket felhasználó empirikus kutatás eredményeibe. A kutatás célja a belépő nézetek feltárásában eredményesen használható módszerek alkalmazása és kidolgozása volt és 191 tanárképzésbe belépő hallgató közreműködésével a Pécsi Tudományegyetemen folyt 1999-2004 között. Végül az *ötödik fejezet* foglalja össze a belépő nézeteknek a pedagógusképzés eredményességét befolyásoló hatásával kapcsolatos és a kutatási eredményekből levonható pedagógusképzési konzekvenciákat.

A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek értelmezésével, feltárásának jelentőségével és módszereivel kapcsolatos kutatási eredmények megismerése és felhasználása a tanárképzés *tartalmának és módszertanának* fejlesztéséhez járulhat hozzá. Emellett a tanárképzés *hatékonyságát* és *eredményességét* is befolyásolhatja, mert tanulságokat jelent a képzők és a hallgatók számára is. A tanulóként szerzett élmények elemzése és reflektálása, a belépő nézetek feltárása a *hallgatók* szempontjából a tanárrá válás önfejlesztési folyamatának tudatosabb tervezését és megvalósítását segítheti elő. A *képzők* számára pedig a hallgatók belépő nézeteit figyelembe vevő és arra tekintettel levő képzési folyamat felépítését teszi lehetővé, ezzel szolgálva a tanári szakmára való sikeresebb felkészítést.



## A NÉZETEK FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE

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

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

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

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

A nézetekkel kapcsolatos kutatások megjelenéséről, kérdésfeltevéseiről és eredményeiről magyar nyelven Falus Iván tanulmányai (Falus, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b) adnak részletes és összehasonlító áttekintést. Falus szerint a tanári nézetekre vonatkozó kutatásokban közös az a felismerés, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001a. 23.). A nézetek (nézetrendszerek) értelmezése mellett megjelenő fogalmak közötti összefüggésekkel kapcsolatban Falus

azt írta, hogy *a gyakorlati tudás, az értékelő rendszer és a nézet (szubjektív elmélet)* elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását, közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b. 23.).

A nézetek vizsgálatának eredményei hatottak a tanárképzés kutatására is, mert bizonyítható volt, a nézetek nem csak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek *szakmai fejlődésére* is. Számos kutatás igazolta, hogy a *képzésbe belépő* fiatal felnőttek – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán kialakult – a képzés szempontjából *releváns*, a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek (Buchmann, 1984; Buchmann – Schwille, 1983; Clark, 1988; Floden, 1985; Ginsburg – Newmann, 1985; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Weinstein, 1988, 1989). Ezek az eredmények további kutatások sorát indították el, melyek a nézetek képzésben betöltött szerepére irányultak, céljuk a nézetek megismerése és a tanárképzés eredményesebbé tétele volt.

A kutatások bizonyították, hogy *a tanárrá válás fő meghatározói* a képzést megelőző időszakból származó tapasztalatok, azok az élmények, amelyeket a hallgatók tanulóként szereztek. A különböző kutatásokban más-más névvel jelölt fogalmak – a „személyes elméletek” (Griffiths – Tann, 1992), az „implicit teóriák” (Clark, 1988), a „személyes gyakorlati tudás” (Clandinin – Conelly, 1987), az „imázsok” (Calderhead – Robson, 1991), a „nézetek” (Pajares, 1992) – a képzést megelőző személyes tapasztalatok eredményeképpen nemcsak kialakultak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem *meghatározó szerepet* töltenek be a tanárrá válás folyamatában. „*Értelmezési lencseként*” *szolgálnak*, amelynek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő tanárok értelmezik saját tapasztalataikat, és megpróbálják megoldani a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat (Bullough, 1997a. 95.). Egy másik megközelítésben a hallgatók prekonceptiói a tanításról

„intuitív ernyők”, amelyek *filterként szűrik meg* a képzési kurzusok munkáját, tapasztalatait és információit (Goodman, 1988).

A kutatások szerint a nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy a tanári szakma tanulásakor *szűrőként funkcionálnak és befolyásolják a képzés eredményességét*. Meghatározzák, hogy a hallgatók mit tanulnak meg a képzésből és azt is, hogy később hogyan fognak tanítani; pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e a tanárképzési programokhoz; mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során; hogyan értelmezik a helyzeteket, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat (Britzman, 1991; Calderhead, 1989, 1991, 1996; Calderhead – Robson, 1991; Falus, 1992; Goodman, 1988; Johnston, 1992, 1994; Pajares, 1992; Posner – Strike – Hewson – Gertzog, 1982).

A hallgatói nézetek *filter szerepét* bizonyító kutatások hatásaként egyértelművé vált, hogy az eredményes tanárképzés érdekében szükség van arra, hogy a *nézetek feltárása és szükség szerinti megváltoztatása* a képzés fókuszában legyen. A tanárképzésben segíteni kell a hallgatókat rejtett nézeteik feltárásában, megvizsgálásában, és esetleges megváltoztatásában (Fenstermacher, 1979, 1994; idézi Richardson, 1996). Ha nem történik meg a hallgatói nézetek *feltárása, szükség esetén a módosítása*, akkor hatástalan maradhat a képzésben közvetíteni kívánt tudás. A kutatások eredményei arra is felhívták a kutatók és a képzők figyelmét, hogy a tanárok és a tanárjelöltek *szakmai fejlődésének* egyik legfontosabb aspektusa az a folyamat, amelyben az *implicit nézetek, nézetrendszerek explicitté* válnak. Ebben a folyamatban alakíthatnak ki a tanárok és hallgatók módszereket és eszközöket arra, hogy beszélni és gondolkodni tudjanak saját szakmájukról, saját tanulásukról, osztálytermi gyakorlatukról, valamint képesek legyenek megfogalmazni és felülvizsgálni nézeteiket, felderíteni az esetleges ellentmondásokat, mert ennek következményeként tudnak nagyobb kontrollt gyakorolni saját professzionális fejlődésük felett (Freeman, 1991). A nézetek feltárásának megvalósításához a *reflexió, a reflektivitás* régi-új gondolata adott módszereket, eszközöket és szempontokat annak hangsú-

lyozásával, hogy a reflektív, tevékenységüket tudatosítani képes tanárok képzése érdekében szükség van a tanárjelöltek elképzeléseinek, vélekedéseinek, előfeltevéseinek, képzeteinek, belső képeinek a feltárására, tudatosítására (Loughran, 1996; Szabó, 1999, 2000).

A magyar szakirodalomban Hunyady Györgyné fogalmazta meg elsőként a hallgatók korábbi iskolai élményeinek hatását. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak” (Hunyady, 1993. 165.). A német nyelvű szakirodalomra és saját tapasztalataira építve írta le M. Nádasi Mária a „hétköznapi pedagógiai elméletek” forrásait és jelentőségét valamint a képzés felelősségét és célját. A pedagógusjelöltek „hétköznapi pedagógiai elméletekkel vesznek részt a didaktikai képzésben. Már az első szemeszter első napján tud minden hallgató válaszolni arra a kérdésre, hogy mi az oktatás célja, mi legyen az oktatás tartalma, hogyan kell tanítani, milyenek legyenek a tanulók, a pedagógusok. A képzés végére – ha az oktatás során sor került a hallgatók egyéni nézeteinek és a feldolgozott didaktikaelmélet szembesítésére, ha az oktatásban való részvétel a hallgatót érzelmileg pozitívan érintette, ha módja volt az elmélet gyakorlati működéséről meggyőződni – a hallgatók hétköznapi tudása átalakul (nem eltűnik!), mondjuk így: »egyéni, integrált pedagógiai elméletté« válik” (M. Nádasi, 2002, 211-212.). Nahalka István a modern tanítási gyakorlat elterjedésének egyik lehetőségét látja abban, ha a képzés foglalkozik a hallgatók belépő nézeteinek megismerésével és alakításával. „A hallgatók számára biztosítani kell, hogy megismerjék saját álláspontjuk, elképzeléseik, hiteik, elméleteik lényegét, ezeket összevethessék a tradicionális vagy újabb elméletekkel, amelyeket a pedagógia kidolgozott, biztosítani kell a választás

lehetőségét, a saját, kiforrott elképzelések konstrukcióját” (Nahalka, 2003a, 29.).

*Falus Iván* tanulmányai mutatják be azt a *pedagógusképzési modellt*, amely figyelembe veszi a képzésbe belépő hallgatók előzetes tapasztalatait, időt és gondot fordít e tapasztalatokból eredő nézetek feltárására annak érdekében, hogy a feltérési, a tudatosítási folyamat módszereket és eszközöket adjon a hallgatónak saját nézetei megfogalmazására, felülvizsgálatára, módosítására, személyes gyakorlati tudása kialakítására (*Falus*, 1997, 2001a, 2001b, 2001d, 2004). A pedagógusképzés továbbfejlesztésének útjait, módjait *Falus* az alábbi módon fogalmazza meg: „olyan pedagógusképzésre van szükség, amely lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy felszínre hozzák, tudatosítsák – többnyire nem tudatos – belépő nézeteiket, egy viszonylag korszerű gyakorlathoz kapcsolódóan, valamint külső forrásokból (előadások, szakirodalom, személyes tapasztalatcserék) származó ismeretek felhasználásával megformálják saját, személyes gyakorlati pedagógiai tudásukat, amely lehetővé teszi számukra az iskolai oktató-nevelő munka eredményes ellátását, valamint e munka folyamatos reflexiója, kutatói szemléletű megközelítése által a folyamatos szakmai fejlődést” (*Falus*, 2002a. 73.).

A fentiekből látható a különböző kutatóknak az a közös megállapítása, hogy a hallgatói nézetek, hitek, vélekedések megismerése, feltárása, felhasználása, esetleges megváltoztatása a képzés eredményesebbé tételének a kulcsa. Felmerül a kérdés: milyen *lehetőségek* állnak a képzők rendelkezésére, illetve mit jelent a *képzők felelőssége* a nézetek feltárásával és megváltoztatásával kapcsolatban. A képzők lehetőségeivel kapcsolatban a kutatók a felsőoktatásban oktatók felelősségére, az általuk kifejtett hatás jelentőségére, a képzésben oktatók nézetei és a képzés gyakorlata közötti kapcsolat vizsgálatára utalnak (*Kane – Sandretto – Heath*, 2002). A felelősség és a lehetőség megközelítésére adnak példákat és engednek betekintést a nézetek feltárásával foglalkozó tanárképző intézmények oktatóinak tapasztalataiba a *Loughran és Russel* szerkesztette könyv dolgozatai. A tanulmányok és a szemé-

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



## A NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MÓDSZEREI

A tanári és hallgatói nézetek feltárásának további nyitott kérdése az, hogy milyen módszerek alkalmasak a rejtett, nem mindig fogalmi szinten lévő nézetek feltárására, tudatosítására. A szakirodalom eredményeit, az alkalmazott kutatási módszereket tekintjük át ebben a fejezetben.

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

A nézeteket alkotó és meghatározó, nehezen közelíthető tartalmak megragadására új kutatási módszerek fejlődtek ki. Ezek egyike a fogalomtérkép módszer. A fogalomtérkép alkalmazásakor a vizsgált személyek nézeteik, vélekedéseik bizonyos területről, annak tartalmáról készítik el az adott fogalom jelentéshálóját, a fogalom tartalmának és szerkezetének kétdimenziós ábrázolását. A fogalomtérkép a központi fogalom terjedelmét kibontó szavakból és kifejezésekből valamint az ezeket összekötő – a közöttük lévő kapcsolatot jelentő – vonalak hálózatából áll. A kutatók

strukturálatlan térképezésnek tekintik az adott fogalom asszociáció útján elkészült hálóját. Ha előre megadott fogalomlista elemeit kell elrendeznie a vizsgált személyeknek, megmutatni a központi fogalomhoz kapcsolódásokat, vagy előírt szerkezetet kitölteni, akkor az elkészült háló – és az alkalmazott módszer – a rendezett fa nevet kapta. A különböző időpontokban készített fogalomtérképekkel fejlődési folyamatot is nyomon lehetett követni (Beyerbach, 1988; Calderhead, 1996; Morine-Dersheimer, 1989, 1991, 1993; Tochon, 1990). Fogalomtérképet és a mondatbefejezést alkalmaztak a kutatók hallgatók és mentoraik nézeteinek vizsgálatához (Zanting – Verloop – Vermunt, 2001). Egy másik kutatásban támogatott felidézéssel és fogalomtérkép készítésével tárták fel a hallgatók mentoraik gyakorlati tudását. Ezt hasonlították össze azzal, ahogyan a mentorok tanítottak. A mentor gyakorlati tudása és a tanítási gyakorlata közötti kapcsolat felismerése közvetett módon segítette a hallgatók saját gyakorlati tudásának fejlődését is (Meijer – Zanting – Verloop, 2002).

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

A tapasztalatok nyomán kialakult nézetek, elkötelezettségek, vélekedések a pedagógusok/hallgatók gondolkodásának mélyén húzódnak meg. Elemeik képekben, élményekben rögzülnek, a fogalmi gondolkodás számára nehezen hozzáférhetők, nem mindig fejezhető ki verbálisan. Wubbels azt is feltételezte, hogy a hallgatók prekonceptiói egy „világképet” alkotnak, szimbólumokkal írhatók le, és az ún. „jobb agyfélteke-stratégiákkal” tárhatók fel és ily módon is befolyásolhatók (Wubbels, 1992). A nézetek feltárására kialakult legújabb módszer a képekre, a hasonlatokban kifejezhető elemekre építő metaforakutatás. A kutatások

megerősítették, hogy a tanárok által megalkotott metaforák összefüggnek a tanítási gyakorlatukkal. A metaforák alkotása és elemzése betekintést engedett a nem tudatos képzetekbe, amelyek közvetlen kérdés útján nem jöttek volna elő. A metaforák használata azon a feltételezésen alapul, hogy a tudás gyakran passzív és több mindent foglal magába, mint amennyi elmondható vagy leírható (Boullogh, 1991; Calderhead, 1996; Munby, 1986; Russel – Munby – Spafford – Johnston, 1988; Tobin – Jakubowski, 1990, idézi Richardson, 1996).

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

A nézetek feltárásakor, leírásakor és elemzésekor a kutatók arra törekedtek, hogy maguk a tanárok és hallgatók is megértsék saját gondolkodásuk, szemléletmódjuk természetét, bennük is tudatosodjanak nézeteik. A tanárképző intézményekben folytatott kutatásoknak célja volt a képzés fejlesztése és eredményesebbé tétele is, a vizsgálatokban fejlesztési eszközként alkalmazták a kutatási módszereket. Egy ilyen kutatási-fejlesztési programot írt le Boullogh, melynek célja a hallgatók előzetes tapasztalataiból származó nézeteinek feltárása volt. A programban a hallgatók által megoldott feladatokat, a szakmai fejlődés/önfejlesztés folyamatát egy személyes portfólió dokumentálta. A portfólió elemei: élettörténet-írások, metaforaalkotás, egy diák megfigyelése és követése, tanári interjúk és osztálytermi etnográfiai leírások, a tanárok munkáját segítő kézikönyvek vizsgálata, akciókutatás projekt, iskolai tanítási gyakorlat és a szakmai fejlődést dokumentáló portfólió értékelése. A kurzus hatására a tanárjelöltek tanításról való gon-

dolkodása árnyaltabb és komplexebb lett, a kezdetben tapasztalható naiv optimizmus eltűnt és érettebb magabiztosság lépett a helyébe. A hallgatók megértették és elismerték a képzés fontosságát és lényegét (Bullough, 1997b).

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

A reflektív tanárképzés megvalósításának egyik lehetséges módjáról Francis számolt be. A kutatók/képzők szándéka az volt, hogy a hallgatók *konstrukcióit* (a tudás, a tapasztalatok és értékek egyéni, egységbe rendezett, állandóan változó rendszerét) és a *személyes elméletalkotás* épülését a *reflexió* különböző lehetőségeivel tegyék – elsősorban a hallgatónak önmaga számára – megfigyelhetővé, átgondolhatóvá, rekonstruálhatóvá és megérthetővé. A „Szakmai fejlődés” nevet viselő kurzuson a hallgatók által vezetett *Reflektív napló* az alábbiakat tartalmazta: tanítási tervek, reflektív írásbeli vélemény a szeminárium tartalmáról és a módszerekről, szakmai napló készítése, a szakirodalomban olvasottakról írt összegzés. A napló írása arra ösztönözte a hallgatókat, hogy „meghatározzák azokat a középpontban lévő dolgokat, amelyeket ők akarnak megérteni”, arra készítette őket, hogy „értékeljék saját ötleteiket, tudásukat, azokat a személyes konstrukciókat, melyeket felépítettek”. Jól mutatja a *tanárképzési szemléletváltást* az, hogy a tanulmány kitér a tanárképzők felelősségére: *a reflektív napló olvasása a tanárképzést folytató tanároknak is segít abban, hogy*

„megértsük a hallgatók véleményeit, és úgy közeledjünk hozzájuk, és úgy dolgozzunk velük, mint tanulók, ne úgy mint tanárok”. A reflektív naplók a hallgatók személyes dokumentációját jelentették, ezért a tanárok külön levél formájában reflektáltak az írásokra ítéletalkotás nélkül; kérdésekkel, elméletek megvilágításával, bátorító, további kifejtést igénylően segítettek a hallgatókat saját nézeteik tudatosításában (Francis, 1995. 230.).

A magyar nyelvű szakirodalomban is megtalálhatók azok a tanulmányok, amelyek a nézetek feltárásának különböző módszereit és eredményeit mutatják be. A fogalomtérkép és a rendezett fa módszerét E. Szabó Zoltán ismertette (E. Szabó, 1996). Támogatott felidézést alkalmazott Falus Iván a tanári döntéshozatal (Falus, 1985), Kotschy Beáta a tanítási tervektől való eltérés tanulmányozására (Kotschy, 1985). Golnhofer Erzsébet és M. Nádas Mária kérdőívvel térképezték fel a tanárjelöltek elgondolásait a nevelés céljáról (Golnhofer – M. Nádas, 1981). Fülöp Márta a pedagógusok rivalizációról alkotott nézeteit mélyinterjúval kutatta (Fülöp, 1993). Kezdő és tapasztalt tanárok reflektív gondolkodását Szivák Judit tanulmányozta kérdőíves adatfelvétellel (Szivák, 1999a, 1999b). A Budapesti Tanítóképző Főiskolán, a korábbi pedagógiai alkalmassági vizsgálatok folytatásaként a felvételizők nevelői attitűdjének feltárása irodalmi szemelvények részleteinek feldolgozásával történt, melyben a jelöltek feladata a szövegrészletekben szereplők jellemzése és értékelése volt (Hunyady – Ungárné, 2000). A metaforaelemzés felhasználásának eredményeiről Vámos Ágnes több tanulmányban számolt be (Vámos, 2001, 2003a, 2003b). Az ELTE Neveléstudományi Intézetének kutatócsoportja strukturált interjú segítségével vizsgálta a tanárok nézeteit, gyakorlati tudását (Golnhofer – Nahalka, 2001). A kutatás folytatásaként gyerekek, szülei és pedagógusjelöltek neveléssel kapcsolatos elképzeléseinek, értelmezéseinek, hiteinek feltárására végzett újabb kutatást a kutatócsoport és számolt be az eredményekről (Nahalka, 2003b, Lénárd, 2003, Petriné Feyér, 2003, Szivák, 2003b, Réthyné, 2003, Golnhofer, 2003, Rapos, 2003, Vámos, 2003b). Szivák Judit könyvei a pedagógusok, hallgatók

gondolkodásának, nézeteinek feltárásához alkalmazható módszereket mutatják be. Részletesen ismertetik a *hangosan gondolkodást, a támogatott felidézést és a narratív módszereket* – mint a reflektív gondolkodás kutatásának és fejlesztésének módszereit. A tanári hitek, nézetek, előfeltevések feltárására alkalmazható módszerek közül a *fogalomtérkép – rendezett fa, a szereprepertoár-rács és a metaforakutatás* (ezen a néven foglalva össze a metaforához kapcsolódó különböző eljárásokat) *módszereket* írják le (Szivák, 2002, 2003a).

## A BELÉPŐ NÉZETEK VIZSGÁLATA

A képzésbe belépő hallgatók vizsgálata régóta jelen van a tanárképzési kutatásokban. Tanulmányozták a képzésbe belépők pályaválasztási motívumait, illetve azt, hogy milyen tudást és képességeket birtokolnak. Ezek a kutatások elsősorban a pedagógus pályára való alkalmasság kritériumainak megállapítását, a felvételi vizsgákon való szűrés lehetőségeinek kipróbálását célozták, valamint a képzésben fejlesztendő képességek meghatározására adtak támpontokat.

E kutatásokhoz képest új kérdésfeltevést és megközelítésmódot jelent a nézetek a vizsgálat. A nézet-kutatásokban az alábbi kérdésekre kerestek válaszokat: milyen előzetes élményekkel és elképzelésekkel érkeznek a hallgatók a képzésbe, hogyan vélekednek a tanári szakma tanulása szempontjából releváns kérdésekről, hogyan lehet a nézeteket feltárni, szükség esetén megváltoztatni. A kutatások eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók bőséges élettapasztalatot, fejlett, bár gyakran fenntartás nélküli, reflektálatlan, személyes és praktikus vélekedést hoznak magukkal. A nézetekről, a személyes filozófiákról azt találták a kutatók, hogy nagyon erősek, kapcsolatban vannak az iskolai és élettapasztalatokkal, de nem alkotnak egységes, koherens rendszert, egymáshoz lazán kapcsolódó, epizodikus természetű elemekből állnak (Buchmann – Schwille, 1983). Falus Iván szerint „az első éves hallgató több mint 10 000 tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól”, „ha integráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalaton nyugvó, egyedi, strukturálatlan absztrakció birtokában van” (Falus, 2002b. 77-78.).



*Brookhart és Freeman* azon empirikus kutatások áttekintésére vállalkoztak, melyek a *képzésbe belépő hallgatók* jellemző nézeteit és a *nézetváltoztatás* lehetőségeit tárták fel, legtöbbször *kérdőív* alkalmazásával. Az összefoglaló tanulmány megállapítja, hogy a hallgatók sok éves tanulói létük alatt szerzett tapasztalataik hatására *elméleteket alkotnak a tanításról*, és ezt beviszik a képzésbe. A szerzők szerint a témával foglalkozó *negyvennégy* tanulmány eredményei összecsengenek abban, hogy a képzésbe belépő tanárjelöltek fontosabbnak látják a *tanári felelősség és a tanári szerep* gondozói (nevelői) és interperszonális aspektusát, mint az iskolában megszerezhető tudással, a tanítással kapcsolatos célokat. A hallgatók a *tanítást* „információ-szétosztásnak” értelmezik. A tanításról való nézetek tanárképzésben történő *változtathatóságát* bizonyító és cáfoló eredményeket is szolgáltatottak a különböző kutatások (*Brookhart – Freeman, 1992*).

A belépő hallgatók a *tanításról és a tanulásról* leegyszerűsítő módon vélekednek: a tanítás folyamata „elmondás”, az információ vagy a tudás átadása, a tanulás pedig emlékezés (*Britzman, 1991; Calderhead – Robson, 1991*). Az iskolában a tanár átadja a tudást, a diák megtanulja, azaz memorizálja (*Black – Ammon, 1992; McDiarnid, 1990*). Pozitivista koncepciójuk van a hallgatóknak a tanítás tartalmáról is: minden kérdésre egy jó válasz van, a tanár felelőssége az, hogy a diákok megtanulják a megfelelő válaszokat (*Erickson – MacKinnon, 1991; Civil, 1993, idézi Richardson, 1996*). A képzésbe belépő hallgatók nem tulajdonítanak jelentőséget a képzésnek. Úgy vélik, hogy a tanárképzés elméleti tárgyaiból keveset fognak tanulni, hogy tanítani megtanulni csak a tapasztalatokon keresztül lehet (*Book – Byers – Freeman, 1983; Richardson-Koehler, 1988*).

A képzésbe belépő hallgatók optimizmusát, a tanításban való bizakodását, és magabiztosságát *Weinstein* vizsgálta. Eredményei szerint a belépő tanárjelölteket „*irreális optimizmus*” jellemzi, tanári képességeiket tekintve túlzott önbizalommal rendelkeznek. Saját magukat az átlag fölé emelik szinte minden tanítási készségben, azonban ezek az értékek – a vizsgálatok szerint – a

bevezető kurzusok után csökkennek. *Weinstein* úgy vélte, hogy a csökkenés azért következik be, mert a bevezető kurzus lehetővé teszi a diákoknak, hogy egymáshoz hasonlítsák magukat, illetve egymást és önmagukat jobban megismerjék (*Weinstein*, 1988, 1989). Más kutatások szerint a vizsgált hallgatók motivációs bázisában fontos szerepet játszik a közalkalmazotti jövő, s a gyereken való segítség ideája. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a majdan alapfokú iskolában tanító tanárjelöltek gyermekorientáltabbak, a végzés után középiskolákba irányulókat viszont jobban érdekelte a saját tantárgyuk (*Book – Freeman*, 1986).

A belépő tanárjelölteket abból a szempontból is vizsgálták, hogy milyen *aggodalmaik és nyugtalanságaik* vannak. Az eredmények szerint a hallgatók leginkább amiatt aggódtak, hogy örömet lelnek-e majd a tanításban, követni fogják-e majd a diákok az instrukcióikat, megvannak-e a megfelelő képességeik arra, hogy felkészüljenek a tanításra, az osztály kontrollálására, és képesek lesznek-e felidézni a tudásukat az osztály előtt. Legkevésbé amiatt aggódtak a hallgatók, hogy boldogok lesznek-e életpálya-választásukkal, tudják-e kezelni a tanítványok és a közöttük meglévő társadalmi különbségeket, tudnak-e válaszolni a diákok kérdéseire, és milyen lesz a kapcsolatuk a diákjaikkal. A kutatók összegzése szerint: a belépő tanárjelöltek magabiztosak és bizalomteliak, ugyanakkor azonban aggódnak saját képességeik mozgósítása miatt (*Pigge – Marso*, 1986, idézi *Brookhart – Freeman*, 1992; *Pigge – Marso*, 1987).

A *nézetek megváltozására* irányuló kutatások ellentétes eredményeket hoztak. Volt olyan vizsgálat, amely a vélekedések átalakulását és/vagy differenciálódását bizonyította. A képzésbe belépő hallgatóknak a kurzus elején és végén készült írásait, esszéit elemezve a vizsgálatok kimutatták, hogy a tanításról való nézeteik a kurzus elején leegyszerűsítőek voltak: a tanárok tanítanak, a tanulók tanulnak, a tanítás pedig elmondás, elbeszélés. A kurzus végén készült esszéikben már látható volt, hogy a hallgatók rájöttek, a tanítás sokkal bonyolultabb, mint ahogy korábban gondolták, és elkezdtek a tanítás és a tanulás kapcsolatáról is gondol-

kodni (*Feiman-Nemser – McDiarnid – Melnick – Parker*, 1989). Egy másik kutatásban, hallgatók írásait elemezve azt tapasztalták a kutatók, hogy néhány tanárjelölt ellenállt nézetei megváltoztatásának (*McDiarnid*, 1990).

A belépő hallgatók nézeteire vonatkozó kutatások másik ellentmondásos területe: a *tanári szereppel és saját magukkal* kapcsolatos nézetek. A belépő hallgatók előzetes „tanárszerep identitással” rendelkeznek, melyek előző élményeikből, a megtapasztalt tanári mintákból konstruálódnak (*Crow*, 1987, idézi *Johnson*, 1994). Más kutatók szerint a belépő hallgatók saját magukról, mint tanárokról kevesebb nézetet hoznak, mint a tanításról. Az „én mint tanár” nézetek a képzés során alakulnak ki, a saját tapasztalatok bővülése és a tanárokkal való együttműködés során (*Kagan*, 1990, 1992).

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

(1) A szakirodalomban bizonyított, hogy a képzésbe belépők *kialakult* nézetekkel érkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről.

(2) A kutatók egyetértenek abban, hogy a belépő nézetek *forrása* a tanulóként szerzett korábbi személyes és iskolai tapasztalat, és a nézetek többnyire *implicit* jellegűek.

(3) A belépő nézetek kutatásában elfogadott az a *definíció*, mely szerint a nézetek leíró, értékelő és előíró komponensekkel rendelkező mentális, személyes konstrukciók. Ebből következően belépő nézetnek tekinthető minden olyan feltevés, felismerés, vélekedés, meggyőződés, személyes elmélet, amely egy adott tartalom leírásában és megítélésében valamint a hozzá kapcsolódó döntésben befolyásolja/befolyásolhatja a hallgatót.

(4) A kutatók közös álláspontja az is, hogy a belépő nézetek feltárása a tanárképzés szakszerűbbé és eredményesebbé tételének kulcsa, mivel a nézetek a képzési folyamatban *filterként*

funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét.

(5) A szakirodalom alapján a képzés szempontjából *releváns nézeteknek* tekinthetők a belépő hallgatóknak a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és önmagukról mint leendő tanárokról kialakult nézetei. A szakma tanulásában meghatározó jelentőségű, hogy a képzésbe belépők hogyan vélekednek e szakmai fogalmakról, és e tartalmakhoz kötődő saját implicit elveiknek milyen tartalma és szerkezete van.

(6) A nézetek *feltárása*, explicitté tétele a szakirodalomban azt jelenti, hogy szóban vagy írásban megfogalmazható a fenti szakmai fogalmak megközelítése és értelmezése. A feltárás *folyamata* a reflektív paradigma alapján a személyiségen belül zajló változásnak és a gondolkodásban végbemenő, részben percepció, részben interpretációs folyamatnak tekinthető, amely önelemzést, a tapasztalatok reflexióját, az ehhez szükséges önelemző képességek működését igényli és feltételezi.

(7) A nézet-kutatásokban új módszerek, *kvalitatív kutatási módszerek* – fogalomtérkép, metaforaalkotás – jelentek meg, amelyek kifejezetten a nézetek, a nem tisztán fogalmi szinten lévő személyes konstrukciók vizsgálatában használhatók. E kutatási módszereket a képzési folyamat különböző szakaszaiban *fejlesztés* céljából is alkalmazták.

(8) A fejlesztési folyamatot is jelentő nézet-kutatásokban a hallgatóknak módjuk volt *megfigyelni, átgondolni és megérteni* azokat a folyamatokat, amelyek saját nézeteik kialakulásához vezettek. Nem csak a kutatók számára voltak feltárható, megfogalmazható vagy kibonthatók a tanárjelöltek nézetei, hanem a hallgatók maguk is képessé váltak nézeteik explicitté tételére, személyes elméleteik kialakulási történetének és eredményének megismerésére, a „saját pedagógia” megfogalmazására. Ez adott esélyt – a képzés nyújtotta tapasztalatok eredményeképpen és szükség esetén – a belépő nézetek módosítására.

# A BELÉPŐ NÉZETEK FELTÁRÁSA – EGY KUTATÁS EREDMÉNYEI

## A kutatás célja, előfeltevései és módszerei

Ez a fejezet egy empirikus kutatást mutat be, amelynek *célja* a belépő nézetek feltárásában eredményesen használható *módszerek* alkalmazása és kidolgozása volt. A kutatásban az alábbi *kérdések* megválaszolására törekedtem:

(1) Hogyan tárhatók fel a képzésbe belépő hallgatók tanulóként szerzett tapasztalataiból származó nézetei?

(2) Milyen módszerek használhatók eredményesen ebben a feltárási folyamatban?

A kutatásban azt tekintettem feladatommak, hogy a nézetek feltárására *alkalmazott és kidolgozott módszereket*, alkalmazásuk körülményeit és eredményeit bemutassam, a *leírás és elemzés* szándékával közlétegyem. A kutatásban az is vezérelt, hogy az eredményeket a képzésben hasznosítani lehessen, a kutatás a *tanárképzés fejlesztését* is szolgálja.

A szakirodalom és korábbi tapasztalataim alapján *feltételeztem*, hogy a képzésbe belépő hallgatók tanári szakma tanulása szempontjából releváns *nézetei feltárhatók*, a belépő nézetek *implicit tartalmai* – az alábbi módszerek és feladatok alkalmazásával – *explicitté* tehetők: (1) fogalomtérkép készítése, (2) metaforák alkotása és indoklása, (3) szövegfeldolgozási feladatok megoldása.

A szakirodalomban a *fogalomtérkép* és a *metaforaalkotás* módszerek eredményesnek bizonyultak a tanári/hallgatói nézetek feltárására. Ezért feltételeztem azt, hogy ezek a módszerek a *belépő hallgatók nézeteinek feltárásában* is alkalmazhatók. Ezt a fel-

tevést az is indokolta, hogy a szakirodalomban nem találtam arra vonatkozó publikált kutatási eredményt, hogy a fenti módszereket *belépő nézetek* feltárására is használták volna. A *harmadik előfeltevés* megfogalmazásához a szakirodalom által adott támpont a nézeteknek az a jellegzetessége, amely szerint a nézetek *befolyásolják* hordozójuk *értelmezési és döntési* folyamatait. Egy *szöveg* reflektív feldolgozása is értelmezési, döntési helyzet lehet, ebből következően *feltételeztem* azt, hogy a nézeteket érintő és/vagy nézeteket tartalmazó *szövegek hallgatók általi feldolgozása* a nézetek feltárásához vezethet.

A kutatásra a *kvalitatív kutatási stratégia* (Szabolcs, 2001) volt jellemző, mert a belépő nézetek feltárásának *módszereit* kerestem, de a feltárás *folyamatára és eredményére* egyaránt figyelni akartam. Ez a stratégia tette lehetővé az előfeltevésekben megfogalmazott feltárási módszerek és feladatok *alkalmazását*, valamint a feltárási folyamatok *nyomon követését*. A kvalitatív kutatási stratégiát az is indokolta, hogy a nézetek feltárása lényegét tekintve *tanulási folyamat*, amely egyrészt *önismereti munkát*, másrészt gondolkodást a saját gondolkodásról, azaz *metakognitív tanulást jelent*. Ezért a belépő nézetek explicitté tételére, szóban vagy írásban történő megfogalmazására az *önismereti munka* és a *metakogníció összekapcsolására* lehetőséget adó tanulási, illetve kutató-fejlesztő folyamat látszott alkalmasnak, amely egyaránt lehetőséget ad a személyes reflexióra és az egymástól tanulásra is.

A kutatásban az alábbi módszereket alkalmaztam: *résztevő megfigyelés, fogalomtérkép, metaforaalkotás, kvalitatív szövegelemzés*. A kvalitatív kutatások alapvető módszerét, a *résztevő megfigyelést* azért alkalmaztam, mert a belépő nézetek feltárásának *folyamatát* szándékoztam nyomon követni, a nézetek feltárásához használható *módszereket és feladatokat* alkalmazni, kidolgozni, leírni és elemezni. Résztevő megfigyeléssel vizsgáltam és dokumentáltam a belépő nézetek feltárását az előfeltevésekben megfogalmazott módszerek és feladatok különböző formáiban. A résztevő megfigyelés mellett felhasználtam a *fogalomtérkép* és a *metaforaalkotás* módszereket is. A szakirodalomból jól látható

volt, hogy ezek az eredetileg *kutatásban* használt módszerek hogyan épültek be a képzésbe, és ott *fejlesztési* módszerekként jelentek meg. Ebben a kutatásban is ugyanez a „kettőződés” történt meg. Az első két előfeltevésben – a szakirodalommal összhangban – e módszerekhez kapcsolódó feladatok alkalmazhatóságát fogalmaztam meg a belépő nézetek feltárására, azaz fejlesztési módszerként való felhasználhatóságára. A fogalomtérkép és a metaforaalkotás *kutatási módszerek* alkalmazásával nyílt lehetőség arra, hogy *bizonyítható legyen* a fogalomtérkép készítése és a metaforák alkotása *feladatoknak* a nézetek feltárására irányuló *fejlesztő munkában* való felhasználhatósága. A kutató-fejlesztő folyamatban szisztematikusan gyűjtöttem a *hallgatók írásait*, az általuk készített dokumentumokat. A *kvalitatív szövegelemzés* módszerével határoztam meg a *metaforaalkotás és indoklás*, valamint a *szövegfeldolgozási feladatok* eredményeként megszületett hallgatói írások tartalmi jellegzetességeit.

A pécsi tanárképzésben – a tanárképző egyetemekhez hasonlóan – a tanár szakos program *tantárgyai* az egyes tantárgyakhoz tartozó, különböző időpontokban hirdetett *kurzusok* teljesítésével végezhetőek el. A bölcsészhallgatók választhatják a tanár szakot, míg a természettudományi és művészeti szakosok számára kötelező a tanár szak elvégzése. A tanár szakos program javasolt *kezdési ideje* az egyetemi tanulmányok *első, második vagy harmadik* félévére. A tanár szakos kurzusokra a hallgatók elsősorban az *időpontok alapján* jelentkeznek, így különböző karokhoz és évfolyamokhoz tartozó hallgatókból álló *vegyes csoportok* alakulnak ki.

A belépő nézetek feltárására irányuló kutatás adatainak gyűjtése *természetes környezetben* történt, a Pécsi Tudományegyetemen működő tanárképzés programjának bevezető tantárgya *kurzusainak* keretében. A heti két órás időkeret nyújtott lehetőséget a nézetek feltárására és a tapasztalatok dokumentálása is biztosítható volt. A kutatásban azok a hallgatók *vettek részt*, akik az általam hirdetett „Bevezetés a pedagógiába” kurzusra jelentkeztek. A résztvevő hallgatók a tanárképzésbe *belépő első- és másodéves*



*tanárjelöltek* voltak, akik ezzel a tantárggyal *kezdték el a tanár szakos program* teljesítését. Az első órán ajánlottam fel a hallgatóknak, hogy nem csak egy kurzusnak, hanem egy kutatási folyamatnak is részesei lesznek. Kértem az együttműködésüket, és nyilvánvalóvá tettem azt is, hogy a tanulási folyamat a „*saját pedagógiába való bevezetést*” jelenti, azaz korábbi személyes iskolai tapasztalataik feldolgozása, szemléletmódjuk megismerése, nézeteik feltárása a kurzus célja.

A 2000/2001-es tanév első félévétől kezdődően a 2002/2003-as tanév első félévéé zárásáig tartó időszakban, összesen *öt szemeszterben* dolgoztam együtt a kutatási folyamatot is vállaló hallgatókkal. A kutató-fejlesztő munkában összesen *191 tanárképzésbe belépő hallgató* vett részt. Szaktárgy szerinti megoszlásuk alapján: *98-an a Bölcsészettudományi Kar* magyar, történelem, nyelv (angol, francia, olasz, német, spanyol, orosz, horvát) szakjain, *81-en a Természettudományi Kar* matematika, fizika, kémia, számítástechnika, biológia, földrajz, környezettan, technika, testnevelés szakjain, és *12-en a Művészeti Kar* énekzene–karvezetés, vizuális nevelőtanár szakjain tanuló hallgatók voltak. *Nemek* szerinti arányuk: 108 : 83 (nő : férfi) volt.

A kutatás *előkészítése* másfél évet, *adatgyűjtési* szakasza két és fél évet jelentett. Az adatok *utólagos* feldolgozása két évig tartott, így a kutatás összesen *hat év időtartamot* fog át. Az *1. táblázatban* foglaltam össze a kutatás *folyamatát*. Megjelöltem azokat a féléveket, amelyekben a hallgatókkal dolgoztam, feltüntettem az egyes félévekben a kurzusokon résztvevő hallgatók számát és a nézetek feltárásához alkalmazott *feladatokat*. A feladat megnevezése után zárójelben látható az egyes feladatokban résztvevő *hallgatók száma*.

*1. táblázat: A kutatás folyamatának áttekintése*

| <b>Időtartam/a hallgatók száma</b>   | <b>A kutatás folyamata</b>  |
|--|---|
| 1999-2000  | a kutatási probléma és a kutatás céljának meghatározása, a szakirodalom áttekintése és feldolgozása, a kutatási előfeltevések és módszerek meghatározása, a kutató-fejlesztő folyamat megtervezése és elindítása              |
| <b>A nézetek feltárásához alkalmazott feladatok (résztevő hallgatók száma)</b> |   |
| 2000/2001. 1. félév<br>51 hallgató   | „tanár” fogalomtérkép készítése (22), II. szövegfeldolgozási feladat (14), III. szövegfeldolgozási feladat (15)   |
| 2000/2001. 2. félév<br>43 hallgató   | „diák – tanulás” (17), „tanár – tanítás” (11), „én – tanári szerep” (15) fogalomtérkép készítése, „tanári munka” metafora alkotása és indoklása (41), I. szövegfeldolgozási feladat (30), IV. szövegfeldolgozási feladat (43) |
| 2001/2002. 1. félév<br>37 hallgató   | „tanár” fogalomtérkép készítése (37), „diák” fogalomtérkép készítése (17), a „tanár” fogalomtérkép kiegészítése (37)  |
| 2001/2002. 2. félév<br>38 hallgató   | „tanár” fogalomtérkép készítése (38), tanítás-metafora alkotása és indoklása (37), V. szövegfeldolgozási feladat (33)   |
| 2002/2003. 1. félév<br>22 hallgató   | „tanár” fogalomtérkép készítése (22)  |

|           |  |
|-----------|--|
| 2003-2004 | <p>A fogalomtérképek tartalmi és szerkezeti elemzése (összesen 93 fogalomtérkép, amely 162 hallgató egyéni és/vagy kiscsoportos munkájával készült)</p> <p>A hallgatói írásos dokumentumok feldolgozása, elemzése (összesen 78 írásos dokumentum a metaforaalkotásról, és összesen 135 írásos dokumentum, melyek az I-V. szövegfeldolgozási feladatokban készültek, 109 hallgató közreműködésével)</p> |
| 2004      | A kutatás eredményeinek összegzése   |

## Fogalomtérkép alkalmazása a belépő nézetek feltárásában

A fogalomtérkép módszer segítségével a belépő hallgatók *tanári mesterségről, a tanításról, a tanulásról és önmagukról* kialakult nézeteit vizsgáltam. Az elkészült fogalomtérképek a „*tanár*” és a „*diák*” fogalmak, valamint a „*diák – tanulás*”, a „*tanár – tanítás*” és az „*én – tanári szerep*” fogalompárok tartalmát bontották ki. A módszer *strukturálatlan térképezés* formáját alkalmaztam: a fogalmi hálók saját *asszociációkra* épültek, a hallgatók maguk határozták meg a központi fogalom kibontásában általuk fontosnak vélt elemeket és a fogalmak közötti kapcsolatokat.

A fogalomtérképek a kutató-fejlesztő folyamat során mindig a *féléves munka kezdetén*, többnyire a második-harmadik foglalkozáson készültek el a hallgatók *egyéni vagy 3-5 fős kiscsoportos* munkájában. A kutatás során készített és a továbbiakban elemzett, *összesen 93 fogalomtérkép* áttekintéséhez a 2. táblázat nyújt segítséget. A táblázat bemutatja, hogy a *különböző központi fogalmakat* ábrázoló hálókból *mennyi és milyen módon* készült el valamint azt is, hogy *hány hallgató* vett részt a munkában.

A fogalomtérképek további ismertetésének *sorrendjét* a térképek *központi fogalma* adja meg. Elsőként a „*tanár*” fogalomtérképek készítésének, majd kiegészítésének eredményeit mutatom be, ezután a „*diák*” fogalomtérképek és végül a *fogalompárokat* kibontó hálók következnek. A fogalmi hálók *elemzésének szempontsora* is azonos: először a fogalomtérképek *struktúrájával* foglalkozom, ezután következik a hálókon szereplő *asszociációk tartalmi elemzése*.

2. táblázat: A kutatásban készült fogalomtérképek

| <b>3-5 fős kiscsoportban készült fogalomtérképek</b> |                                    |                                      |
|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| Központi fogalom                                     | Az elkészült fogalomtérképek száma | A munkában résztvevő hallgatók száma |
| TANÁR  | 33                                 | 119                                  |
| <b>Egyéni munkában készült fogalomtérképek</b>       |                                    |                                      |
| Központi fogalom                                     | Az elkészült fogalomtérképek száma | A munkában résztvevő hallgatók száma |
| DIÁK   | 17                                 | 17*                                  |
| TANÁR – TANÍTÁS                                      | 11                                 | 11                                   |
| DIÁK – TANULÁS                                       | 17                                 | 17                                   |
| ÉN – TANÁRI SZEREP                                   | 15                                 | 15                                   |
| Összesen   | 60                                 | 60                                   |

\*A „diák” fogalomtérképet készítő hallgatók a „tanár” fogalomtérképét is megszerkesztették.

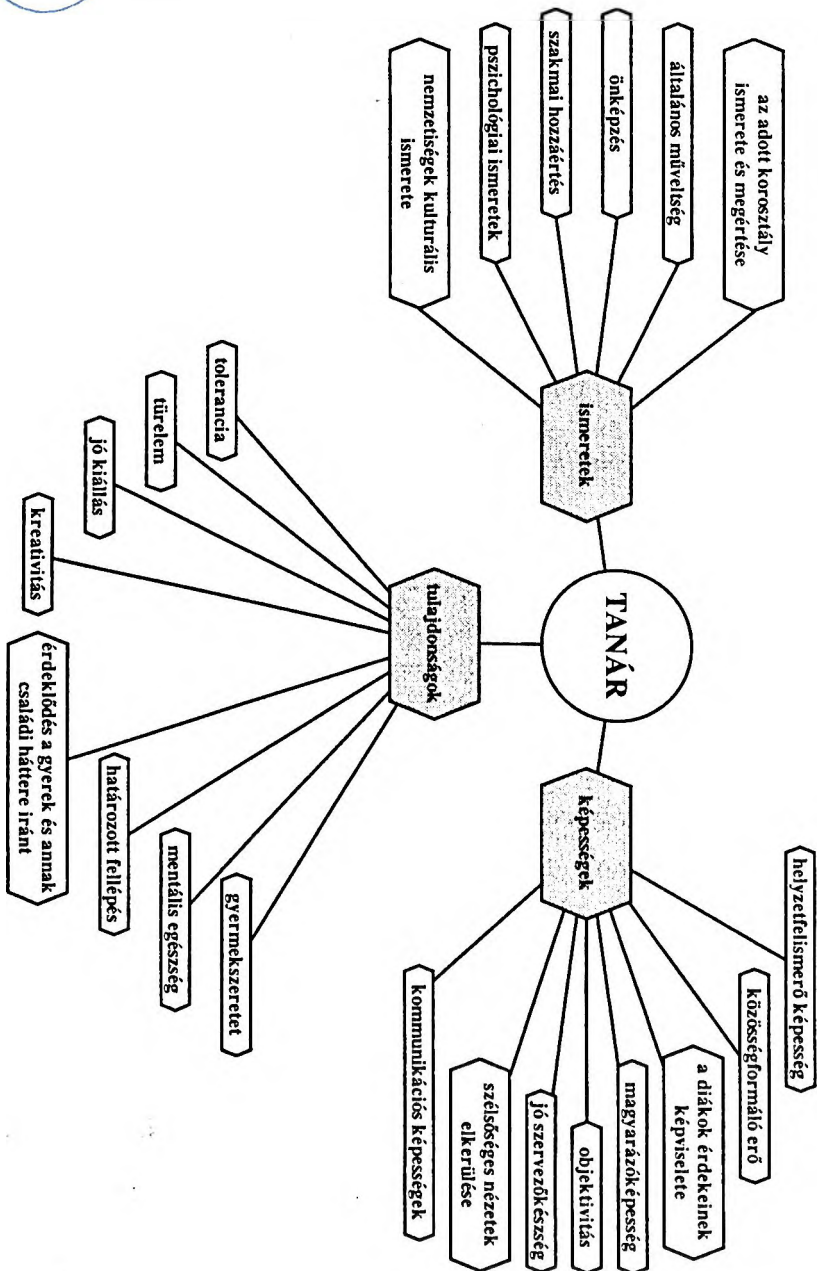
## „Tanár” fogalomtérkép

A „tanár” fogalomtérképek készítésének célja a belépő hallgatók tanár-képének, tanári mesterséggel kapcsolatos nézeteinek feltárása, azoknak a vélekedéseknek az összegyűjtése és vizsgálata, melyeket a „tanár” fogalom a készítő hallgatókból előhív. A „tanár” fogalomtérképek készítése annak megfontolását jelentette, milyen szakértelemmel rendelkezik a hatékony és eredményes tanár. A hallgatók – szimpátia alapján kialakult 3-5 fős kiscsoportokban – a „tanár”, a „tanári szakértelem” fogalom tartalmának kibontásához kapcsolódó asszociációkat gyűjtöttek és döntöttek arról, hogyan rendezik el azokat. Ezután készítették el filctollal csomagolópapír ívekre a fogalomtérképet.

Az elkészült fogalomtérképek szerkezetük alapján két csoportra oszthatók. Az első csoportba tartozó fogalmi hálókbán a központi fogalomhoz közvetlenül a hálózat építésének szempontjai kapcsolódtak, azok az asszociációk, amelyek a fogalomháló tematikus építkezését határozták meg. A második csoportba sorolható fogalomtérképek nem tematikus elrendezésűek, ezekben a hallgatók a központi fogalomhoz közvetlenül kapcsolták mindazokat a fogalmakat és kifejezéseket, amelyeket a „tanár” fogalom tartalmának kibontásában a legfontosabbnak tartottak.

A fogalomláncok hosszúsága tekintetében nincs a fogalomtérképek között különbség. A többször is elágazó, illetve egymáshoz is kapcsolódó fogalomláncok leggyakrabban két-három egymáshoz kapcsolódó fogalomból vagy kifejezésből épültek ki, de előfordult négy-öt asszociáció egymás után kapcsolódása is. A jelölt kapcsolatok tartalma többféle, szerepeltek magyarázó, ellentétet megfogalmazó, következtető, választó jellegű, azaz mellérendelő, de rész-egész, ok-okozat, azaz alárendelő kapcsolatok is.

1. ábra: 1. számú tematikus elrendezésű „tanár” fogalomtérkép



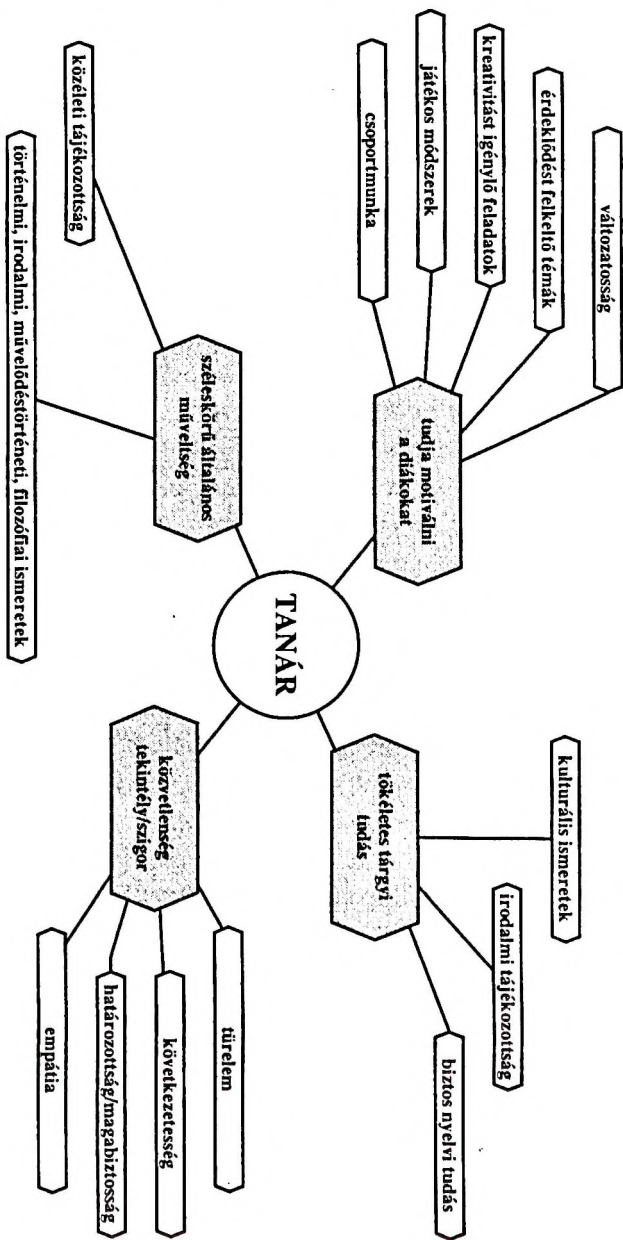


A tematikus elrendezésű fogalomtérképek csoportjába a hálók *egyharmada* (13 fogalomtérkép) tartozik. A „tanár” fogalomhoz közvetlenül kapcsolódó, a tematikus elrendezést eredményező szempontokat legtöbbször az ismeretek/szaktárgyi tudás, képességek, tulajdonságok, tanári feladatok alkották! Ezek közül egy jellegzetes térkép az 1. ábrán látható. A térképet készítő hallgatók az eredményes tanári munkához szükséges ismeretek, képességek és tulajdonságok szempontok kiemelésével és kibontásával jellemezték a tanári szakértelmet. Az ismeretek, képességek és tulajdonságok elválasztásában található vitatható elemek, például az ismeretek körében jelent meg az „önképzés”, a tulajdonságok körében a „mentális egészség” vagy a képességek közé került az „objektivitás”. Elgondolkodtató az is, milyen tapasztalatok lehetnek a forrásai annak a tanári „képességnek”, amelyet így fogalmaztak a hallgatók: „a szélsőséges nézetek elkerülése”.

A 2. ábrán látható fogalomtérkép kiemelt szempontjai hasonlóak az előzőhöz: műveltség, tárgyi tudás, tulajdonságok/képességek. De új szempontként került be a motiváció, a „tudja motiválni a diákokat” formában. A fogalomtérképek közül csak erről állapítható meg, hogy *nyelvszakos* hallgatók munkája, mivel a hálóra került fogalmak a nyelvtanításhoz kötődnek. A „tudja motiválni a diákokat” fogomláncban pedig a hallgatók szerint eredményesnek tapasztalt és ennek nyomán eredményesnek tartott nyelvtanítás megszervezésének módjait, módszereit sorolták fel, amelyek *csak ezen a térképen* található meg, például „játékos módszerek”, „csoportmunka”, „kreativitást igénylő feladatok”.

A fogalomtérképek szerkezet szerinti *második csoportjába* a fogalomtérképek *kétharmada* (20 fogalomtérkép) tartozik, melyekben *nem található meg* az előzőekhez hasonlóan tematikus elrendezést eredményező kiemelt szempontok.

2. ábra: 2. számú tematikus elrendezésű „tanár” fogalomtérkép



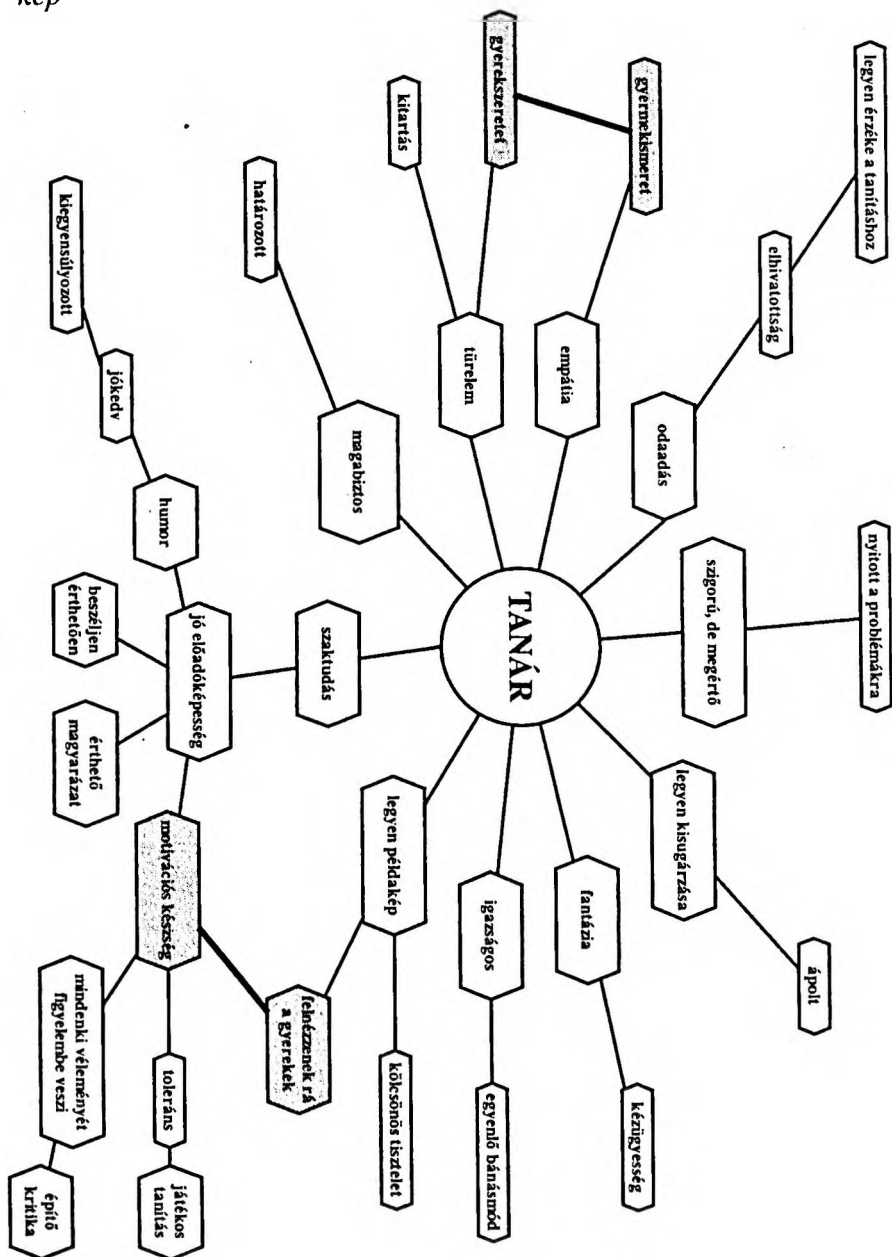
Ezeknek a hálózatoknak a *szerkezetében sokszínű mintázatot* alkotnak az *első rétegbe* került, azaz közvetlenül a „tanár” fogalomhoz kapcsolt fogalmak és kifejezések, melyek *száma* egy-egy fogalomhálóban 5 és 14 között volt. A *kiemelt szempontokat nem tartalmazó* fogalomtérképek első rétegébe került asszociációk legtöbbször személyiségvonások, de előfordulnak a tanári munkához szükséges ismeretek különböző formái, másrészt képességek és előírások. A fogalmak és kifejezések *nagy száma és különbözősége* azt mutatja, hogy a hallgatók a fogalmi háló készítésekor a „tanár” fogalmához gyűjtött asszociációikat nem csoportosították, nem állapítottak meg, vagy nem tudtak megállapítani kiemelt rendezőelveket. Sokféle elvárást tartottak „legfontosabbnak” és *nem építettek tematikus hálózatot* azokból a fogalmakból, amelyeket összegyűjtöttek.

A 3. ábrán látható fogalomtérkép első rétegébe személyiségtulajdonságok, valamint előírások és a „szaktudás” kerültek. Ezekhez egy-egy további fogalmat kapcsoltak, de a „szaktudás” láncot kiegészítették pedagógiai tudással és képességekkel, de ismét megjelentek a tulajdonságok is. Láthatóak a 3. ábrán a fogalmi háló *különálló fogomláncai*, amelyek között két helyen jelöltek a készítők *kapcsolódást*.

A „tanár” fogalomtérképek *szerkezetében* megfigyelhető eltérések a központi „tanár” fogalomhoz kapcsolt fogalmak és kifejezések közötti különbségekből származtak. A fogalomtérképek *egyharmadában* megtalálható olyan *rendszerépítő szempontsor*, amely támpontokat jelentett a hallgatóknak asszociációik elrendezéséhez. Ugyanakkor az is látható volt, hogy a készítő hallgatók nem érvényesítették következetesen az általuk kialakított rendezőelveket.

A térképek *kétharmada* első közelítésben *esetlegesen egymás mellé rendelt, szubjektív módon fontosnak tartott* fogalmat tartalmaz.

3. ábra: Tematikus elrendezés nélkül készült „tanár” fogalomtérkép



Részletesebb tanulmányozással azonban e fogalomhálóké elemei is az előzőekhez hasonló szempontok mentén rendezhetők el. Többnyire megtalálhatóak a fogalmak csoportosíthatóságának – a készítő hallgatók előtt a készítéskor rejtve maradt és a tematikus elrendezésű térképek szerkezetében megtalálhatóakhoz hasonló – szempontjai.

A „tanár” fogalomtérképek mindegyikére jellemző, hogy a készítő hallgatók a hálóké első rétegébe a tanári személyiséggel, tulajdonságokkal kapcsolatos elvárásaikat gyűjtötték össze, melyeket a tematikus hálókéban többé vagy kevésbé következetesen elrendeztek, a nem tematikus hálókéban egymás mellett felsoroltak. Ez arra utal, hogy a hallgatóknak a tanári szakértelem tartalmával kapcsolatos vélekedéseiben megtalálhatóak bizonyos rendezőelvek. A nézetekre vonatkozóan ez azt jelentheti, hogy nincs koherens rendszere a hallgatók belépő nézeteinek, csak kiemelt szempontjaik léteznek. De az is megállapítható, hogy ezek a rendezőelvek és szempontok a tudatos szakmaiság felépítéséhez, a tanári mesterség tanulásához csak további beavatkozással – azaz a képzés folyamatában ezek módosítására és kiegészítésére szánt idő és lehetőség biztosításával – járulhatnak hozzá és hívhatók segítségül.

A „tanár” fogalomtérképek tartalmi elemzése érdekében a fogalomhálókéon előfordult összes asszociációt az alábbi tartalmi kategóriákba csoportosítottam:

(1) az első kategóriába azok a fogalmak kerültek, amelyek a szaktárgy tudásához, a műveltséghez valamint háttérismeretekhez kapcsolódtak.

(2) A második kategóriába a tanítással összefüggő elemeket soroltam, melyek a tanításhoz kötődő tanári feladatokra és képességekre vonatkoztak.

(3) A tanár nevelői feladataival, a neveléssel összefüggő asszociációk összegyűjtésével jött létre a harmadik tartalmi csoport.

(4) A *kapcsolatok* témakört érintő asszociációk alkották a *negyedik* tartalmi kategóriát.

(5) Az *ötödik* csoportba kerültek azok a fogalmak és kifejezések, amelyekkel a hallgatók a tanár *személyiségjegyeit, tulajdonságait, képességeit* nevezték meg.

A fogalomtérképeken szereplő asszociációk fenti kategóriákba sorolása után vált láthatóvá, hogy az egyes *kategóriákon belül* is meg lehet állapítani tartalmi szempontból egymáshoz kapcsolódó elemeket, azaz az öt nagy kategória tartalma egy-egy kategórián belül *további kategória-egységekbe* csoportosítható. Ennek a besorolásnak az eredményét mutatja a *3. számú táblázat*.

*3. táblázat: A „tanár” fogalomtérképeken szereplő asszociációk tartalmi csoportosítása*

| TARTALMI KATEGÓRIÁK   | Asszociációk száma |
|---|--------------------|
| <b>1. Szaktárgyi tudás, általános műveltség, háttértudás</b>      | <b>103</b>         |
| szaktárgyi tudás  | 38                 |
| általános műveltség   | 36                 |
| háttértudás   | 21                 |
| szaktárgyi tudás fejlesztése                                      | 8                  |
| <b>2. Tanítás</b>   | <b>165</b>         |
| előadóképesség, kommunikációs képesség                            | 37                 |
| igazságos, objektív, korrekt az értékelésben                      | 33                 |
| figyelemfelkeltés, figyelemfenntartás                             | 22                 |
| érdeklődés felkeltése   | 17                 |
| kreativitás, ötletesség   | 13                 |
| tárgyi tudás átadása  | 11                 |
| szervezőképesség  | 8                  |
| egyéb (fegyelmezés, tehetségek fejlesztése, felzárkóztatás, stb.) | 24                 |



|  |            |
|--|------------|
| <b>3. Nevelés, nevelői munka</b>   | <b>56</b>  |
| példamutatás, hatás  | 13         |
| problémamegoldás   | 11         |
| közösségformálás   | 9          |
| biztatás   | 5          |
| egyéb (konfliktusmegoldás, diákok érdekeinek képviselése, stb.)  | 18         |
| <b>4. Kapcsolatok</b>  | <b>68</b>  |
| kapcsolatteremtés–kapcsolatfenntartás  | 15         |
| gyermekszeretet  | 13         |
| megértő  | 13         |
| segítőkész   | 9          |
| tekintély  | 9          |
| szigorú  | 9          |
| <b>5. Személyiségjegyek, tulajdonságok, képességek</b>   | <b>273</b> |
| türelem  | 38         |
| határozottság, magabiztosság   | 24         |
| empátia  | 18         |
| önismeret, önkontroll  | 17         |
| következetesség  | 13         |
| hivatástudat   | 13         |
| emberismeret   | 13         |
| humorérzék   | 11         |
| alkalmazkodás, rugalmasság   | 11         |
| kitartás   | 10         |
| egyéb (kreativitás, nyitottság, nyugodtság, kiegyensúlyozottság, felelősségvállalás, magánélet és a munka kettéválasztása, stb.) | 105        |

Az adatok *értékeléséhez* az alábbi szempontot vettem figyelembe: ha egy fogalom vagy kifejezés 33-szor fordult elő az összes asszociáció között, akkor ez úgy is értelmezhető, hogy minden térképen szerepelt egyszer, mivel összesen 33 fogalomtérkép készült. Ez a közelítés természetesen nem pontos, mert

különböző számú asszociáció található az egyes hálózatokban, és előfordult az is, hogy egy fogalom vagy kifejezés több formában megjelent ugyanazon a térképen, de a jellemzéshez mégis *használható támpontot* kínált.

Az első tartalmi kategórián belül *a szaktárgyi tudás* kategória-egységbe 38 fogalom került. A fenti meggondolás alapján megállapítható, hogy a szaktárgyi tudás minden fogalomtérképen megtalálható volt valamilyen (néhány hálón többféle) formában, tehát a fogalmi hálókat készítő hallgatók *tanár-képe* egyértelmű *jellemzőjének* tekinthető. Ez vonatkozik az *általános műveltségre* is, ráírták a hallgatók minden hálóra, összesen 36-szor szerepelt. A *háttértudás* valamely formája a térképeknek *kétharmadán* volt megtalálható.

A *második* tartalmi kategóriába, a *tanítás* fogalomkörébe összesen 165 asszociáció került, de csak az *előadóképességgel* valamint az *objektív, igazságos értékeléssel* kapcsolatos asszociációk jelentek meg az *összes térképen*. A *figyelem felkeltéséhez és fenntartásához*, illetve az *érdeklődés felkeltéséhez* kapcsolódó asszociációk száma *összesen 39*, tehát *együttesen* figyelembe véve e tartalmak is szerepelhettek *minden hálón*. A  *kreativitás, ötletesség*, illetve a *tárgyi tudás átadása* kategória-egységekbe került fogalmak a hálóknak *egyharmadában* szerepeltek. A *tanítással kapcsolatos asszociációk* azt mutatják, hogy a hallgatók tapasztalataiból – ennek következtében a nézeteikből is – hiányoznak a tanítás-tanulás módszereivel, a tanulás megszervezésével, a diákok tanulásának segítségével összefüggő tartalmi elemek.

A *harmadik*, a *nevelés, nevelői munka* kategóriába sorolható asszociációk száma összesen 56, tehát ezekből megközelítőleg kettő fordult elő a fogalmi hálókon. A *neveléssel* kapcsolatos asszociációk többsége három téma köré volt csoportosítható: a *példamutatással*, illetve a *hatással* kapcsolatos fogalmak, valamint a *problémamegoldás* és a *közösségformálás* témához tartozó asszociációk. Az adatok lehetséges *magyarázata* az lehet, hogy a térképeket készítő hallgatók neveléssel kapcsolatos elképzeléseiben a



volt *osztályfőnökök* mintái hatottak, a neveléssel kapcsolatos nézeteiket a hozzájuk fűződő tapasztalatok befolyásolták.

A *negyedik, a kapcsolatok* kategóriába összesen 68 elem került, azaz minden fogalomtérképen szerepelhetett két olyan asszociáció, amely ebbe a kategóriába tartozik. A fogalmi hálón 15 olyan asszociációt találtam, amely kifejezetten a diákokkal való *kapcsolattal* foglalkozott és 13 olyant, amely a *gyermekszeretetet* említette. E két asszociáció-kör mellett megjelentek azok a tanári személyiségtulajdonságok, amelyek a hallgatók szerint a jó kapcsolat kialakításához szükségesek.

A fogalomtérképek asszociációinak *ötödik kategóriáját* a *személyiségjegyek, tulajdonságok, képességek* alkotják. E kategória elemeinek a száma a legmagasabb. A fogalomtérképeken a tanár személyiségjegyeivel, tulajdonságaival, képességeivel kapcsolatos fogalmak voltak a *leggyakoribbak*, átlagosan kilenc jutott volna minden hálóra. De csak a *türelem* az, amelyet minden térképre ráírtak a hallgatók, több esetben a türelem mellett szerepelt ugyanazon a hálón a tolerancia is. A hálók kétharmadán említették a hallgatók a *határozottságot, magabiztosságot, felén az empátiát, az önismeretet, önkontrollt. A következetesség, a hivatástudat, az emberismeret, a humorérzék, az alkalmazkodás/rugalmasság, a kitartás és a kreativitás* a fogalomtérképeknek közel egyharmadán volt megtalálható.

A fogalomtérképek *tartalmi elemzése* összegzésképpen megrajzolható a fogalomtérképeket készítő *hallgatók tanár-képe: a tanár szaktárgyi tudással, széleskörű műveltséggel, jó előadóképességgel rendelkező, objektíven, igazságosan értékelő és türelmes ember.* Ha figyelembe vesszük a *fogalomtérképek felénél*, azaz *16-nál többször* említett fogalmakat is: *van háttértudása* (szaktudományi, pszichológiai vagy pedagógiai), *felkelti, fenntartja a figyelmet vagy az érdeklődést, szigorú és/vagy megértő, határozott, empátia és önismeret* jellemzi. Azt láthatjuk, hogy a belépő hallgatók addigi iskolázásuk során megélt tapasztalataik következtében egyrészt *leegyszerűsítik a tanári mesterséget*, a másrészt

*felértékelik* a tanári személyiséget. Elsősorban személyiségjegyekben, tulajdonságokban gondolkodtak, és ezekkel *helyettesíteték*, illetve helyettesíthetőnek vélték a tanári kompetenciákat. Ebből az következik, hogy a képzés eredményessége érdekében *szükség van* a belépő hallgatók tanár-képének kiegészítésére és – lehetőség szerinti – módosítására. Ha az asszociációk elemzésére és értelmezésére, a *személyes jelentések további feltárására* is mód nyílik a képzésben, akkor lehet bízni abban, hogy a feltárult nézetek *segíteni* és nem *megszűn*i fogják a képzés tartalmait. A képzésben tovább építhető alapot jelentve annak érdekében, hogy a helyére kerüljön a tanári *szakértelem* és a tanári *személyiség* jelentősége.

A kutatás során alkalmaztam a *fogalomtérkép és a szövegfeldolgozás összekapcsolását* oly módon, hogy a „tanár” fogalomtérképek elkészítését követően tanári mesterségről szóló szakirodalmi szövegrészleteket dolgoztak fel a hallgatók, és ezután került sor a *fogalomhálók kiegészítésére*. Az alkalmazott három szakirodalmi szöveg (Sallai, 1996; Zsolnai József – Zsolnai László, 1989; Falus, 1986) – a tanári mesterség tartalmát *egymást kiegészítő nézőpontokból* közelíti meg. Ezek feldolgozása után adtam hallgatóimnak lehetőséget arra, hogy a korábban készített „tanár” fogalomtérképeiket kiegészítsék, a feldolgozott szövegek tartalmát abból a szempontból megvizsgálják, hogy találnak-e a *térképeikbe illeszthető* fogalmakat.

A „tanár” fogalomtérképek közül *tizenegy*et egészítettek ki a hallgatók. A 4. és 5. ábrán mutatok be két fogalomtérképet, amelyeken a hallgatók szövegfeldolgozás utáni kiegészítéseit *nagybetűkkel* jeleztem és a 4. ábrán *szürkítéssel* kiemeltem azokat a fogalmakat, amelyekhez a kiegészítések kapcsolódtak.



Látható, hogy részben a *fogalomláncokba*, részben a *fogomlán-cok végére* kerültek a kiegészítések. Jelzésértékű a 4. ábrán, hogy „a képességfejlesztő játékok, foglalkozások” kiegészítés az iskolán kívüli foglalkozások mellé került, eredetileg nem volt ugyanis a térképen a tanítás-tanulás módszereivel kapcsolatos fogalom vagy kifejezés.

A *fogalomtérképek kiegészítésének* tapasztalatai azt jelzik, hogy a szakirodalmi szövegekben olvasottakból a hallgatók kiemelték néhány fogalmat, amelyekre a fogalmi háló készítésekor nem gondoltak. A szövegek arra hívták fel a hallgatók figyelmét, hogy a tanárról nem csak mint karizmatikus egyéniségről lehet gondolkodni, hanem mint egy szakértelem képviselőjéről, egy mesterség művelőjéről is. Ugyanakkor a szövegek tartalmához képest kevés kiegészítést írtak a hallgatók a korábban elkészült fogalomtérképekbe, és nem lehet tudni, hogy ezeket valóban el is fogadták.

Arra nem volt példa, hogy a hallgatók átalakították a meglévő hálókat. Arra viszont igen, hogy találtak a feldolgozott szövegekben számukra elfogadható elemeket, de nem tudták beilleszteni fogalmi hálójukba, az olvasottakból kiválogatott tartalmakat nem kapcsolták a térképen eredetileg meglévő asszociációk egyikehez sem, egyszerűen a háló mellé írták, ahogyan ez az 5. ábrán látható.

A fogalomtérképek kiegészítésének tapasztalatai a *nézetek megváltoztatásának* nehézségeit erősítették meg.



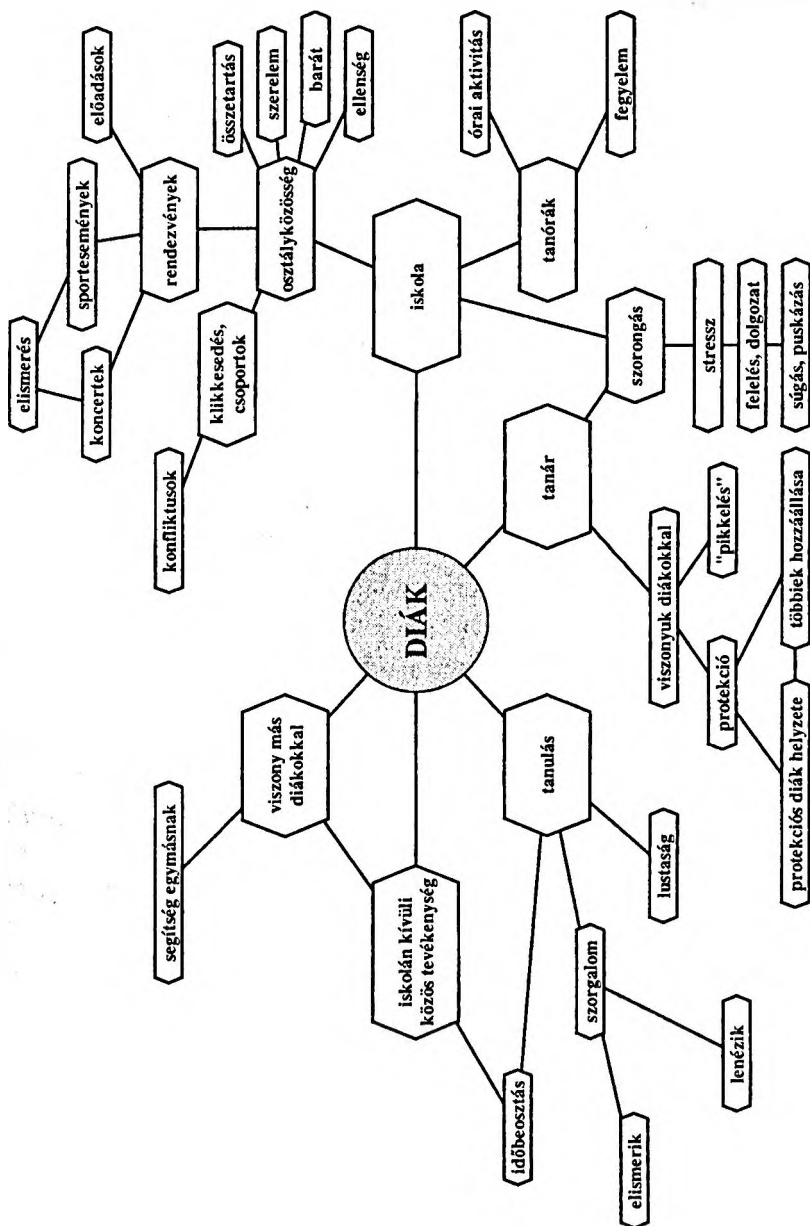
## „Diák” fogalomtérkép

A „tanár” fogalomtérképek készítését követően a „diákról” is készültek fogalmi hálók a „diák” fogalomhoz kapcsolódó asszociációk összegyűjtésével és elrendezésével. A hallgatók *egyéni* munkában dolgoztak és összesen 17 „diák” fogalomtérképet készítettek el. Ezek közül négy fogalomháló 12-18, tizenkét fogalomháló 30-40, egy térkép pedig 48 asszociációt tartalmaz. Az asszociációk köre elsősorban a középiskolai *személyes élményekhez* kötődik, a diákévek különböző eseményeinek emlékét idéző, az osztálytársakkal, az osztályközösséggel kapcsolatos asszociációkat jelentett, de feltűntek a fogalomtérképeken a *tanulás, a tanár és az iskola* fogalmak, és ezekhez társított különböző fogalmak és kifejezések is.

A fogalomhálók közül *három* a diákok *jellemzőinek* felsorolását tartalmazta, legtöbbször ellentétpárokban megfogalmazott tulajdonságokat. *Tizennégy* fogalmi hálóban megjelent egy *tanulással* kezdődő lánc, a hálók egyik felében volt a *tanárral*, a másik felében *az iskolával* induló fogomlánc, és ezek több helyen össze is kapcsolódtak. Két olyan fogalomtérkép készült, amelyen mindhárom fogalom új láncokat indított, ezek közül az egyik a *6. ábrán* látható.

Ebben a fogalmi hálóban az „iskola” fogalom indította el az osztályközösséghez, a személyes diákélményekhez kötődő asszociációkat. A tanulás-lánc vezet el az iskolán kívülre. Talán ma is fájó diák-tapasztalatokra lehet következtetni abból, hogy a „tanár” és az „iskola” fogalmakkal kezdődő láncok a „szorongás” fogalommal kapcsolódnak össze.

6. ábra: „Diák” fogalomtérkép



A „diák” térképek *tartalmi elemzése* érdekében tartalmuk szerint vizsgáltam meg a *tanulás, a tanár és az iskola* fogalmakkal kezdődő *fogalomláncokat*. A *tanulás-láncok* a *tanulás szinonimáira, eredményeire, feltételeire és akadályaira* terjedtek ki és a tanulóhoz legtöbbször kényszer és *negatív érzelmek* kötődtek. A *tanár* fogalommal kezdődő láncokban szereplő asszociációk köre legtöbbször a *tanár-diák viszonyra* vonatkozott. Az *iskola* fogalomláncok asszociációiban megismétlődtek a *tanuláshoz* kötődő fogalmak és a *személyes diákélményekkel* kapcsolatos asszociációk.

A „diák” *fogalomtérképek* azt tükrözik, hogy készítőik milyen diákok voltak, mi történt velük. A hallgatók egyértelműen *diákként azonosították önmagukat*, nem gondolkodtak *leendő tanárnaként* a „diák” fogalomról. Csak néhány lehetséges tanári – vagy leendő tanári – *szempontra* utaló asszociációt találtam a „diák” fogalmának meghatározásában: „tanítvány”, „leendő felnőtt”, „fejleszhető ember”, és tanári szempontként értelmezhető még a „magatartási problémák”, „viselkedési problémák” említése is.

A „diák” fogalomtérképekből – a tanárral, tanulással, tanítással kapcsolatos nézetek tekintetében – levonható *tanulások* abból származnak, ami *nincs rajta a térképeken*. Jellemző, hogy például a *tanítás* fogalma egyszer fordult elő a tanár fogalomhoz kötve és a „szigor a diákkal szemben” kifejezéssel folytatva. A hallgatók tapasztalatai és nézetei szerint a *tanulás és a tanítás* fogalmak *nem tartoznak össze*. A tanóra és a tanulás fogalmak közötti kapcsolat is csak kétszer szerepelt, tehát a *tanulás és tanóra* sem kapcsolódnak. Hasonlóan *nincs összefüggés* a „diák” fogalomtérképek szerint a *tanár és a tanulás* fogalmak között sem. A tanulás a diák dolga, a tanárnak az a feladata, hogy ellenőrizze a tanulás eredményét. Ezekből a „hiányokból” az következik, hogy a *tanítással és a tanulással* kapcsolatos belépő nézetek azok, amelyek megváltoztatásával a képzésnek elengedhetetlenül foglalkoznia kell.



## „Diák – tanulás” fogalomtérkép

A hallgatók készítettek olyan fogalomtérképeket is, amelyeknél a kibontandó központi fogalom *egyemáshoz kapcsolódó fogalompár*, a „diák – tanulás”, a „tanár – tanítás”, és az „én – tanári szerep” volt. A fogalomtérképek hasonló alkalmazására a szakirodalomban *nem találtam példát*, de tapasztalataim alapján feltételeztem, hogy a két fogalom *kapcsolatának mérlegelése* segítheti az adott fogalmakra és a közöttük meglévő összefüggésekre vonatkozó *nézetek* részletesebb feltárását.

A hallgatók *egyéni* munkában készítettek el 17 olyan *fogalomtérképet*, amelyekben a „diák – tanulás” fogalompárt ábrázolták. E fogalomtérképek *szerkezetére* jellemző, hogy 13 hálón található asszociációk a „diák” és a „tanár” fogalmak kibontására, és a két fogalom *összekötésére* is. 4 térképen nincs a „diák” és a „tanulás” *kapcsolatára* vonatkozó elem. A térképeken szereplő fogalmak és kifejezések száma 10-24 között volt, a leggyakoribb a 12-14 fogalmat és kifejezést tartalmazó háló. A „diák – tanulás” fogalomtérképek – hasonlóan a „diák” térképekhez – összetettek és bonyolult szerkezetűek, közöttük is a 7. ábrán látható a legbonyolultabb.

A fogalmi hálót készítő hallgató minden lehetséges kapcsolatot megpróbált ábrázolni rajta. Első rátekintésre nehezen értelmezhető, de alaposabb tanulmányozással kiderül, hogy egy tudatosan felépített *rendszer* állhat mögötte. A bonyolult rendszer mellett azért értékes ez a fogalomtérkép – alapvetően különbözik is a többitől –, mert az *önfejlesztést segítő, az önszabályozó tanulást* értelmező és valószínűsítő elemek is megtalálhatók benne, természetesen nem a szaknyelvi terminológiával leírva.



A fogalmi háló asszociációi kiléptek a tanóra, de még az iskola fogalomköréből is. A készítő hallgató megpróbálta a diák és a tanulás fogalmak általános összefüggéseit a hálóba rendezni: a „tudásvágy”, a „nyitottság”, a „saját személyiség”, a „példakeresés” és a „neveltetés” fogalmak indítják a fogalomláncokat. Külön érdekessége ennek az összetett fogalomtérképnek az a kapcsolatrendszer, amelyben a „saját világnézet” mint a „felismerést”, az „ismeretgyűjtést”, és a „tapasztalatszerzést” összegző kapocs jelent meg a diák és a tanulás fogalmak között a „tudásvágy” és „nyitottság” közvetítésével. Emellett visszacsatolódik a két központi fogalomhoz a „saját személyiség” és a „példakeresés” fogalmakon keresztül.

A „diák – tanulás” fogalomtérképek *tartalmi* elemzését a „tanár” fogalomtérképekhez hasonlóan készítettem el. Kigyűjtöttem az összes asszociációt, külön kezelve azokat, amelyeket csak a „diák”, illetve csak a „tanulás” fogalmakhoz társítottak a hallgatók, és külön azokat, amelyeket a két fogalom *kapcsolatának* kibontásában írtak le. Az összesített listában szereplő asszociációkat *tartalmuk szerint* csoportosítottam. Az adatokból megállapítható volt, hogy a „diákhoz” és a „tanuláshoz” külön társított szavak és kifejezések köre *hasonló*: értelmezés, szinonimák, célok és jellemzők. A „diák” és a „tanulás” *kapcsolatát* kibontó asszociációk definiálták a tanulást abból a szempontból, hogy mit jelent a diák számára. Az asszociációk többsége arra vonatkozott, hogy *mi határozza meg* a diákok tanulását, annak módját és eredményességét. A *kapcsolatra* fókuszálva a hallgatók a *diákok tanulását meghatározó feltételeket* sorolták fel, egyrészt a diákok részéről: szorgalom, érdeklődés, tudás iránti vágy, stb.; másrészt a tanárok részéről: tanár segítségnyújtása, tudás továbbadása, a tanár egyéni előadásmódja, stb.

A „diák – tanulás” fogalomtérképek *tartalmi elemzése* alapján megállapítható, hogy ezeknek a hálózatoknak a készítése arra ösztönözte a hallgatókat, hogy mélyebben és részletesebben gondolják át és gyűjtsék össze asszociációikat a „diák” és a „tanulás” fogalmakról, valamint a két fogalom kapcsolatairól. A „diák”

fogalom kibontásában részben megisméltődtek a „diák” fogalom-térképekről ismerős elemek. De a diákok céljainak és tulajdonságainak jellemzése részletesebb és árnyaltabb lett és jelentősen csökkentek a személyes élményeket idéző, csak a készítőnek jelentést hordozó szavak.

*A két fogalom összekapcsolása az ok-okozati összefüggésekre, a diákok tanulását befolyásoló feltételekre irányította a hallgatókat, és mindezzel a diákokról és a tanulásról meglévő nézeteik részletesebb feltárását tette lehetővé. Nemcsak megállapították – mint a „diák” térképeken –, hogy a diák alapvető tevékenysége a tanulás, hanem megjelentek az arra vonatkozó asszociációk, hogy milyen tényezők befolyásolják a diákok tanulásának eredményességét.*

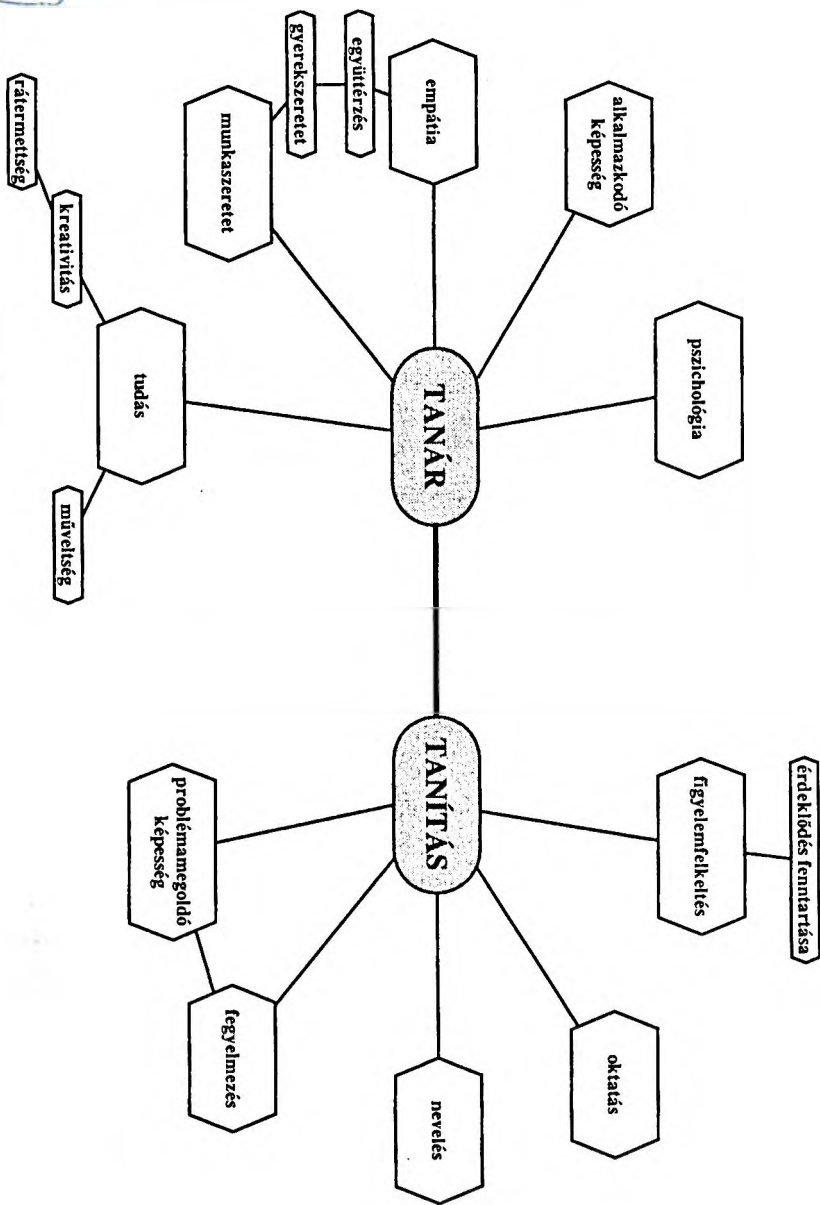
## „Tanár – tanítás” fogalomtérkép

A „tanár – tanítás” fogalompárról összesen *11 fogalomháló* készült egyéni munkában. A „diák – tanulás” hálókhoz hasonló eredményt vártam, azt, hogy az összefüggésekre irányítja a hallgatók asszociációit, és a két fogalom kapcsolatának meghatározottságát kibontó szavak és kifejezések jelennek majd meg a hálókban. Ezzel ellentétben az elkészült fogalomtérképek *szerkezetére* jellemző, hogy *hét fogalomtérképen* nem található a „tanár” és a „tanítás” *kapcsolatára* vonatkozó elem. *Egy fogalomháló* pedig *csak a kapcsolat* kibontására koncentrált, és csak egy-egy kifejezést írt a „tanár” és a „tanítás” fogalmak mellé. *Három hallgató* társított fogalmakat és kifejezéseket a „tanár” és a „tanítás” fogalmak kibontására, a két fogalom kapcsolatát pedig összesen négy kifejezéssel jellemezték. A térképeken szereplő asszociációk száma 8-22 között volt, a leggyakoribb a 12-14 fogalmat és kifejezést tartalmazó háló.

A 8. ábrán egy jellegzetes „tanár – tanítás” fogalomtérképet mutatok be. A „tanár” és a „tanítás” fogalmakhoz a „tanár” fogalomtérképekről ismerős asszociációk kerültek, és a térképet készítő hallgató – hasonlóan még hat társához – nem asszociált semmit a két fogalom *kapcsolatához*.

A „tanár – tanítás” fogalomhálók *tartalmi elemzését* a „diák – tanulás” térképekhez hasonlóan végeztem el. Összegyűjtöttem és tartalmuk alapján csoportosítottam a „tanár” és a „tanítás” fogalmakhoz társított asszociációkat és azt a néhányat, amelyek a fogalmak kapcsolódására vonatkoztak. Az adatokból látható volt, hogy a „tanár” fogalomhoz társított elemek a „tanár” fogalomtérképekhez hasonlóak.

8. ábra: Fogalomtérkép a „tanár – tanítás” fogalompárról



A „*tanítás*” fogalmához társított asszociációk körének tartalmi csoportjai: a tanítás *céljai, feltételei és módjai, jellemzői* és néhány *metafora-jellegű* fogalom. A „tanár” és a „tanítás” fogalmak *kapcsolatára* – kivéve azt az egy hálót, amely nagyrészt a kapcsolat kibontását tartalmazta – *összesen csak négy kifejezés* jelent meg a három térképen.

A „tanár – tanítás” fogalomtérképek legfontosabb tapasztalata: a hallgatók *nem bontották ki a „tanár” és a „tanítás” fogalmak kapcsolatát*. A „diák – tanulás” térképekből kiindulva ide a tanár tanítását meghatározó elemeket vártam: a tanítás szervezeti formái, módszerei, technikái, a tanulás szervezésének és segítésének tartalmi. Ez a halmaz – mint látható volt – a „tanár” fogalomtérképeken is üres maradt. A tanárközpontú, a tudás átadására koncentráló iskolában szerzett tapasztalatok következtében a kutatásban részt vevő képzésbe *belépő hallgatók nézetei* arra vonatkoznak, hogy a *tanítás a „tananyag leadása”, és ez a tanártól „szaktárgyi tudást” és „előadóképességet” igényel.*

## „Én – tanári szerep” fogalomtérkép

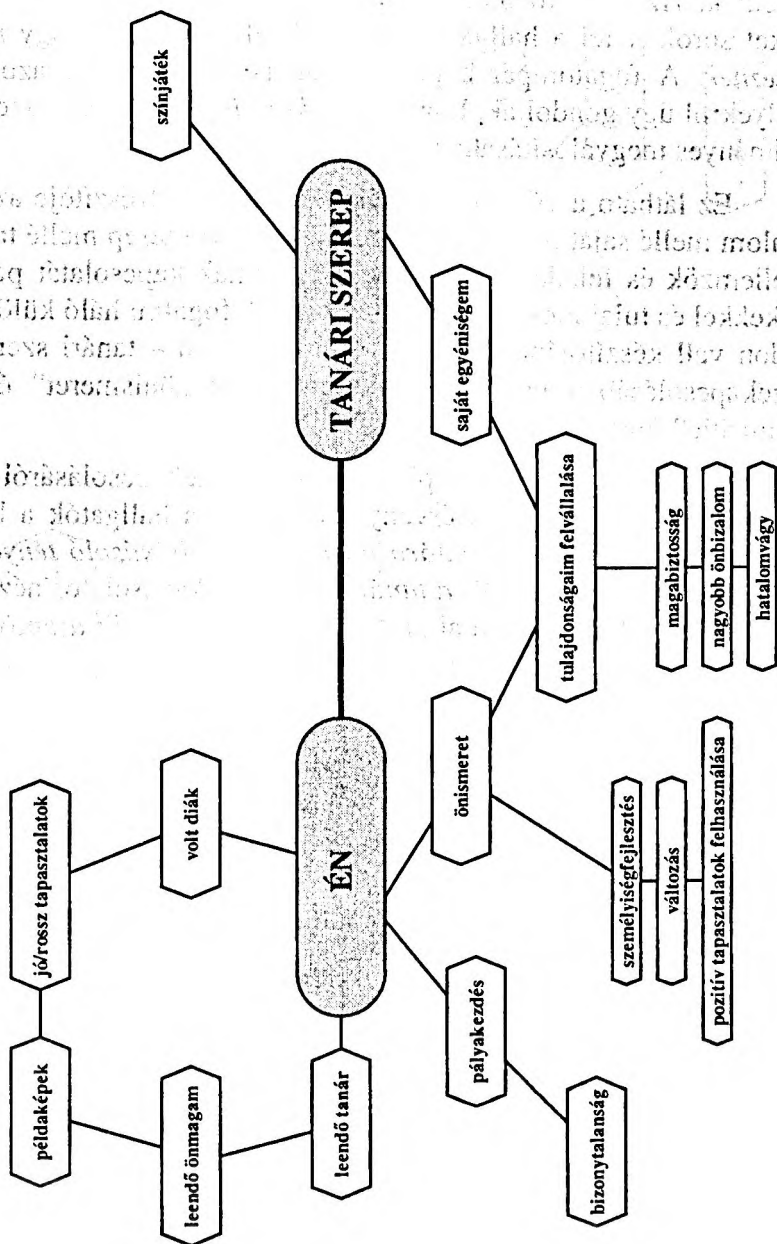
Az „én – tanári szerep” fogalompárról összesen 15 fogalomhálót készült el *egyéni* munkában. E hálók *szerkezetére* jellemző, hogy *tíz* fogalomtérkép kibontotta az „én” és a „tanári szerep” fogalmakat, és a kettő közötti *kapcsolatot* is. *Három* hálón nem található asszociációk a fogalompár összefüggéseire, *két* térképen pedig az „én” fogalom nincs kibontva. A fogalomtérképeken általában 14-16 elem található, de előfordult 7 illetve 30 asszociációt tartalmazó háló is.

Az „én – tanári szerep” fogalomtérképek közül egy a 9. ábrán látható. Ennek a fogalomtérképnek az a különlegessége, hogy az „én” és a „tanári szerep” összekapcsolásában egy folyamat kibontása látható, a diákból tanárrá váló hallgatónak az iskolapadtól a katedráig vezető útja és annak állomásai. A készítő hallgató üzenete így is fogalmazható: a volt diákból úgy lesz tanár, ha az „önismeret”, a „tulajdonságaim felvállalása” és a „saját egyéniségem” segít ebben, illetve elvégezendők az ezekhez kapcsolódó feladatok: a „személyiségfejlesztés”, a „változás”, illetve a „magabiztosság” és a „nagyobb önbizalom”.

Az „én – tanári szerep” fogalomtérképeken előforduló asszociációk *tartalmi csoportosítása* alapján látható volt, hogy az „én” fogalomhoz gyűjtött hallgatói asszociációk *tulajdonságok, képességek* voltak. Mellettük a család, barátok, valamint a tervek, a tapasztalatok, a tudás, érdeklődés fordultak elő. A „tanári szerep” fogalmához társított asszociációkban a hallgatók meghatározásokat, szinonimákat írtak a tanári szerepre, amely értelmezésükben lehet segítő, hatalmi, befolyásoló vagy tudásátadó szerep.



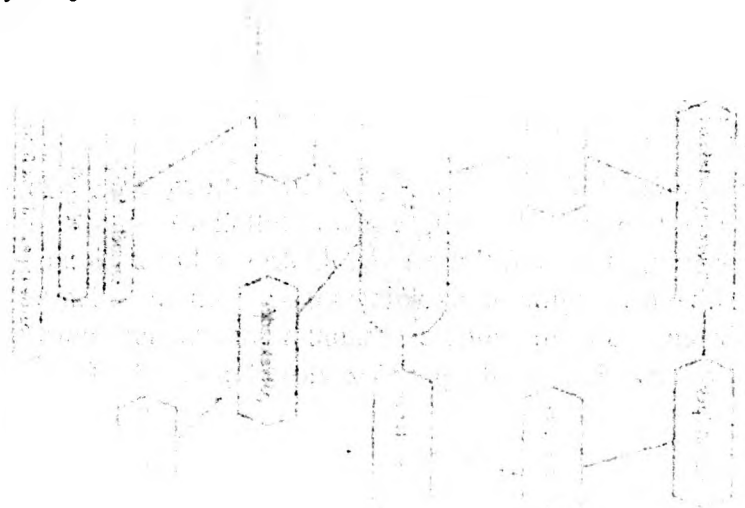
9. ábra: 1. számú fogalomtérkép az „én – tanári szerep” fogalompárról



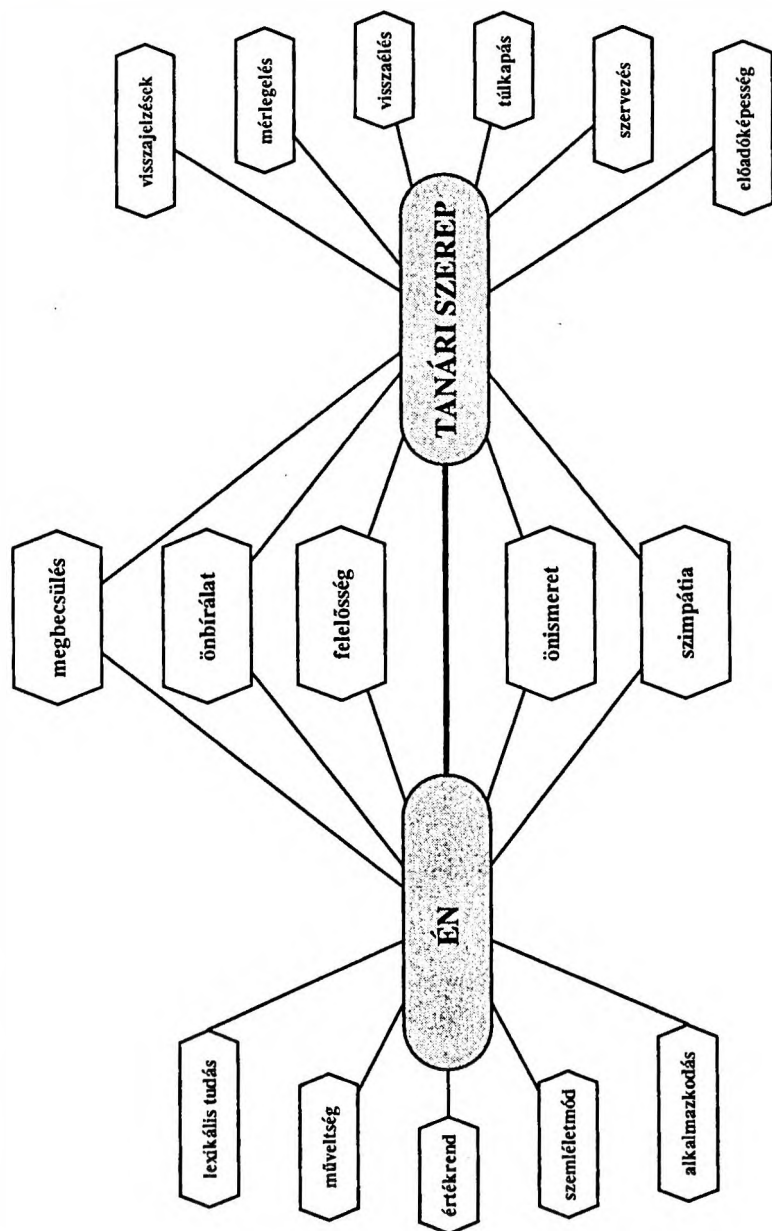
A fogalompár *kapcsolatát* kibontó asszociációk a tulajdonságok, képességek és értékek köréhez, másrészt a tanárrá váláshoz kapcsolódtak. Az „én” fogalomhoz társítva azokat a személyiségjegyet sorolták fel a hallgatók, amelyekkel úgy vélik, hogy *rendelkeznek*. A fogalompár kapcsolatában pedig többnyire azokat, amelyekről úgy gondolják, hogy *rendelkezniük kell* a tanári szerep eredményes megvalósításához.

Ez látható a *10. ábra* fogalomtérképén is. Készítője az én fogalom mellé saját meglévő jellemzői, a tanári szerep mellé tanári jellemzők és feladatok kerültek, a fogalmak kapcsolatát pedig értékekkel és tulajdonságokkal jellemezte. A fogalmi háló különös módon vall készítőjének elhatározásáról, az „én – tanári szerep” összekapcsolásában egymás mellé került az „önismeret” és a „szimpátia” fogalma.

Az „én – tanári szerep” fogalmak összekapcsolásáról készült fogalomtérképekre is érvényes az, hogy a hallgatók a kapcsolatra koncentrálnak *meghatározottságokat, befolyásoló tényezőket* találtak. *Önmagukkal és a tanári szereppel* kapcsolatos nézeteikről részletesebb képet adtak, a térképek vélekedéseik *alaposabb és mélyebb feltárását* tették lehetővé.



10. ábra: 2. számú fogalomtérkép az „én – tanári szerep” fogalompárról



## Metaforaalkotás alkalmazása a belépő nézetek feltárásában

### *Tanítás-metaforák*

A kutatás második előfeltevésének bizonyítása érdekében a belépő hallgatók *tanítással és tanári munkával* kapcsolatos nézeteit az általuk *alkotott és indokolt metaforák* segítségével vizsgáltam. A *tanításról szóló metafora* esetében az volt a hallgatók feladata, hogy írásban fejezzék be a „A tanítás olyan, mint...” mondatot és indokolják választásukat. Az instrukció során példákat nem említettem, arra biztattam őket, hogy korábbi iskolai tapasztalataikra visszagondolva próbáljanak képeket, hasonlatokat keresni a tanításra. A feladatot furcsának, szokatlannak és nehéznek találták a hallgatók, de az első tanácsstalanság után jöttek az ötletek és elkészült összesen *37 írás*. Nyolc írásban nem volt képalkotás, egyből pedig az indoklás hiányzott, ezért a további *elemzés* arra a *28 esszére* terjed ki, amelyek mindkettőt tartalmazták. Tizennégy hallgató *egy hasonlatot* alkotott, *nyolc kettőt*, *négy hármat*, és *egy-egy olyan hallgató* volt, akiknek írásában *négy*, illetve *öt hasonlat* és azok *indoklása* is megfogalmazódott.

Az esszék néhány olyan *jellegetességét* szeretném kiemelni – és az írások részleteivel illusztrálni –, amelyek az *elsőleges* elemzés után láthatóak voltak. Az írások alapján két különböző *gondolkodási folyamatra* lehet következtetni. A hallgatók a fogalmazások elején kép(ek)et találtak, majd az indoklásban megpróbálták felsorolni a kép olyan jellemzőit, amelyeket átvihetőnek tartottak a tanításra. Csak néhányan voltak, akik először a tanítás jellemzőit határozták meg és azután ehhez keresték meg a képet.

„A tanítás olyan, mint... Sok mindenhez lehet hasonlítani a tanítást. Lehet hasonlítani a *művészet*hez, mint alkotást. Mikor a tanár tanít alkot, formálja a diákot, tudását, személyiségét. Ha jól sikerült az alkotás, ki tudja állítani, büszkére rá, mert az ő munkájának az eredménye. A jó diákot tanulmányi versenyekre küldheti, ahol eredményesen szerepelhet. A tanítást még a *méternöki munkához* is lehet hasonlítani. A tanóra meg van tervezve, fel van építve, több elemből áll. A tervezői munka még az óra előtt kezdődik, mikor a tanár elkészíti az óra tervezetét. Ha jól tervezi az órát és jól kivitelezi, akkor eredményes lesz.”

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

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

„A tanítás olyan, mint... A tanítás egy munka. Az ember tanít diákokat, amiért megfizetik. Egyértelmű feladata van és egyértelmű bérezése. Viszont ahhoz, hogy az ember tanár legyen, kell egyfajta rátermettség. Ahhoz, hogy jó tanár legyen, kell az elhivatottság. Mindezek alapján: a tanítás olyan, mint egy *matematikai feladat*. Adott egy cél,

például hogy a diák leérettségizzen, és ehhez a célhoz több úton el lehet jutni. Ahogy a matematikai feladat több oldalról is megközelíthető, úgy a diákhöz is többféleképpen lehet hozzáállni.”

A hasonlatok *érzelmi töltése* pozitív, csak két írásban jelentek meg a tanítás nehézségei, a bizonytalanság és az elutasítás, amint a következő írás-részletek mutatják.

„Úgy gondolom, hogy iskolai keretek között a korlátozott, pontosabban megszabott óraszám, a kényszerű erőltetett menet miatt képtelenség belemélyedni és megszerettetni a hallgatósággal az anyagot.”

„A tanítás során az ember (szerintem) rengeteget ad vagy próbál adni, de nagyon keveset kap vissza (mind lelkileg, mind anyagilag). A mai anyagi világban nem éri meg tanítónak lenni.”

Az esszéekben általánosítva fogalmaztak a hallgatók, csak háromban jelent meg a *személyes célok* kitűzése, az önmagukra vonatkoztatás.

„Tiszta levegő szeretnék lenni, melyre az emberek jószereivel rá sem figyelnek s mégis: esszenciális fontosságú az embernek maradásukhoz.”

„A tanítás olyan, mint egy tál túrógombóc. Ez a kedvenc ételem, és nekem a tanítás lenne az egyik nagy vágyam. Szeretnék jó tanárrá fejlődni, a legjobb tanárain nyomdokába lépni.”

„Az motivál, hogy meg akarom mutatni másoknak, hogy én hogyan csinálnám, és szeretném bizonyítani magamnak is, hogy képes vagyok a tanításra.”

A hallgatói írások *tartalmának* elemzését *kvalitatív szövegelemzéssel* végeztem el. Azért választottam ezt a módszert, mert így megőrizhetőek voltak a szövegek szubjektív információi, a hallgatók által megfogalmazott gondolatok egyedisége. A *szövegelemzés* alkalmazásának *első lépése* azoknak a *kategóriáknak* a megállapítása volt, amelyek alkalmasnak látszottak az adatok *sűritéséhez*. Többször elolvastam a hallgatók írásait, és azt láttam, hogy az írások a *képalkotás(oka)t* tartalmazták, a *hasonlóság alapját* magyarázták, és emellett olyan mondatokat, amelyek a tanítás eredményes megvalósítására vonatkozó *előírásokra* terjedtek ki.

A lehetőségek többszöri végiggondolása után az esszéik tartalmának tömörítésére az alábbi szempontokat választottam: az *I. kategóriába* a szövegek azon elemeit soroltam, amelyekben a hallgatók leírták, hogy mi a tanítás, mihez hasonlít, és az indoklásokból kigyűjtöttem azokat a részleteket, amelyek a hasonlóságot megmagyarázták. A *II. kategóriába* azok az előíró jellegű szövegrészek kerültek, amelyek arra vonatkoztak, hogyan kell tanítani, mi a fontos a tanításban.

A hallgatói írások tartalmát a fenti két kategóriába rendeztem. A kategóriákba sorolásnál elsősorban azt tartottam szem előtt, hogy az adott írás gondolatmenetében, a hallgató saját értelmező rendszerében tömörítsem az adatokat. Törekedtem arra, hogy minél kevésbé befolyásoljanak a saját értelmezéseim, ezért az esszéikben lévő kifejezéseket sem változtattam meg. Ez a rendezés *hallgatónként* mutatta meg a sűritett adatokat: az első kategóriában azt, hogy a hallgatók mihez hasonlították a tanítást, és mivel magyarázták; a második kategóriában pedig azt, hogy mit tartottak fontos előírásnak a tanításban.

A belépő hallgatók tanítást érintő nézeteinek *összesítése* a keletkezett sűritett adatok további elemzését igényelte. Látható volt, hogy a hasonlatokat *nem lehet önmagukban* értelmezni és értékelni. A hasonlatok csak akkor adtak elemezhető támpontot a

*nézetek saját jelentésére*, akkor mutatták meg pontosan a hasonlatok *mögötti* értelmezést, ha az indoklásokat is figyelembe vettem. Így kaptam pontos választ arra, hogy a *hallgató szerint* mi a közös jellemzője a megnevezett tevékenység(ek)nek vagy tárgynak és a tanításnak. Az *indoklások* tartalmazták a hasonlóság alapját és adtak kulcsot a hasonlatok megértéséhez. E kulcsok mentén át is alakultak a jelentések: például: a „kutyakiképzés” kifejezés számomra vagy a köznyelvben inkább az idomítást jelentené, de a hasonlat írója az indoklásban az irányítást fogalmazta meg a tanításhoz hasonlóság alapjaként, vagy az „orvoslás” metaforában sem a gyógyítás, a segítség volt a kiemelt elem, hanem a szabályozás.

Az első kategóriába került *hasonlatok és indoklások együttes* figyelembevételével állapítottam meg azokat a *tartalmi kategória-egységeket*, amelyeket a hallgatók a tanítás-metafora megfogalmazásában és indoklásában használtak, ezt a tartalmi csoportosítást a 4. táblázatban mutatom be.

Az adatokból látható, hogy a hallgatók legtöbbször *művészethez, alkotáshoz, formáláshoz* hasonlították a tanítást. A tanár az alkotó, aki formálja a művét és a diák az elkészülő mű. A diák *passzív a folyamatban*, szerepe csak az eredményesség befolyásolásában jelentős. A tanítás mint *vezetés, irányítás, útbaigazítás* hasonlat összesen *hétszer* található meg. A tanítás mint *építkezés* hasonlatokban is a tanár „épít”, a diák „az épülő ház”. Egyedül a „kártyavárépítés” hasonlatban fogalmazódott meg a közös építkezés képe, illetve a diák aktivitása: „a tanár adja a tanuló kezébe a kártyákat, és fogja a kezét, hogy biztosan rá tudja építeni a következő szintet”. A köznyelvi jelentés – a kártyavár könnyen összedől – ebben a képben fel sem merült.

A tanítás hat hallgató szerint *szórakoztatás*, a tanár „színeszként szórakoztatja a diákokat”, a diákok a közönség. A tanítás mint *segítés, gondozás, gondoskodás* jelentéstartalom tűnt elő a „kertészkedés” hasonlatokból.



4. táblázat: A tanítás-hasonlatok tartalmi csoportosítása

| <b>Mihez hasonlít a tanítás?</b>   |   |
|--|---|
| <b>A kategória-egységek megnevezése</b>  | <b>A kategória-egységek előfordulásának száma</b> |
| művészet, alkotás, alakítás, formálás  | 11  |
| vezetés, bevezetés, irányítás, szabályozás, útbaigazítás   | 7   |
| építés, építkezés  | 7   |
| szórakoztatás  | 6   |
| segítés, gondozás  | 4   |
| adás, eladás   | 2   |
| soktényezős, összetett tevékenység   | 2   |
| sikerek és kudarcok jellemzik  | 2   |
| egyéb<br>(állandóan ismétlődik – mókuserék;<br>sok türelmet igényel – horgászat;<br>okok és következmények ismerete – jogászkodás;<br>kedvenc étel és saját cél – túrógombóc;<br>a mester utolérése és legyőzése – hosszú küzdelem;<br>a diákok érdeklődésétől függ – élmény vagy szenvedés;<br>észrevétlen, de szükségszerű – lélegzés) | 7   |

A tanítás mint *adás, eladás* hasonlatokban is egyértelmű a tanár egyedüli *felelőssége*, direkt irányítása és a diák befogadása. A tanítás a „hagymához” azért hasonlít, mert *összetett*, a „főzéshez” pedig azért, mert *soktényezős* tevékenység. A tanítást *sikerek és kudarcok* egyaránt jellemzik és nehezen kiszámítható, ezért hasonlít a „labdához” és az „óriáskerékhez”. Az *egyéb kategóriaegységbe* tartozó hasonlatok a tanítás további jellemzőit hangsúlyozták.

A hallgatói írások adatainak sűrítésénél a *II. kategóriába* azok az *előírásokat* tartalmazó kifejezések, mondatok kerültek, amelyek arra vonatkoztak, hogy *hogyan kell tanítani*, melyek azok a fontos *szabályok*, amelyek említésre méltóak a hallgatók szerint. A 28 hallgatói írásból csak *hét* olyan akadt, amelyekben nem voltak az ebbe a kategóriába sorolható elemek.

A *tanítással kapcsolatos előírások* többsége a tanítás feltételeire, ezen belül is a kapcsolatra, az összhangra (kölcönös megértés és elfogadás, egyetértés) vonatkoztak. Mellettük még a tanítás eredményei (jó jegyek, jó hangulat, a gyerekeknek is élvezetes a tanítás) jelentek meg.

A *tanárral kapcsolatos előírások* a tanár hivatásszeretetét és személyiségvonásait tartalmazták legtöbbször, a tanár szaktárgyi tudását alig érintették. A hallgatók *sokkal fontosabbnak* tartják azt, hogy a tanár hivatásnak érezze és szeresse a munkáját, szeresse a gyerekeket, törődjön velük, bizalommal forduljon hozzájuk, mint azt, hogy megfelelő szaktudással rendelkezzen.

## „Tanári munka” hasonlatok

A „tanítás” mellett a „*tanári munkával*” kapcsolatos metaforák alkotását is kértem a hallgatóktól, pontosan a „*Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...*” mondat befejezését és indoklását. Az írást összesen 41 hallgató készítette el, de az elsődleges elemzéskor látható volt, hogy a 41 esszéből 22 *nem tartalmazott indoklást*. A további feldolgozás csak arra a 19 írásra terjed ki, amelyekben *képalkotás* és az *indoklás* is megtalálható. A 19 hallgatóból 15-en egy képet írtak le és indokoltak meg, négyen pedig *ketts képpel* jellemezték a tanár munkáját.

Az alábbi két példa érzékelteti, hogy a hallgatók a tanári munkáról mint a *tanítás és nevelés* összekapcsolásáról írtak. A tanár tanító és nevelő tevékenysége a hallgatóknak együttesen jelentette a tanári munkát, egymáshoz kapcsolódó, egymástól nehezen megkülönböztethető tevékenységként értelmezték.

„Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...magára a tanári munkára. A jó tanár pszichológus is egy kicsit, nevelő, gondoskodó is, de ugyanakkor színész is, hiszen az előadása a *tanítás* fontos része. Ahogy egy színházi előadás lelkiileg építhet, ugyanez a helyzet egy órával is, ha élményekkel tölti meg a tanár. A pszichológusság a személyiség ismerete miatt fontos, és elősegíti a *nevelés* megfelelő irányát is.”

„Szerintem a tanári munka legjobban hasonlít...talán egy szobrászművészehez. A saját talentumából dolgozik, gyakorlatlansággal megszerzett ügyességével és csiszolt formára egy anyagot. De nem rajta múlik teljesen a forma, mert minden anyagnak megvannak a maga sajátosságai, hogy mit lehet belőle (és hogyan) kifaragni. A tanári munka ennél annyi-

val több, hogy *életeket formál*, jórészt érzékeny gyerekkorban.”

Az írások *tartalmának* sűrítését a tanítás-metaforákhoz hasonlóan végeztem el. A hasonlatokat és indoklásokat kategóriákba rendeztem, ugyanazokat a *kategória-egységeket* használtam. Az 5. táblázat mutatja be a hallgatók tanári munkára vonatkozó hasonlatainak tartalmi csoportosítását.

A táblázat mutatja, hogy a hallgatók szerint a tanári munka azonos mértékben hasonlít a *művészethez, alkotáshoz, formáláshoz*, illetve a *segítéshez, gondozáshoz* valamint a *vezetéshez, irányításhoz*. A *szórakoztatás* kategória-egységben fogalmazódott meg, hogy a tanári munkának a *tanítás* része hasonlít „a színészethez”. Az *építkezés* kategória-egységet a „házépítés” hasonlat képviselte egyedül, itt a hasonlóság alapját az jelentette, hogy a diák számára a „tanár a tudományokkal építkezik”.

5. táblázat: A „tanári munka” hasonlatok tartalmi csoportosítása

| Mihez hasonlít a tanári munka?        |  |
|---------------------------------------|--|
| A kategória-egységek megnevezése      | A kategória-egységek előfordulásának száma |
| művészet, alkotás, alakítás, formálás | 6  |
| segítés, gondozás                     | 6  |
| vezetés, irányítás                    | 6  |
| szórakoztatás                         | 4  |
| építés, építkezés                     | 1  |

A hallgatói esszékből – hasonlóan a tanítás-metaforák feldolgozásához – kiválogattam az *előíró elemeket*. A *tanári munkáról* alkotott metaforákból – hasonlóan a tanítás-metaforákhoz – a *karizmatikus tanári egyéniség* képe rajzolódik ki. A tanári munka hasonlatokban megfogalmazott előírásokban is kiemelkedő fontosságot tulajdonítottak a hallgatók a *tanári személyiségnek*.

## Szövegfeldolgozás alkalmazása a belépő nézetek feltárásában

A szövegfeldolgozásra mint a nézetek feltárásának lehetőségére az *olvasáskutatás* legújabb eredményei hívták fel a figyelmemet. Az olvasási tevékenység és képesség értelmezésével kapcsolatban az utóbbi három évtizedben jelentős változások történtek, „korábban az olvasási tevékenységet a szöveget reprodukáló folyamatnak tételezték”, ma pedig „olyan interaktív folyamatnak, amelynek során az olvasó a szöveggel kapcsolatba lép, reflektál rá és új jelentéseket, interpretációkat is konstruál: a szöveg olvasás közben nyeri el a jelentését” (Czachesz, 2001, 29-30.).

Az olvasásnak mint *jelentés-konstrukciónak* az értelmezése azt jelenti, hogy az olvasó olvasás közben teljes személyiségével, kognitív és affektív tartalmaival vesz részt saját megértési folyamataiban, személyes kontextusba vonja és reflektálja az olvasottakat. Ehhez a jelentésteremtési folyamathoz és reflexióhoz felhasználja előzetes ismereteit, jelentésekben, struktúrákban szerveződő kognitív sémáit, és ha az *olvasott szöveg tartalma* ezt lehetővé teszi, akkor – feltételezhetően – a korábbi tapasztalataiból származó, *nézeteknek* tekintett pszichikus konstrukcióit. Ennek alapján fogalmaztam meg a kutatás *harmadik előfeltevéseként* azt, hogy a nézetek kialakulásában szerepet játszó vagy a nézetek elemeit érintő tartalmú *szövegfeldolgozási folyamat* eredménye a *nézetek feltárása* lehet, azaz a szövegfeldolgozási feladatok alkalmasak a belépő nézetek feltárására.

Az angol nyelvű szakirodalomban egy kutatási beszámolót találtam (Salisbury-Glennon – Stevens, 1999), melyben szakirodalmi szöveg *reflektív feldolgozását* használták fel a nézetek feltárására. A magyar szakirodalomban a nevelési attitűd vizsgálata történt irodalmi szemelvényekkel (Hunyadyne – Ungárné, 2000).

A feldolgozandó szöveg *kiválasztásának* szempontjaira egy tanulmány (Floden, 1985) adott támpontot. Floden szerint a pedagógusok nézeteinek és gyakorlatának megváltoztatására a pedagógiai kutatások akkor hatnak eredményesen, ha a kutatók az eredmények bemutatása mellett az adott pedagógiai kutatás teljes megismertetésére, az adatok részletes bemutatására is törekednek és így párbeszéd kezdeményezésére adnak esélyt. Erre alapozva feltételeztem azt, hogy a feldolgozott szövegek *kiválasztására és tartalmára* nézve fontos követelmény, hogy a nézetek kialakulásához vezető tapasztalatokat érintsék, azaz elsősorban egy adott témához kapcsolódó *tapasztalatokat és véleményeket* tartalmazzanak inkább, mint eredményeket és következtetéseket.

A szövegfeldolgozás *módjának* tervezésekor a kooperatív tanulás alkalmazását tartottam fontosnak. Ezt arra építettem, hogy a hallgató számára saját nézeteinek feltárása *önismereti munkát* jelent, amelynek során megtanulja „felismerni és ellenőrzése alá vonni” saját észlelési, jelentésértelmezési szokásait (Bagdy – Telkes, 1988, 54.). A tanárjelölt önmagáról való tanulásában lépésről lépésre, mások segítségével érheti el, hogy rálátása legyen saját percepcióis és interpretációis folyamataira. Ezt a tanulást a tanuló-társakkal való együttműködés, a társak reflexióinak és visszajelzéseinek a biztosítása, az együttműködésen alapuló tanulás alkalmazása eredményesebbé teheti (Vastagh, 1995, 1996, 1999; Bárdossy – Dudás – Pethőné Nagy – Priskinné Rizner, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, Dudás, 2001). *Összefoglalva: a nézetek feltárására* alkalmazott szövegfeldolgozás olyan *tanulási helyzetek* létrehozását jelentette, amelyek egyrészt a *hatékony olvasásfolyamat*, másrészt a *kooperatív tanulósszervezés* interaktív és reflektív jellegére épültek.

A szövegfeldolgozás különböző formáinak alkalmazásával azt vizsgáltam, hogyan vélekednek a belépő hallgatók a *tanításról, a tanulásról, a tanulókról, a tanári mesterségről és annak tanulásáról valamint önmagukról*. Ezeknek a nézeteknek a feltárása volt a fogalomtérkép és a metaforaalkotás módszerek alkalmazásakor is a célom, amelyekkel egy új célcsoport, a tanárképzésbe belépők

nézeteinek feltárásához szolgáltatam empirikus adatokat. A *szövegfeldolgozási feladatok* tervezésekor és megvalósításakor viszont arra tettem *kísérletet*, hogy a belépő hallgatók nézeteinek feltárásában *új lehetőségeket* keressek. Ehhez az *olvasásfolyamat*, a *reflexió* és az *együttműködés összekapcsolását* tartottam szükségesnek.

A továbbiakban a hallgatók belépő nézeteinek feltárására *kidolgozott és kipróbált* különböző szövegfeldolgozási módok alkalmazásának tapasztalatai olvashatók. Bemutatom a létrehozott interaktív és reflektív tanulási helyzeteket: a *feldolgozott szöveget*, a hallgatók által elvégzett *feladatokat*, a *feladatok megoldásait és ezek elemzését*.

## I. szövegfeldolgozás – írásos és szóbeli reflexió

A *felhasznált szöveg* általános iskolai tanulókkal végzett kérdőíves felmérés eredményeinek rövid összefoglalása (Nanszákné, 2000). Tartalmazza a tanulók szó szerinti válaszainak egy részét és a kutató összefoglaló és értékelő megállapításait is, stílusa inkább *publicisztikai* mint értekező jellegű. A szöveg az *1. mellékletben* található meg.

Az I. szövegfeldolgozási feladat a *szövegolvasás közben és után* megteremthető *reflexió* írásos és szóbeli módját jelentette. A hallgatók a szöveg olvasása közben *írásbeli feljegyzést*, „kettéosztott naplót” készítettek. A *kettéosztott napló* a *személyes olvasói reagálást* tette lehetővé: a hallgatók olvasás közben a kettéosztott papírlap *bal oldalára* az olvasottak olyan *részleteit* (egy-egy kulcsszó vagy mondat) jegyezték le, amelyek megragadták a figyelmüket, tapasztalatokat, érzelmeket vagy gondolatokat idéztek fel bennük, egyetértéssel olvasták vagy éppen meghökkentőek,



érthetetlenek voltak számukra. A „napló” *jobb oldalára* a *személyes reflexiók* kerültek, a kiválasztott részekhez fűzött asszociációk, megjegyzések, kiegészítések, esetleg kérdések.

Az egyéni olvasás közben készült írásbeli reflektálás után került sor a szöveg *csoportos szóbeli* feldolgozására az „utolsó szó joga” tanulási technikával. Ez azt jelentette, hogy egy önként vállalkozó hallgató hangosan felolvasta saját kiemelését, azt a szövegrészt, amelyhez írásban reflexiót fűzött. Ehhez a szövegrészhez társaitól reagálásokat kért. Megjelölte, hogy kinek a véleményét szeretné hallani, megszabva ezzel a hozzászólások sorrendjét. Végül a kiemelt szövegrészről szóló vita lezárásaként „az utolsó szó jogán” megosztotta a többiekkel saját reflexióját. Ez a folyamat a rendelkezésünkre álló időhatárokon belül további önként jelentkező hallgató(k) saját kiemelésének ismertetésével kezdődött újra, folytatódott a társak hozzászólásaival, végül a saját reflexió(k)nak az ismertetésével zárult.

A szöveget két csoportban dolgoztuk fel a fentiekben leírt módon, összesen *30 hallgató* közreműködésével. A hallgatók által kiemelt és megvitatott szövegegységek legtöbbször a szövegben szereplő *diákok válaszaiból* kiemelt mondatok voltak, a hallgatók írásbeli reflexiói rendre ezekhez a szövegrészekhez kapcsolódtak. A „sok tanár csak a hatalmát gyakorolja” szövegrészlet például egyetértő reagálásokat váltott ki a hallgatókból, de a „szükség lenne olyan csoportokra, ahol arról beszélgetnénk, hogyan tervezük az életünket biztonságosan” diák-vélemény vitát idézett elő. A „meg kell tanítani bennünket tanulni, felébreszteni a kíváncsiságot” diák-kívánság pedig egyrészt tanácstalanságot eredményezett, másrészt a lehetőségek keresése és mérlegelése irányába vitte el a hallgatók megbeszélését. A szövegből kiemelt és megbeszélte további témák az alábbiak voltak: tanári személyiség, türelem, a tanításhoz kapcsolódó tekintély, fegyelmezés, a figyelem és érdeklődés felkeltésének módjai, tananyag, a tanulás tanítása, az iskolák környezete, a tanárok anyagi és erkölcsi megbecsülése, továbbá a családok problémái és a diákok családi hátterének jelen-

tősege. A vitákban érvként hangzottak el, fogalmazódtak meg a saját tapasztalatok és a belőlük leszűrt nézetek, tanulságok.

A szövegfeldolgozásnak ez a módja *írásbeli és szóbeli feladatot, egyéni reflexiót* és szabályok által *formalizált beszélgetésben való közzétételt* igényelt a hallgatóktól. Lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók az olvasott szövegből a saját kiemeléseikhez fűzött reflexióikban írásban, mások kiemeléseikhez kapcsolódó észrevételeikben szóban *megfogalmazzák elképzeléseiket* a tanításról, a tanulásról, a diákokról és a tanárokról. A tanulási helyzet szokatlansága kisebb akadályt jelentett, mert a hallgatók többségének nem volt korábbi tapasztalata hasonlóról, és mindez megerősítette azt is, hogy a *tanulással és a tanítással* kapcsolatos nézeteknek nem csak a feltárása, hanem a megváltoztatása is megoldandó feladat a tanárképzésben.

## II. szövegfeldolgozás – gondolatok a címről, olvasás utáni reflexiók

Az előző feladatban megismert szöveggel, a fenti címmel jellemezhető szövegfeldolgozási módot egy csoportban, 14 hallgató részvételével próbáltam ki. A szövegfeldolgozásnak az volt a menete, hogy a hallgatók *olvasás előtt* összegyűjtötték gondolataikat a szöveg címről, azután elolvasták a szöveget, végül az olvasás után *reflektáltak* az előzetesen elkészített írásukra és az olvasottakra.

A hallgatók olvasás előtt és után készült írásait az alábbi szempontokból vizsgáltam meg:

(1) *Milyen kapcsolatban* vannak az *olvasás előtt* összegyűjtött gondolatok és az *olvasás utáni* reflexiók?

(2) *Mire vonatkoznak* a reflexiók, a saját előzetes gondolatokra vagy a szövegben olvasottakra?

(3) *Hogyan viszonyulnak* egymáshoz a szöveg és a reflexiók tartalmi, a reflexiók a szövegben olvasottakat megerősítik, megkérdőjelezik, cáfolják vagy kiegészítik.

Az írások *elemzéséből* megállapítható volt, hogy a szövegfeldolgozásnak ez a formája *hogyan segítette* a nézetek megfogalmazását. Láthatóvá vált, hogy mi *történik* a szöveg címére asszociált előzetes gondolatokkal, hogyan árnyalja, módosítja, befolyásolja, egészíti ki és változtatja meg ezeket a szöveg olvasása. A következőkben a hallgatók írásából kiválogatott részletek *példáival* mutatom be azokat a lehetőségeket, amelyek a címről készült *előzetes írások* és a szöveg olvasás utáni *reflexiója összehasonlításában* észrevehetőek és kimutathatóak voltak. Az alábbi részletekben *dólt betű* utal az *olvasás utáni* reflexiókból származó mondatokra.

Az alábbi írásrészletben látható, hogy a hallgató az általa előzetesen megfogalmazottakat *megkereste* vagy *megtalálta* a szövegben és a reflexióban *megerősítve megismételte*:

„A tanár érdeklődésfelkeltő, gyerekközpontú és segítőkész legyen, ne legyen nagyon szigorú, de nagyon laza sem, és olyan ismereteket adjon, amelyek az iskolán kívül is felhasználhatók.”

„*Szerintem is olyannak kell lennie az iskolának, ahol felkészülünk az életre, és ahol a gyermek nem azért tanul, mert muszáj, hanem azért, mert érdekli a tantárgy.*”

A következő példa azt mutatja be, hogy a hallgató a fentihez hasonlóan *talált* a szövegben olyan elemeket, amelyeket előzetesen ő is megfogalmazott, de a szöveg olvasása után ezeket a tartalmakat *továbbgondolta, részletesebben kifejtette*. A hallgató a címről gondolkodva a tanár személyiségéről, tanítási tudásáról írt, valamint arról, hogy az iskola elégítse ki a tanulók érdeklődését. A reflexióban az *érdeklődéskeltés* további lehetőségeit és formáit fogalmazta meg, a szöveg olvasásának hatására a tanulókat aktivizáló módszereket is megemlítette, de azt is, hogy ilyenekkel nem találkozott.

„Fontos, hogy a tanár szeressen tanítani, mert azok, akik kényszerből tanítanak, nem tudják jól átadni az ismereteket. Legyen meg a szakmai tudása, türelmes legyen és szeresse a gyerekeket. Fontos, hogy jól elő tudja adni, és el tudja magyarázni az általa tanított tantárgyat. Ahhoz, hogy egy iskola jól működjön, elengedhetetlen, hogy jól képzett és jól tanítani tudó tanárok dolgozzanak ott. Fontos, hogy biztosítson bizonyos feltételeket, amik kielégítik a tanulók érdeklődését: bizonyos szakkörök, felkészítés az érettségire vagy a felvételre, lehetőség a sportra, számítógép-használatra, jó, ha az iskola rendelkezik saját könyvtárral, és fontos a szervezethez is (órarend, termek, stb.).”

*„Szerintem is úgy lehetne biztosítani a gyerekek érdeklődését, ha olyan tantárgyakat tanulnának, amelyek fejlesztik a személyiséget. Szükség lenne erre, mert sokan kikerülnek az iskolából, megvan a képzettségük, de nincs semmilyen tapasztalatuk az életről. Azzal is egyetértek, úgy lehetne érdeklődést kelteni, hogy a tanárnak érdekesebben kéne előadnia, és a tanulókat be kéne kapcsolni az órákba. Legyen helye az iskolában az improvizációnak, beszélgetésnek, szabadságnak, stb. Ezt is nagyon jónak és fontosnak tartom, de a legtöbb iskolában ez nem így van.”*

Az alábbi példában a hallgató reflexiója *nem kapcsolódott* az előzetesen leírtakhoz, hanem a szövegben olvasott *elfogadható* tartalmakat, és ahhoz kapcsolódóan, annak *alátámasztására* keresett *saját tapasztalatot*.

*„A jó pedagógus nem kicsinyes, barátságos, kommunikatív alkutú, humoros és megértő. Az iskolában nincs régi-konzervatív szabály, a tanárok és a diákok jól érezhetik magukat egymással a tanórán kívül is, és a tanórákon kívül semmi ne legyen kötelező.”*

*„Az iskolában tényleg fontos a környezet. Saját tapasztalataim szerint: ne legyen az egyetlen főbejáraton elektromos zár, amit egy adott személy kezel és ellenőrzi azt, hogy van-e engedélyed be-, illetve kilépésre. Az iskola nem börtön! Nem szabad annak lennie.”*

*Legtöbbször az fordult elő, hogy a hallgató a reflexióban nem utalt az általa előzetesen megfogalmazott gondolatokra, hanem a szövegből olvasás közben elfogadott vagy felismert olyan elemeket, amelyeket mint saját vélekedést írt le a reflexióban.*

*„Nekem a jó pedagógus mindig az volt, aki képes volt arra, hogy személyes kontaktust teremtsen az összes diákjával, így ismerte is mindegyiket. Tudni kell, hogy kivel milyen hangon kell beszélni, ki az, akit most nem lehet zargatni, mert családi problémái vannak. Viszont az sem jó, ha a di-*

ák visszaél a tanár közvetlenségével, ezért néha azért meg kell mutatni, hogy »ki az úr a háznál«.

*„Azt hiszem a tanár legfontosabb és legnehezebb feladata tényleg az, hogy megtanítsa a gyerekeket tanulni, és hogy felébressze a kíváncsiságukat.”*

A szövegfeldolgozásnak ez a módja *lehetőséget adott a tanári munkával és a tanulással* kapcsolatos nézetek feltárására. Az írások elemzése megmutatta, hogy az olvasás utáni reflexiók tartalmi legtöbbször a *szövegre* vonatkoztak, és jelentősen *különböztek* a saját, előzetesen megfogalmazott gondolatoktól – kivéve azt a néhány esetet, amikor a hallgató megerősítést talált a szövegben. A szövegfeldolgozásnak ebben a formájában a hallgatók olvasás közben ismertek fel és fogadtak el olyan tartalmakat, amelyeket a reflexiókban *saját nézetként fogalmaztak meg*, és amelyeket alá is támasztottak saját tapasztalataikkal, kiegészítették további részletekkel. A hallgatók olvasás utáni reflexiói a szövegben olvasottakat *értékelték*, ahhoz fűztek észrevételeket, és általában a szövegben lévő *gyerekvéleményekhez* kapcsolódtak. Ez *közvetve megerősíti* a fogalomtérkép és a metaforaalkotás során nyert adatokat, mely szerint *saját magukat* diákként értelmezik.

### III. szövegfeldolgozás – a szöveg értékelése, az értékelés indoklása

Ebben a szövegfeldolgozásban ugyanezt a szöveget használtuk, de a szöveg tartalmának adott szempontok szerinti *értékelése* és az értékelés *indoklása* volt a feladat. A hallgatók a szöveg olvasásakor az *egyetértést* és a *megvalósíthatóságot* mérlegelték oly módon, hogy a szöveg elemeit három kategóriába rendezték: az első kategóriába azokat a részeket válogatták, amelyekkel *egyetértettek és megvalósíthatónak* tartottak; a második kategóriába azokat, amelyekkel *egyetértettek, de nem látták megvalósíthatónak*, végül a harmadik kategóriába azok a szövegegységek kerültek, amelyekkel *nem értettek egyet*. A kategóriákba rendezés *indoklása* is szükséges volt, mert a nézetek feltárulását elsősorban az *indoklásoktól* vártam.

*Tizenöt hallgató* dolgozta fel a fenti módon a szöveget. A hallgatók írásait a kiválasztott, értékelt szövegrészek és a hozzájuk kapcsolódó indoklások összehasonlításával *elemeztem*. A továbbiakban *néhány példával* szeretném érzékeltetni e szövegfeldolgozási mód eredményét és az indoklások részleteivel bemutatni a nézetek feltárulásának lehetőségeit.

Minden hallgató kiemelte a szövegből a tanítás-tanulás *tartalmának kibővítésére* vonatkozó diák-kívánságokat.

Indoklásaikban a következők szerepeltek:

„ez kizárólag a tanár szakmai tudásától és személyiségétől függ”,

„nagyon hasznos lenne a tanulók számára, de mivel az órák száma meg van szabva, ezért nem marad idő a megvalósításra”,

„van egy bizonyos törzsanyag, amit bele kell plántálni a kis nebuló fejébe, és szerintem a plusz órák már túlterhelést okoznának”,

„az eddigi tapasztalataim alapján így is sok felesleges dolgot oktatnak az iskolában”.

A hallgatók nézeteit a *tanítás-tanulás módszereivel* kapcsolatos szövegrészek, a „sokkal jobban be kellene kapcsolni az órába bennünket”, és a „meg kell tanítani bennünket tanulni” diák-vélemények is megérintették. Minden hallgató kiválasztotta ezeket a mondatokat és indokolta az értékelést. Az alábbi példákból azonban látható, hogy ezek az indoklások nem korábbi tapasztalatokról vagy a megvalósítás formáiról szólnak, hanem csupán a lehetőség megerősítéséről, esetleg a feltételekről:

„érdekes újdonságokat hozna a tanításba”,

„ezzel növeljük a tanulók érdeklődését, de feltétele a rendkívüli türelem és szakmai elhivatottság”,

„ezzel a figyelem serkentető”,

„ezáltal a tanulók figyelme nehezebben lankad”,

„ehhez mindkét félnek türelmesnek kell lennie”,

„kizárólag a tanár szociális érzékenységének a függvénye”,

„sok gyereknek nem azzal van problémája, hogy nem értené az anyagot, hanem azzal, hogy nem tudja megtanulni”.

A *tanári szakértelemmel* kapcsolatos nézeteket a „Pedagógusoknak többféle követelménynek kell eleget tenni” szövegrész elutasítása hívta elő. Véleményüket így indokolták:

„a pedagógusok már most is túl vannak terhelve, nem szabad többet elvárni tőlük”, „a tanárnak nem kell menedzselni, „számítógépizálni”, nyelveket beszélni, mert a diákok úgyis csak az adott szakterületen számítanak a segítségükre”,



„annak a tanárnak, aki nem az általános iskola alsó tagozatán tanít, felesleges mindenhez érteni vagy úgy csinálni, mintha értene hozzá, azért képeznek szaktanárokat, hogy ez megoldódjon”.

A szövegfeldolgozásnak ez a módja előhívta a hallgatók vélekedéseit. A szöveg által érintett témákkal kapcsolatos *nézeteik megfogalmazására* készítette a hallgatókat azzal, hogy az olvasott szöveg részleteit *értékelték*, egyetértéseiket megállapították, a megvalósíthatóságot mérlegelték és mindkettőt indokolták. Az *indoklások* mutatták meg a hallgatók vélekedéseit, az érvekben, és az indokokat alátámasztó tapasztalatokban értelmezésében *tárultak fel a hallgatók nézetei*. A hallgatók a szövegből a gyerekvéleményeket tartalmazó részleteket választották ki legtöbbször, ezért a diák-vélemények által érintett témákkal kapcsolatos – a *tanítás és a tanulás tartalma és módszerei* – hallgatói nézetek megfogalmazására volt alkalmas ez a szövegfeldolgozási mód.

#### IV. szövegfeldolgozás – a szöveg értékelése és kiegészítése

Értékelés és kiegészítés

Ebben a feladatban olyan szöveget használtam fel, amelyet egy hallgatóm készített. Egy korábbi félévben interjú készítését kértem és az interjú tanulságainak összefoglalását. Az volt a hallgatók feladata, hogy keressék fel volt tanárukat, akitől sokat tanultak, akinek sokat köszönhetnek és beszélgessenek el vele. Nem a tantárgyról, amelyet tanultak tőle, hanem kifejezetten a *tanári mesterségről*. A szövegfeldolgozásban felhasznált szöveg egy ilyen interjú leírásának rövidített változata. Egy pályakezdő tanárnak a tanítással kapcsolatos nézeteit tartalmazza, szerzője szerint a tanítás 12 „arany szabályát” írta le (2. melléklet). Ezek a szabályok személyes hangú, egyes szám második személyben megfogalmazott *tanácsok*, arra terjednek ki, hogy mikor, mit, miért és hogyan tegyen a tanár. Különböző témákat érintenek, a tanár tulajdonságaira, a tanári kommunikációra, a tanár-diák kapcsolatra, a segítő és hatalmi szerep sajátos értelmezésére és a tanítás megszervezésére vonatkoznak.

Feltételezésem szerint a szöveg alkalmasnak látszott arra, hogy elgondolkodásra, az elfogadás és a vállalhatóság szerinti *értékelésre* készítse olvasóját, valamint arra is, hogy *kiegészítésre*, további tanácsok megfogalmazására ösztönözze a hallgatókat, és így adjon lehetőséget a *nézetek explicitté tételére*. A hallgatók *feladata* ebben szövegfeldolgozási módban a tanácsok *értékelése és kiegészítése* volt. Összesen 43 hallgató dolgozta fel a szöveget oly módon, hogy a szövegben lévő tanácsokat *értékelték*, jelezték az egyetértést, a részbeni elfogadást vagy az elutasítást, és indokolták döntésüket. Közülük 28-an fogalmaztak meg kiegészítésként *saját tanácsokat* is.

A továbbiakban a szöveg *kiegészítésének* eredményeit, a hallgatók által megfogalmazott *további tanácsokat és azok elemzését* mutatom be. 28 hallgatóból tízen 1, négyen 2, szintén négyen 3, ketten 4, és nyolcan 5-9 saját tanácsot fogalmaztak meg. Ezek a tanácsok többnyire megtartották a szövegben olvasható *nyelvi formát*.

Először megvizsgáltam azoknak a hallgatóknak az írásait, akik több tanácsot fogalmaztak meg. Ezeknek az írásoknak a *tartalmát elemezve* megállapítható volt, hogy ezek a tanácsok *meghatározható témák* köré rendezhetők. A hallgatók által fontosnak tartott saját kiemelt *szempontokat* találtam. Az alábbi példák érzékeltetik az egyes hallgatók által megfogalmazott tanácsok mögött felfedezhető, a *hallgató számára fontos témát*. Az is igaz lehet, hogy ezek a témák valószínűleg a hallgató *saját nézeteiben* központi jelentőségűnek tekinthető tartalmak.

Az *első példában* látszik, hogy a hallgató számára a tanításban nagyon fontos az *érdeklődés felkeltése*, tanácsait ebben a témakörben fogalmazta meg:

„Minden órára készülj fel valami plusszal, amit a diákok a tankönyvben nem találhatnak meg!

Ha azt látod, hogy egy téma felkelti a diákok érdeklődését, akkor készülj fel belőle bővebben!”

Találd meg a tárgyat iránt jobban érdeklődőket és segítsd őket, azonban a többieket se hanyagold el!

Napi aktualitásokkal gazdagítsd az órát!”

A második példa a *konfliktusokkal* kapcsolatos nézetek feltárulását, illetve a tanácsokat megfogalmazó hallgató *konfliktuskerülését* mutatja be:

„Légy igazságos tanár. Tudj kritikus helyzetben is jól dönteni.

A kollégáidról soha ne mondj rosszat. A véleményed tartsd mindig magadban. A harag sohasem jó.

Hallgasd meg figyelmesen a szülőket, adj a véleményükre. Fontos a szülő – tanár jó viszonya.

Figyelj a „hírnevedre”, a jó „hírnevedre”.

Ne hagyj, hogy a diákjaid utáljanak. Figyelj minden kijelentésedre, megnyilvánulásodra.”

Az *önbecsülés* és annak építése téma elemei hangsúlyosak az alábbi tanácsokban:

„Légy tisztában önmagaddal, értékeiddel. Értékes ember vagy, aki átadja a tudását a felnövekvő generációnak.

Biztasd a diákot. Építsd a személyiségét olyan módon, úgy, ahogy ő akarja, nem olyanná, amilyent sajátodnak szerettél volna tudni akkoriban, vagy amilyen az most.

Ne csak a személyiségét, hanem az önbizalmát is építsd.

**NE ROMBOLD!**

Tanítsd meg, hogy ő is értékes és fontos a környezete számára.

Éreztesd velük, hogy szereteted őket, mindegyiket egyformán.”

Az egyes hallgatók írásainak vizsgálata után arra is törekedtem, hogy a szövegfeldolgozási feladat eredményéről egy *összképet* is kialakítsak. Ennek érdekében egy közös listába gyűjtöttem a hallgatók által leírt valamennyi tanácsot. Ez a lista 28 hallgató vélekedéseit tükrözte a tanári mesterségről, hasonlóképpen a „tanár” fogalomtérképeken szereplő fogalmak és kifejezések listájához. A tanácsok listáját tanulmányozva megállapítottam, hogy ezek a tanácsok *tartalmukat tekintve* besorolhatók *ugyanazokba a kategóriákba*, amelyekbe a „tanár” fogalomtérképeken előforduló asszociációkat besoroltam.

A tanár „szaktárgyi tudására” és „műveltségére” kevés tanácsot fogalmaztak meg a hallgatók. Valószínűleg azért, mert a szövegben olvasottak is utaltak rá. A „tanítás” kategóriába sorolható tanácsok esetében több hasonlóság található. A hallgatók tanácsai az érdeklődés felkeltésére, a motiválásra, a tanórára való felkészülésre, az értékelésre, a fegyelmezésre vonatkoztak. A

„nevelés, nevelői munka” kategória ajánlásai a példaadást, a problémamegoldást, a diákok személyiségének megismerését és fejlesztését, a közösségformálást és a biztatást érintették, hasonlóan a fogalomtérképeken megjelent fogalmakhoz. A „kapcsolatok” kategória tanácsai a tanár-diák kapcsolatok megteremtésére és tartalmára irányultak. A fogalomtérképeken legnagyobb számban előfordult türelemre irányuló tanács szerepelt a feldolgozott szövegben, hasonlóképpen a „kommunikáció”, „elhivatottság” és az „emberismeret” is, ezért a „személyiségjegyek, egyéb viselkedési tanácsok” kategóriában ezek már nem jelentek meg. De a határozottság, az önismeret, felelősségtudat, emberség, előítélet kerülése igen, és két tanács foglalkozott a külső megjelenéssel.

Ez a *szövegfeldolgozási mód* különleges és nehéz feladatot jelentett a hallgatók számára. A tanári munkára vonatkozó tanácsokat tartalmazó, egy *pályakezdő tanár nézeteit* bemutató szöveg *értékelését*, és emellett *kiegészítését* – ezzel saját tanácsok, *saját nézetek megfogalmazását* – igényelte a hallgatóktól. A tanácsok megmutatták a hallgatók vélekedéseit, a szövegfeldolgozás e módja *lehetőséget adott* a hallgatók nézeteinek feltárására. Az írások tartalmi elemzése megmutatta a hallgatók közötti *különbségeket*: a több tanácsot megfogalmazó hallgatók írásaiban felfedezhető és általuk kiemelten fontosnak tartott *saját szempontokat*. Ez arra utal, hogy *vannak olyan belépő hallgatók* – megegyezően a fogalomtérképek egyharmadának *szerkezetével* –, akiknek a nézetei, ha nem is alkotnak *koherens rendszert*, de rendszeralkotó *elemeket* tartalmaznak. Esetükben a képzésnek *nem csak* a nézetek feltárása, hanem a hallgató által *„hozott rendszer”* tartópilléreinek, vázának a megismerése is feladata.

## V. szövegfeldolgozás – reflektáló esszé

A szövegfeldolgozásnak ebben a formájában *szakirodalmi szövegeket* dolgoztak fel a hallgatók, és a szövegek feldolgozása után készített *esszében reflektáltak* azok tartalmára. A „tanár” fogalomtérképek kiegészítésénél felhasznált, a *tanári mesterség tartalmát* kibontó három tanulmány (Falus, 1986, Sallai, 1996, Zsolnai J.–Zsolnai L. 1989) egy-egy részletének feldolgozása volt a feladat, melyek a 3. 4. és 5. mellékletekben megtalálhatók. A szövegek kiválasztásánál arra törekedtem, hogy a tanári mesterséget különböző szempontokból közelítő szakirodalmi szövegeket keressek.

E szövegfeldolgozási mód – a tanári mesterség tartalmáról szóló *szakirodalmi szövegek olvasása*, olvasás után *esszében* történő reflektálása – *kidolgozásában és alkalmazásában* lényeges szerepet játszott az, hogy a hallgatók már készítették fogalomtérképeket és alkottak metaforákat. A fogalmi hálókbán és hasonlatokban feltárult, *hogyan vélekednek a hallgatók* a tanári mesterség tartalmáról és a tanításról. Ennek folytatásaként szükségesnek tartottam, hogy a tanári szakma tartalmának különböző megközelítésmódjait tartalmazó szövegek elolvasásával a hallgatók megismerjék, *hogyan gondolkodnak a téma kutatói* ezekről a szakmai kérdésekről.

A kiválasztott szövegek feldolgozása a *tanári mesterség tartalmával kapcsolatos nézetek* további feltárására látszott alkalmasnak. A szövegekkel való megismerkedés a téma szélesebb kontextusban való értelmezésére, új szempontok megismerésére és mérlegelésére, a folyamat lezárásaként készített esszé pedig a vélekedések átgondolására és megfogalmazására nyújtott lehetőséget. A nézetek *befolyásolásának* a lehetőségét is megteremtette, mert a hallgatók elgondolkodhattak azon, hogy az olvasottakban vannak-e számukra elfogadható tartalmak. A szövegekkel történt megismerkedés után készült *esszében* ennek az összehasonlítási,

újrágondolási, kiegészítési folyamatnak a következményével is foglalkozhattak.

A szövegfeldolgozás a kooperatív tanulás „mozaik” technikájával szervezett tanulási folyamatot jelentett. A három szöveget négy részre osztottam (a 3. mellékletben található szöveget bontottam ketté), a hallgatók négyfős csoportokban dolgoztak. Minden hallgató kapott egy szövegrészt, amely a tanári mesterség tartalmának egyik közelítésmódjára (illetve az 1. szöveg esetén annak az egyik felére) terjedt ki. Az azonos szövegek gazdáiból szakértői csoportok alakultak, amelyekben a hallgatók közösen értelmezték a szövegeket, és egymást segítve előkészültek az alapsoportokban megvalósuló tanításra. Munkájukhoz az eredeti tanulmányok további szövegrészei nyújtottak segítséget. A közös elemző-értelmező munka után a hallgatók visszatértek eredeti négyfős alapsoportjaikba, és ott megtanították társaiknak az olvasottakat, így minden hallgató megismerkedett mindhárom nézőponttal. A folyamat lezárásaként a hallgatók otthoni, egyéni munkában készített esszé írásával reflektáltak. A hallgatók feladata nem a szövegek értékelése, azok tartalmának csoportosítása, esetleg kiegészítése volt, mint az előző szövegfeldolgozási feladatokban, hanem a témáról való saját gondolkodásuk kifejtése. A szövegekben olvasottak és saját korábbi vélekedéseik összehasonlításával azoknak a nézeteknek a megfogalmazása volt a teendő, amelyek megmutatják, hogyan gondolkodik a hallgató a szövegekkel való megismerkedés után a tanári mesterségről és annak tanulásáról.

A 33 hallgató által elkészített esszé szövegének elemzése azt mutatta, hogy a hallgatók írásai jelentős mértékben különböznek egymástól abból a szempontból, hogy

(1) a tanári mesterség tartalmáról, vagy inkább annak tanulásáról írtak;

(2) milyen mértékben hivatkoztak és építettek az olvasott szövegekre;

(3) milyen módon jelent meg az írásokban az *önreflexió*, az olvasottak önmagukra vonatkoztatása.

E szempontok figyelembevételével *elemeztem* a hallgatói írások *tartalmát*, és ennek eredményeképpen az írásokat *nyolc csoportba* soroltam. A továbbiakban bemutatom a hallgatók által készített esszék néhány részletét, melyekben *minden eddigi feladatnál* tisztábban látható és nyomon követhető az írásokban a *nézetek feltárulása*. Tanulságosak az esszék abból a szempontból is, hogy kifejezik a hallgató vélekedéseiben a kiemelt fontosságú, hangsúlyos, *központinak* tekinthető elemeket, másrészt látható, hogy tartalmuk *összecseng* a fogalomtérképekben, a metaforaalkotásokban és a korábbi szövegfeldolgozási módokban feltártakkal. A továbbiakban bemutatott példákban található *dőlt betűs* kiemelések a saját kiemeléseim annak érdekében, hogy láthatóbbá tegyem a nézetek szempontjából fontos elemeket.

1. Az írások *első csoportjába* azokat soroltam, amelyekben a hallgatók *nem utaltak az olvasott szövegekre*, nem említették, hogy azok alapján gondolták át a tanári mesterség tartalmát, hanem összefoglalták, amit erről a témáról eddigi tapasztalataik alapján gondolnak. *Hat írás* tartozik ebbe a csoportba, ezek közül *kettő a tanári mesterség tartalmával* foglalkozik, *négy írás* kitért a szakma tanulására azt képviselve, hogy van szerepe a képzésnek, de a *gyakorlatban* lehet igazán megtanulni a mesterséget, amikor a tanár már tanít. Ezekből az írásokból valók az alábbi részletek:

„A tanári szakma (szinte) az egyik legfontosabb foglalkozások közé tartozik, hiszen a »tanárok kezén mindenki keresztülmegy«, de nem mindegy, hogy hogyan. Hiszen a tanárokkal való kapcsolatunk, a hozzáállásunk egész későbbi életünket meghatározza. Tehát a pedagógus szerepe fontos életünkben. A pedagógusnak tökéletesen kell ismerni a foglalkozás minden csínját-bínját.



Szerintem elsőként a legfontosabb a *pontos szakmai tudás, az alapvető műveltség*. Aztán a *tolerancia, empátia, segítőkészség, türelem* nélkülözhetetlen tulajdonságok. Ismerni kell különböző pedagógiai *tanítási módszereket* és *jó kommunikációs készség* is kell. Fontos a *határozott fellépés, a meggyőző viselkedés*, és a diákok *állandó figyelmét* is fenn kell tudni tartani. A pedagógia órákon elsajátíthatjuk az alapvető ismereteket. Aztán hozzájön még a már meglévő tapasztalatunk, saját iskolai éveinkről és tanárainkról, de azt hiszem, hogy akkor tudjuk meg pontosan mi minden kell még ahhoz, hogy jó tanárok legyünk, ha majd *valóban odakerülünk.*"

„Sokan úgy gondolják, hogy a tanítás annyira egyszerű dolog. Én ugyan még nem tanítottam, de párszor már megpróbálkoztam vele, és tudom, hogy nagyon sokrétű. *Szerintem igenis* először meg kell tanulnia az embernek, hogy hogyan is álljon az emberekhez, a gyerekekhez. Persze nélkülözhetetlen a *tökéletes tudás* hozzá. Mégis úgy gondolom, hogy igazából nem lehet teljesen megtanulni, hanem leginkább *gyakorlat* kell hozzá. Szerintem ott vannak azok a dolgok is, amiket nem lehet csak úgy megtanulni. Többek között ilyen a *türelem* és hogy hívjuk fel a gyerekek *figyelmét*, illetve a *humor* és a *tananyag megtartása*. Szerintem egy *személyiségnek* kell lennie, amit a gyerekek el tudnak fogadni, ezen belül nyílnak és valamilyen szinten őszintének, és amennyire lehet közvetlennek kellene lennie egy tanárnak. És ezek azok a dolgok, amiket nem lehet megtanulni, ezek *csak tapasztalat során* jutnak hozzánk.”

2. A *második csoportba hét* esszé került. Ezekben a hallgatók az előzőekhez hasonlóan nem utaltak az olvasottakra és csak a szakma *tanulhatóságával* foglalkoztak. Ezzel kapcsolatban fogalmazták meg és indokolták vélekedéseiket. *Négyen* azt az állás-

pontjukat fejtették ki, hogy a hivatástudat a legfontosabb, és akkor nem is kell tanulni, *ketten* a „részben tanulhatóságot” fejtették ki, de ahhoz is szükségesnek tartották a hivatástudatot, és egy írás szólt arról, hogy nagyon sok a „tanulnivaló”, és csak a gyakorlatban lehet a szakmát igazán megtanulni.

„Úgy gondolom, hogy ezt a pályát elhivatottságból kell végezni. Véleményem szerint aki elhivatottságból akar tanár lenni és tehetsége is van hozzá, annak nem olyan nehéz elsajátítani ezt a szakmát, mondhatnánk úgy is, hogy *a vérében van.*”

„Most már *úgy vélem*, hogy *részben megtanulható* a pedagógia, illetve a tanári szakma. De azért szerintem, kell hozzá tehetség, illetve érzék, nem mindenkinek vannak képességei ahhoz, hogy ezeket elsajátítsa. Egy bizonyos szintig fejleszthető, de nem lehet mindenkiből jó tanár. (Hiszen vannak rossz tanárok.)”

„*Úgy gondolom*, hogy az elmúlt órák folyamán sikerült minden olyan részletet összeszedni, ami a tanári pályával kapcsolatban van, és minden olyan tulajdonságra kitértünk, amivel a pedagógusnak rendelkeznie kell. *Most úgy érzem*, hogy ennyi mindent megtanulni és fejben tartani, használni nem lehet. Azon kívül mindent, vagy ennek akár csak egy töredékét nem lehet egy szobában ülve, beszélgetve megtanulni. *Elengedhetetlen a gyakorlat*, és most nem arra a pár hónapos gyakorlatra gondolok, ami a tanári diploma megszerzéséhez szükséges, hanem évek tapasztalatára és igazi odaadásra.”

3. A *harmadik csoportba két* írás tartozik, amelyekben a hallgatók röviden utaltak az olvasott szövegekre, de írásuk tartalma ezt nem tükrözte. A korábbi tapasztalataik nyomán kialakított álláspontjukat fejtették ki, és arra hivatkoztak, hogy ezek benne vannak a szövegekben is. A hallgatók tehát az olvasottakban megtalálták azokat az elemeket, amelyeket *meg akartak találni*, hivatkoztak ezekre, pedig a szövegek ezeket az elemeket valójában *nem tartalmazták*. A nézetek *erősségét és szűrő funkcióját* mutatják be ezek a példák. Kevésbé számít, hogy a hallgató mit olvas, az számít jobban, hogy mit „akar” olvasni, hogyan érti és értelmezi azt, amit olvas.

„Arról, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy tanárnak, különböző a kutatók véleménye, de a határozottság, megértés, magabiztosság és a tolerancia *valamennyi szövegben megtalálható*.”

„*Mindegyik megközelítés hasonló alapokkal indul*: a jó tanár alapból jó ember, tehát kedves, türelmes, megfelelő tárgyi tudással rendelkezik, érti és szereti, amit csinál.”

4. Az írások *negyedik csoportjába szintén két* hallgató munkája sorolható, azok az írások, melyekben a hallgatók a szövegekből kiválogattak mondatokat, ezeket egymás után leírták, iskolás módon „*visszaadták a tanultakat*”.

„Egy tanárnak *szerintem* megértőnek és a szakmához értőnek kell lennie. A tanítványokkal szemben toleránsnak kell lennie. Őszinteség is nagyon fontos a tanítvánnyal szemben. Nagyon fontos még az is, hogy a tanár egy bizonyos fokig törődjön a tanítvány jövőjével. A tanárnak egy osztályban meg kell teremtenie egy bizalomteli légkört. Bármilyen a tanítvány, a tanárnak el kell fogadnia. A tanárnak nagyon gazdag tudással kell rendelkeznie a szakmájához. Gyors helyzetfelismeréssel és rugalmas viselkedéssel kell

rendelkeznie. A jó kapcsolatteremtés képességével is kell rendelkezniük a diákokkal és a szülőkkel szemben is.”

5. Az ötödik csoportba tartozó, egymáshoz nagyon hasonló két írás szerzői az előzőekhez hasonlóan a szövegekből kiválogattak néhány, számukra elfogadható elemet, de nem utaltak a szövegekre. A saját tapasztalataik alapján korábban kialakított vélekedéseiket írták le, és beleszótték az olvasottak szó szerinti vagy részben átfogalmazott részleteit.

„A legfontosabb dolog a pedagógus és a diák kapcsolata. A pedagógusnak *határozottnak* kell lennie, nem szabad bizonytalanságot mutatni. Tudnia kell *uralkodni* saját indulatán. Nagy *emberismerettel* kell rendelkeznie, hogy jó kapcsolatot tudjon kialakítani a diákokkal. Meg kell tanulnia a közösséget összefogni, irányítani a megfelelő cél felé. A diákokkal szemben nem szabad különböző bánásmódot használni, mert ellentéteket hoz létre a tanulók között. Egyenlő mértékben kell dicsérni és szidni a diákokat. A diákok kérdéseire mindig nyitottnak kell lenni. *A konfliktusokat erőszak használata nélkül kell megoldani. A pedagógus legfőbb munkaeszköze a saját személyisége.* Az őszinteség fontos szerepet játszik, bár ez az elméletbeli dolog a gyakorlatban nem mindig használható. Az előadásanyagot át kell látnia, értenie kell, hogy meg tudja tanítani másoknak. A jó pedagógusnak ismernie kell a saját szakmáját, s szeretnie kell.

A tanárnak megfelelő öltözékben kell megjelenni az órákon. A diákokkal való együttműködéshez értenie kell. Az óra anyagát részben a tanulók hangulatához kell alakítania. A diákok lelkivilágával, családi és otthoni körülményeivel is tisztában kell lennie. Az *ország szeretésére* kell, hogy neveljen, s főleg az erényeit kell az országnak bemutatnia.”

6. A hatodik csoportba tartozó hat írás jellemzője, hogy ezekben a hallgatók *hivatkoztak* a szövegekre vagy azok közül valamelyikre, *kiemeltek* részleteket és ezekhez a részletekhez fűzték a *reflexiókat*, amelyekben az egyetértésüket vagy a kételkedésüket fejezték ki, illetve a saját *vélekedésükkel* egészítették ki vagy saját *tapasztalataikkal* támasztották alá.

„Kiemelkedő szerepűnek látom most a személyiség(ek) kérdését. Mind a gyermekét, illetve az ő személyiségének az elfogadását – ami hozzájárul ahhoz, hogy partnerként, »kliensként« kezeljük őt –, mind a tanár személyiségét. Ahhoz, hogy valaki jó pedagógus lehessen, egyáltalán nem elég a tanított szaktárgy kiváló ismerete – *mint azt régen hittem* – emellett más, elengedhetetlenül fontos dolgok is vannak.”

„A múlt órán a fontosabb pedagógiai készségekről olvastam Falus Ivántól. Úgy gondolom, hogy ez mind szép és jó, fontos volt leírni és rendszerezni és valamilyen szinten megtanulni, de *nem hiszem*, hogy az »életben«, a gyakorlatban mindezt így véghez lehet vinni. (...) Eddigi tanáraim – kevés kivételtől eltekintve – tanítási módszereiben nem igazán fedeztem (visszaemlékezve) fel azokat a pontokat, amiket olvastam. A legrosszabb az egészben az volt, hogy látszott rajtuk: nem is akarják megpróbálni. Talán a legkönnyebb az *oktatás megtervezése*, és a legnehezebb a *motivációs készségek* különböző pontjainak megfelelni.”

„Az órán tanulmányozott tanulmány-részletek alapján *arra jöttem rá*, hogy a pedagógusi pálya sokkal összetettebb, mint gondoltam, és hogy a pedagógus mesterség megtanulható és megtanulandó. Eddig úgy gondoltam, hogy egy tanár sikeressége csupán a biztos tudástól és a határozott fellépéstől függ; és *úgy véltem*, hogy az, hogy egy tanárra odafigyeljenek a diákok kizárólag a személyiség függvénye. Most azonban *rájöttem*, hogy a tanári munkát *tudatosan meg kell tervezni*, és nem elég a személyiség, az óra

első percétől az utolsóig ügyelni kell a diákok *motiválására*, és ennek számtalan módszere van.”

7. *Három* hallgató írása alkotja a hetedik csoportot. Ezek az esszék egyértelműen és kizárólag az *elbizonytalanodásról* szólnak. A hallgatók számára az eltelt óráknak és az olvasott szövegeknek az a személyes üzenete, hogy nehezebb és összetettebb a tanári foglalkozás, mint azt korábban gondolták, és megijesztette őket a feladat és a felelősség.

„A tanári szakma számomra általános és középiskolás körben sokkal könnyebbnek, egyszerűbbnek tűnt. Főként az általános iskolában. Akkoriban még *azt hittem*, minden felnőtt tudna tanítani. Ezért azt sem tartottam elképzelhetetlennek, hogy belőlem is lehetne olyan jó tanár, mint akkori tanítóim és tanárain. Ám azóta egyre kevésbé tartom könnyűnek a tanári foglalkozást. *Rájöttem*, főként mióta az egyetemre járok, mennyire nehéz és összetett ez a foglalkozás. Mennyi mindent kell egy tanárnak tudni, és itt nem csak a tudásra gondolok, hanem a megfelelő kiállásra, magabiztosságra, kifejezőkészségre. Úgy érzem, hogy én ezeknek még hiányában vagyok, legalábbis most.”

„*Nem gondoltam volna*, hogy ennyi mindent kell tudnia egy tanárnak, hogy ilyen sok jó tulajdonságokkal kell, hogy rendelkezzen. Ez rengeteg és nagyon felelősségteljes munka, valamint egy komoly feladat. *Szerintem* ezt a pályát valóban csak azok válasszák, akik imádnak tanítani, akiknek minden vágya a tanítás, úgymond tanárnak születtek. Azok biztosan elkövetnek mindent, hogy jól tanítsanak, jó tanárokká váljanak. (...) Amikor hallottam, milyen sok képességgel kell rendelkezzen egy tanár, mint pl. szervezés, jó kommunikációs készség, döntés, vezetés, a gyerekekre odafigyelni, emberismeret, eredetiség, gyors helyzetfelismerés, stb. egy kicsit megijedtem. *Sőt nagyon megijedtem és félek tőle*. Nem tudom, valóban tudnék-e bánni

a gyerekekkel, jól le tudnám-e adni az anyagot. (...) Igaz, tele vagyok *kétségekkel és félelmekkel*, de azért *reménykedem* benne, hogy tényleg meg fogok tanulni valamit a tanításról. Nincs nagyon elképzelésem, hogy mit, mert ez az első tanári órám, de remélem, jól fogom tudni hasznosítani.”

8. A *nyolcadik* csoportba tartozó öt írás a *szövegekből* kiemeléseket tartalmaz, amelyekhez hozzáfűzték a hallgatók az *értékelést*, a saját *tapasztalatot* vagy *vélekedést*, továbbá ezekben az írásokban megjelentek a *személyes utalások*, az olvasottak *önmagukra vonatkoztatása*, a további fejlődésre vonatkozó saját *tervek*.

„Még mindig *azt gondolom* a pedagógus mesterségről, hogy leginkább a *hagymához* hasonlítható. Most rétegekre szedtük és megvizsgáltuk ezeket a rétegeket. Engem leginkább Sallai Éva tanulható-e a pedagógus mesterség? című elemzése fogott meg, rendkívül sok tapasztalatot nyertem belőle. Ez a tanulmány *összegzést* adott a pedagógus mesterség tartalmi elemeiről. Ezek nagyrészt tanulható dolgok, bár *véleményem szerint* vannak velünk született vagy eddigi életünk során megtapasztalt készségek, tulajdonságok, amelyek nem tanulhatók. Ezek a szövegek segítséget, támpontokat adnak – legalábbis nekem – a saját magunk által kialakított elképzelések, módszerek csoportosításához, elrendezéséhez, és későbbi megvalósításához.”

„Hasznosnak és érdekesnek találtam az órai feladatot. A felsorolt tulajdonságok, készségek és képességek közül a legfontosabbnak a *mentális egészséget* tartom. Úgy gondolom, hogy ha valaki saját magával tisztában van, akkor a környezetéhez is könnyebben alkalmazkodik, és emberi kapcsolatait is könnyebben alakítja ki.

Úgy *gondolom*, hogy elég toleráns, rugalmas, megértő és segítőkész vagyok. Jól tudok másokkal együttműködni és

szeretem a kreatív feladatokat. A hallottak alapján viszont még sok tanulni valóm van, például a *motivációról, a tanári-tanulói interakcióról, stb.*”

„Az olvasott szövegekben több olyan van, melyről csak akkor tudok igazán véleményt formálni, valamint a hozzájuk való viszonyomat felmérni, ha a megfelelő szakmai tudást elsajátítottam a szaktárgyamból. Ezt leginkább a Falus Iván tanulmányában lévőkre értem, például az *oktatás tartalmának meghatározása, az oktatási folyamat tervezése, stb.* Korábbi élményeimmel összehasonlítva, »példának tekinthető« tanáraim közül sokan alkalmazták ezen módszereket, és az én ideális tanárról alkotott képemben is szerepelnek.”

„*Úgy gondolom, hogy rengeteg tanulni valóm van még a tanítás terén. A szakma ismerete a tanuláson múlik, ezt azt hiszem, el tudom majd érni. A szerepviselkedés biztonság* kissé problematikus most még számomra. A diákokkal való *együttműködést*, ha egy kicsit ők is akarják, azt hiszem, meg tudnám valósítani. A *szakmaszeretettel* nem volna gondom. Hogy a *szürkeséget*, ami a legjobban elrémit, hogyan kerülném el, azt nem tudom. A *tervezést* elsajátíthatónak érzem, de borzasztó bizonytalannak érzem a jövőmet pedagógusként.”

A hallgatók szövegfeldolgozás után készített reflektáló esszéi *igazolták*, hogy a belépő hallgatók hozzák a képzésbe *saját „tanári filozófiájuk”* sarokpontjait. Azt is illusztrálják, hogy a nézetek kibontásában, explicitté válásában hogyan adtak támpontokat a szövegek, hogyan segítették a hallgatókat abban, hogy saját nézeteiket megfogalmazzák és értékeljék. A szövegfeldolgozási feladatok közül ez volt a *legnehezebb*: egyrészt a szakirodalmi szöveg megértése és értelmezése miatt, másrészt amiatt, hogy nem csak megfogalmazni kellett a saját nézeteiket, hanem értékelni is azokat. A hallgatóknak nehéz volt észre-



*venni és tudatosítani* azt az interaktív folyamatot, amely a szövegek tartalma és korábbi saját tapasztalataik, illetve ennek nyomán létrejött értelmezési rendszerük között zajlott. Ezért a hallgatók többségének csak részben sikerült láthatóvá tenni a saját vélekedései és az olvasottak összehasonlításának eredményét. Ebből következően nagy különbségeket tapasztaltam az elkészített reflexiókban. A hallgatóknak *mintegy fele* nem fogadott el a szövegekből tartalmakat. *Négyen* voltak, akik iskolás módon leírták a „tanulatakat”, kifejezve azt a nézetet, hogy a tanulás „memorizálás”. A hallgatók *másik felére* jellemző volt, hogy elgondolkodtak az olvasottakon, elbizonytalanodtak, tapasztalatot, értékelést, önreflexiót írtak. Újra bebizonyosodott ezen írások alapján is, hogy a képzés során elengedhetetlenül *szükséges*, de várhatóan *nehézségeket* jelent a feltárt belépő nézetek megváltoztatása.

## A kutatás eredményeinek összefoglalása

A kutatás eredményei bizonyítják a *fogalomtérkép*, a *metaforaal-  
kotás* és a *szövegfeldolgozás* módszerek alkalmazhatóságát a *belépő  
nézetek* feltárásában. A kutatás *hipotézisei igazolódtak*: fogalomtérképek készítésével, metaforák alkotásával és indoklásával, szövegfeldolgozási feladatok (olvasás, elemzés, értékelés és reflektálás) megoldásával a tanárképzésbe belépő hallgatók tanári szakma tanulása szempontjából releváns *nézetei* – a tanári szakértelemről, a tanári szakma tanulhatóságáról, a tanításról, a tanulásról és önmagukról – *explicitté tehetőek*.

A *fogalomtérkép* módszer asszociációkra épülő, strukturálatlan térképezés formájának alkalmazásával készültek a fogalmi hálók. A hallgatók *egyéni* munkában és *3-5 fős kiscsoportokban* együttműködéssel dolgoztak. A fogalomtérképek *központi fogalmi* a „tanár”, a „diák” valamint a „diák – tanulás”, „tanár – tanítás”, „én – tanári szerep” fogalompárok voltak. A fogalmi hálók *szerkezetének* és az asszociációk *tartalmának* elemzése tette lehetővé a hallgatók adott tartalomhoz kapcsolódó belépő nézeteinek feltárását. A fogalompárokról készült fogalomtérképek elemzése eredményeképpen látható volt, hogy a relációra történő összpontosítás az adott fogalmakra vonatkozó nézetek mélyebb és alaposabb feltárását tette lehetővé.

A fogalomtérképek *szerkezetének* vizsgálata megerősítette azt a szakirodalmi eredményt, hogy a belépő nézetek nem alkotnak koherens rendszert, de felfedezhetők olyan rendezőelvek, amelyek nem mindig tudatos szempontként ugyan, de irányították a készítő asszociációit és ezeknek a hálózatokban való elhelyezését. A fogalomtérképek szakirodalmi szövegek feldolgozása utáni *kiegészítése* azt mutatta meg, hogy a hallgatók a szakirodalomban olvasottakból csak néhány elemet tudtak beépíteni korábban készült fogalmi hálókba, és ezeknek a tanulmányoknak a tartalma

nem alakította át jelentős mértékben a korábbi fogalomtérképek szerkezetét.

A fogalomtérképeken előforduló fogalmak és kifejezések *tartalmi elemzéséből* megállapítható, hogy a hallgatók *tanár-képében* annak a pedagógiai kultúrának a hatásai fedezhetők fel, amelyben a tananyag prezentálására korlátozódik a tanári munka. A hallgatóknak a szaktárgy biztos ismerete volt a legfontosabb, emellett a tanárra úgy gondoltak, mint számos értékes tulajdonság és képesség birtokosára. A tanár-képből hiányoztak a mesterség azon elemei, amelyek a tanulás megszervezésére, a tanulás segítésére, a tanítás és a tanulás módszereire és technikáira vonatkoznak. A *tanításhoz* kapcsolódó nézetek elsősorban tananyag előadását és átadását, a *tanuláshoz* kapcsolódóak a memorizálást, illetve a diák személyiségtulajdonságait (szorgalom, kitartás, érdeklődés) érintették. A hallgatók *saját magukról* mint diákokról gondolkodtak, tanárrá válásuk fő irányának és tartalmának pedig meghatározott személyiségjellemzők elsajátítását tekintették.

A *metaforaalkotás* módszer mondatbefejezést jelentett: a „tanításra” illetve a „tanári munkára” jellemző hasonlatok keresését és ezek indoklását. A megfogalmazott hasonlat(ok) és az indoklás(ok) együttes figyelembevételével, valamint a hallgatók írásaiban előforduló előírások tartalmi elemzésével váltak *explicité és jellemezhetővé* a hallgatók tanítással és tanári munkával kapcsolatos belépő nézetei.

A hasonlatok megfogalmazása és indoklása, a korábbi személyes iskolai tapasztalatok képekben való összefoglalása szokatlan és nehéz feladat volt a hallgatók számára. A hasonlatok és indoklások számában és kidolgozottságában nagy különbségeket tapasztaltam. A feladat nehézsége csökkenthető volt azzal, ha kérdések segítették a képek keresését és szavakba öntését. A hasonlat alapját jelentő kép megtalálása volt az első nehéz lépcsőfok, ezután történt meg a kép és a fogalom különböző jellemzőinek azonosítása, és az indoklás tartalmazta azt a saját jelentést és értelmező rendszert, amely mentén kibonthatók és feltárhatók voltak a

tanításról és a tanári munkáról kialakult belépő nézetek. A metaforaalkotásokban a hallgatók a *tanítást* legtöbbször művészetként, alkotásként írták le, és alakításként, formálásként értelmezték. A tanár számára elsősorban a személyiségtulajdonságokat, valamint a hivatásszeretetet és a gyermekszeretetet írták elő. Eddigi tapasztalataik arra épülnek, hogy a tanításban a tanár az aktív, aki tudást ad át elsősorban előadással és érthető magyarázattal. A *tanári munka* hasonlatokban a művészet, alkotás mellett a segítség és a vezetés tartalmak is megjelentek a tanár nevelői tevékenységének figyelembe vétele miatt. A hasonlatokhoz fűzött, a tanításra és a tanárra vonatkozó előíró elemek illeszkedtek a metaforákban és azok indoklásában megfogalmazottakhoz, kiegészítették azok tartalmát és a fogalomtérképekről ismert személyiségjegyekre vonatkoztak. A hallgatók kevés szakmai kritériumot ismertek fel és értelmeztek a tanítás és a nevelés céljaira, folyamatára, megszervezésére, módszereire, eredményeire és értékelésére vonatkozóan. Alig fordult elő utalás arra, hogy a tanárnak legyen tudása azokról, akiket nevel és akiknek „átadja” a tudását, hogy rendelkezzen kompetenciákkal azzal kapcsolatban, ahogyan formál és „átadja” a tudást, ahogyan a diák fejlődik és átveszi a tudást. A metaforaalkotások szerint a belépő hallgatók számára egyértelmű, hogy tanítani nem lehet megtanulni, erre születni kell.

A kutatásban kísérletet tettem a nézet-feltárására ismert fogalomtérkép és metaforaalkotás módszerek alkalmazása mellett *új lehetőségek* kidolgozására is. A szövegfeldolgozási feladatok kialakításához a szakirodalom az *olvasás folyamatalapú* megközelítésével és a *reflexió* értelmezésével adott támpontot. Az olvasás-folyamat és reflektálás, illetve az együttműködésen alapuló tanulás együttes alkalmazásával alakultak ki a *kidolgozott* szövegfeldolgozási feladatok. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a szövegfeldolgozási feladatok *alkalmasak voltak* a belépő hallgatók nézeteinek feltárására.

A *szövegfeldolgozás* kidolgozott és alkalmazott feladatai az alábbiak voltak:

az *I. szövegfeldolgozási feladatban* a hallgató számára a szöveg olyan elemeinek kiválasztása és reflektálása volt a feladat, amely olvasás közben megérintette, amelyhez kapcsolódóan hozzáfűzni valója volt.

A *II. szövegfeldolgozási feladatban* a szöveg címéről való gondolkodás volt az előzetesen megfogalmazható vélekedések előhívója. A szöveg feldolgozása utáni reflexió részben ezekhez, nagyrészt viszont a szöveghez kapcsolódott, és ebben a folyamatban összehasonlítási és értékelési feladatok is megjelentek.

A *III. szövegfeldolgozási feladat* megoldásában az értékeléshez kapcsolódó gondolkodási műveletek voltak szükségesek, hiszen itt szövegrészleteket kellett kiemelni és megadott szempontok mentén értékelni és indokolni.

A *IV. szövegfeldolgozási feladat* az előzőhöz hasonló, de az értékelés már szabadon választható szempontokat tartalmazott. Emellett feladat volt szöveg továbbgondolása, kiegészítések megfogalmazása is.

Az *V. szövegfeldolgozási feladat* volt a legösszetettebb, nemcsak értékelést, hanem önértékelést is igényelt, az önreflexió megvalósulását, a saját gondolkodásról való gondolkodás összefoglalását.

A kutatási eredmények a felhasználható *szövegek tartalmára* is vonatkoznak. Olyan szövegek voltak alkalmasak a nézetek feltárására, amelyek a nézetek *forrásairól*, kialakulásukhoz vezető *tapasztalatokról* szóltak, vagy diákok-tanárok *nézeteit* tartalmazták. A hallgatók ilyen jellegű szövegekhez tudtak kapcsolódni és saját nézeteiket megfogalmazni. A szövegfeldolgozás a saját tapasztalatokat összegyűjtő, azokat értelmező, elemző és reflexiót igénylő módon valósult meg, ezért az olvasott szöveghez kapcsolódó személyes állásfoglalást igénylő témákat tartalmazó szövegek voltak alkalmasak arra, hogy a nézetek feltárulását lehetővé tegyék. Szakirodalmi szövegeket a nézetek feltárására csak a szövegfeldolgozás utáni reflektálási folyamatban lehetett eredmé-

nyesen felhasználni, szükség volt a szakszöveg előzetes értelmezésére, közös megbeszélésére. A különböző szövegfeldolgozási feladatok ezért *nem elméleti ismeretek* megszerzését jelentették és célozták, hanem élményt adtak arra, hogy az olvasás a belső párbeszédnek, a személyes reflexiónak az eszköze. Lehetőséget adtak annak a feltáró folyamatnak a megvalósításához, amelyben az eddigi tapasztalatok nyomán kialakult nézetek tudatosíthatók voltak. Segítették annak a beállítódásnak az épülését is, hogy a szakirodalomban olvasottak értelmezhetők és elemezhetők, a saját tapasztalatrendszerrel, az ezek nyomán kialakult nézetekkel összehasonlíthatók, abba beilleszthetők vagy elvethetők.

A szövegfeldolgozás azokhoz a *tartalmakhoz kapcsolódó nézetek* feltárására volt alkalmas, amelyek a szövegekben megjelentek. Több témát érintő szöveg esetén is voltak a hallgatók többségének figyelmét felhívó témák, de itt már megmutatkoztak az egyéni eltérések. A különböző szövegfeldolgozási módok alkalmazásához olyan szövegeket használtam, amelyek tartalma a fogalomtérképpel és a metaforával feltárt, a tanári szakma tanulása szempontjából releváns témákat érintette: *a tanári mesterség, annak tanulása, a tanítás és a tanulás*. Az is megfogalmazható, hogy a (szak)szövegek interaktív és reflektív feldolgozása a *tanári szakmára felkészülés sajátos eszköze*. Olyan tanulási-fejlődési folyamat megvalósítására alkalmas, amely a tanári szakmára készülő hallgatók nézeteinek explicitté tételére ad lehetőségeket, és ezzel a saját tanári gondolkodás és szemléletmód feltárásához, kialakulásához és fejlődéséhez járulhat hozzá.

A kutatás *azzal lép túl* a nézet-feltárás kérdésével foglalkozó szakirodalmi eredményeken, hogy *bizonyítja* a tanári/hallgatói nézetek feltárásában ismert *fogalomtérkép és metaforaalkotás* módszerek alkalmazhatóságát a *belépő nézetek feltárására is*. Emellett a fogalomtérkép módszer használatának lehetőségeit bővíti azzal, hogy bemutatja a kettős központi fogalmakat, a *fogalompárok*at tartalmazó fogalomtérképek alkalmazásának módját és eredményeit a belépő nézetek feltárásában. A kutatás *nóvumának* tekinthető a különböző *szövegfeldolgozási feladatok* kidolgozása, felhasználhatóságuk lehetőségeinek bemutatása és értékelése a belépő nézetek explicitté tételében. A kutatás eredményeiben jelentősége van annak is, hogy a különböző módszerekkel és feladatokkal feltárt belépő nézetek tartalmi illeszkedtek egymáshoz, az eredmények hasonlóak vagy megegyezők voltak, ezáltal az alkalmazott módszerek egymás *kontrolljaként* is működtek.

## PEDAGÓGUSKÉPZÉSI KONZEKVENCIÁK

A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárásával foglalkozó kutatások eredményei a pedagógusképzés *fejlesztésében* hasznosíthatók, a tanárképzés tartalmának és módszertanának *megújítását* szolgálhatják. Ennek alátámasztására foglaljuk össze ebben a záró fejezetben azokat a legfontosabb kutatási tapasztalatokat, amelyek pedagógusképzési konzekvenciákat jelentenek, és amelyek alapján megfogalmazható a *képzés fejlesztésére* vonatkozó *javaslatunk*.

A kutatásokból levonható *legfontosabb* pedagógusképzési *konzekvencia* a belépő nézetek feltárásának *szükségessége*. A nézet-kutatások bizonyítják a belépő nézetek *implicit* jellegét, igazolják, hogy a képzésbe belépő hallgatók nincsenek tudatában annak, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatai nyomán kialakult nézetekkel rendelkeznek. Meghatározzák a nézetek jelentőségét, értelmezik a képzésben betöltött *filter* funkciót: a nézetek megszűrlik a képzés tartalmait, és ezzel befolyásolják a képzés eredményességét. Megerősítik, hogy a belépő nézetek hatással vannak a képzés további fázisaira, és ezzel a hatékonyságára is, mert a tanárjelölt hallgató csak azt a tudást képes a tanulóként szerzett tapasztalatai nyomán kialakult gondolkodási-fogalmi kereteibe beilleszteni, amelyek ezekkel egybeesnek. Ezért egyetértenek a kutatók abban, hogy a pedagógusképzés fejlesztésének, a képzés eredményességének és hatékonyságának *kulcsproblémája* a belépő nézetek feltárása és a képzésben történő hasznosítása. A kutatási eredmények alátámasztják, hogy csak a tanulóként szerzett saját tapasztalatok elemzésére és reflektálására, ezekből származó nézetek feltárására és figyelembe vételére építve folyhat hatékony tanárképzés, illetve akkor támogatható eredményesen a tanárjelölt tanárrá válása, ha lehetőséget kap a saját nézetei kialakulási történetének és tartalmainak megismerésére.



A belépő nézetek feltárásával foglalkozó kutatások eredményeinek *második tanulsága* a nézetek feltárásának lehetőségei, a különböző *feltárási módszerek* alkalmazhatósága. A szakirodalomban nyomon követhető az a folyamat, amelyben a nézetek feltárására felhasznált kutatási módszerek fokozatosan *beépültek a képzésbe* és ott fejlesztési módszerekként jelentek meg. Ennek a folyamatnak egyértelműek a pedagógusképzési, képzésfejlesztési konzekvenciái. A kutatási eredmények bizonyítják a különböző módszerek alkalmazhatóságát a belépő nézetek feltárásában – explicitté teszik a hallgatói nézeteket a kutatók számára. De jól látható az is, hogy képzésben megvalósult nézet-feltárási folyamatnak, illetve a feltáruult nézeteknek a *tanulmányozásával, reflektálásával* lehetőség nyílik arra, hogy a belépő nézetek a hallgatók számára is explicitté váljanak. Ennek megvalósíthatóságát a szakirodalom eredményei mellett az előző fejezetben megismert kutatás tapasztalatai is megerősítették. A hallgatók által készített fogalomtérképeknek, megalkotott metaforáknak és indoklásoknak, valamint a szövegfeldolgozásokban született írásoknak az elemzése és értékelése biztosította a hallgatók számára saját rejtett nézeteik feltárulását. Az elkészült produktumok reflektálása a készítés folyamatát befolyásoló értelmezési-gondolkodási folyamatokra, a forrásukat jelentő személyes és iskolai tapasztalatokra irányították a hallgatók figyelmét. Ennek következtében a hallgatók számára is felismerhetővé, megfogalmazhatóvá és tudatosíthatóvá vált, hogy hogyan befolyásolták őket a tanulóként szerzett iskolai élmények. A tapasztalatok közös megvitatása alkalmat adott a nézetek megismeréséhez, a továbbgondoláshoz, a következtetések levonásához. Ez alapja lehet annak is, hogy a hallgatók dönthetnek arról, hogy a feltárt, tudatosított nézeteik megváltoztathatók.

A nézet-kutatásoknak a belépő nézetek *tartalmának jellemzőit* bemutató eredményeiből az a pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó *harmadik tanulság* is megfogalmazható, hogy a belépő nézetek explicitté tétele – képzők és hallgatók számára egyaránt – már *a képzés kezdetén elengedhetetlen*. Ennek hiányában a képzés céljai nem teljesülnek, a képzésben filterként funkcionáló, az addigi személyes és iskolai tapasztalatokra épülő nézetek megakadályozzák. A hallgatók számos közvetlen iskolai tapasztalattal, kialakult nézetekkel érkeznek, és csak ezek megismérésével, az ezekhez viszonyított fejlesztéssel folyhat eredményesen a tanári szakmára való felkészülés. Ha a hallgató csak reflektálatlan korábbi élményeiből, ezekből származó nézeteiből, példaképeiből, hivatástudatából és altruizmusából építkezik; ha érintetlenek maradnak azok a nézetek, amelyek a tradicionális iskolában szerzett tapasztalatokra épülnek, akkor kevés esély van arra, hogy eredményesen lehet a képzésben a szakmaiságot, a tanításhoz, a tanulás megszervezéséhez szükséges szakmai kompetenciákat a képzés oldaláról értelmezni és fejleszteni, a hallgatók oldaláról pedig ezt elfogadni és megszerezni.

Az előző fejezetben ismertetett kutatás tapasztalatai egyrészt *megerősítik* a belépő nézetek *tartalmának jellemzőire* vonatkozó szakirodalmi eredményeket. Megerősítik azt, hogy a hallgatók nem látják a képzés jelentőségét, nem feltételezik, hogy az elméleti tárgyakat hasznosíthatják. A belépő hallgatók vélekedései szerint tanítani megtanulni csak a tapasztalatokon keresztül lehet. A vonatkozó szakirodalommal összhangban igazolódott az is, hogy a belépő nézetek nem alkotnak koherens rendszert. Ugyanakkor az adatokból arra is lehetett következtetni, hogy vannak olyan belépő hallgatók, akiknek a nézetei, ha nem is alkotnak koherens rendszert, de rendszeralkotó, a hallgató által kiemelt fontosságúnak tartott elemeket tartalmaznak. Bizonyítható volt az is, hogy a belépő hallgatók fontosabbnak tartják a tanári munka nevelői aspektusát, mint a tanítással, tanulással kapcsolatos célokat.

Az előző fejezetben ismertetett kutatás tapasztalatai másrészt *kiegészítik* a szakirodalom eredményeit a kutatásban résztvevő hallgatók belépő nézeteinek részletesebb jellemezhetőségével. A vizsgálatokban közreműködő hallgatók belépő nézetei szerint leírható *tanár-kép* jellemzője egyfelől a leegyszerűsítés, másfelől a tanár személyiségtulajdonságainak a felértékelése. A hallgatók a tanári munkában a szaktárgy ismeretét, az általános műveltséget, a jó előadóképességet, az igazságosságot és a türelmet tartják a legfontosabbnak. Ezek mellett elvárják a tanártól a háttértudást, a figyelem (vagy az érdeklődés) eredményes felkeltését, továbbá azt, hogy határozott/magabiztos legyen, empátiával és önismerettel rendelkezzen.

A *tanári mesterségre* vonatkozó belépő nézetekben a tanári személyiségjegyek dominálnak, a hallgatók számos tulajdonság felsorolásával jellemzik az eredményes tanárt, és hiányoznak a tanítási, módszertani, tanulásszervezési, tanulássegítési tanári szakértelem elemei. Ez érthető és azzal magyarázható, hogy a diákok a tanár szakértelmét személyiségtulajdonságként értelmezik és értékelik. A diákok szemében a tanár „igazságos”, és nem látható a pontos és elfogadható követelményrendszer és az értékeléshez szükséges mesterségbeli tudás. A „magabiztos” és a „türelmes” személyiségtulajdonságok esetében is hasonló lehet a helyzet: a diákok nem látják a tanár magabiztossága, türelmessége mögött meglévő tanári szakértelmet: a szakembert, aki tisztában van a tudás megszerzésének és a tanulás segítésének, módszereinek, technikáinak szakmai kérdéseivel. Ezért kulcsfontosságú a képzés eredményességét döntő mértékben meghatározó, tanári mesterségre vonatkozó nézetek feltárása, a nézetek kialakulási történetének értelmezése és elemzése, mert így válik nyilvánvalóvá, hogy tulajdonságokra nem egyszerűsíthető és ezekkel nem helyettesíthető a tanári szakértelem.

A *tanári mesterség tanulásában* a belépő hallgatók a szak-  
tárgy elsajátítását és a tanár-képben meghatározott tulajdonságok  
meglétét vagy megszerzését tartják fontosnak. Úgy vélik, hogy a  
tanítást nem kell és nem is nagyon lehet tanulni, illetve a tanári  
munka sikeres ellátását elsősorban a hivatástudat és a rátermettség  
határozza meg.

A tanárközpontú, a tudás átadására koncentráló iskolában  
szerzett tapasztalatok következtében a kutatásban részt vevő belépő  
hallgatók *tanítással és a tanulással* kapcsolatos nézetei – a  
szakirodalom eredményeivel összhangban – arra vonatkoznak,  
hogy a tanítás „elmondás”, a „tananyag leadása”, és ez a tanártól  
csupán szaktárgyi tudást és előadóképességet igényel, a tanulás  
pedig „memorizálás”, a „leadott anyag visszaadása”. A hallgatók  
által alkotott hasonlatokban a tanítás legtöbbször művészet, alkotás  
(és ez formálást, alakítást jelent), valamint vezetés, építkezés.  
A tanításban a tanár az aktív, aki alkot, vezet, épít, a diák a pasz-  
szív, aki alakul, akit vezetni kell, aki épül. A *tanításra és tanulá-  
sra* vonatkozó nézeteiket a szövegfeldolgozások *módja* is előhívta,  
amely nem volt összeegyeztethető a tanításról és a tanulásról ed-  
dig szerzett tapasztalataikkal. A fogalomtérképek készítésének  
eredménye, hogy a „diák” és a „tanulás” fogalmakhoz nem kötő-  
dik a „tanár”, hasonlóképpen a „tanítás” és a „tanulás” valamint a  
„tanár” és a „tanulás” is elválnak egymástól, mintha a tanítás a  
tanár és a tanóra feladata volna, a tanulás pedig egyértelműen a  
diák tanórát követő munkája. Mindebből következik, hogy a *taná-  
ri mesterség tartalmával, a tanári szakma tanulásával, a tanítá-  
ssal és a tanulással* kapcsolatos belépő nézetek azok, amelyek fel-  
tárásával és lehetséges megváltoztatásával a képzésnek elengedhe-  
tetlenül foglalkoznia kell, mert ezek a nézetek szűrőként funkció-  
nálva hatástalaná tehetik a képzés korszerű tartalmait is.

A hallgatók *önmagukról* mint diákokról, nem pedig mint  
leendő tanárokról vélekednek. Tanárrá válásuk fő irányának és  
tartalmának – a tanár-képhez és a tanári szakma tanulásához kap-  
csolódó nézeteikhez illeszkedően – főként meghatározott szemé-  
lyiségtulajdonságok meglétét vagy megszerzését tekintik.

A belépő nézetekkel foglalkozó kutatások eredményei, az ezekből levonható fenti pedagógusképzési konzekvenciák a tanárképzésről való gondolkodást és a tanárképzés gyakorlatát befolyásolhatják. A képzés szemléleti megújulását/megújítását és a módszertani repertoár bővülését segíthetik elő. Meggyőző alapot adnak annak a *képzésfejlesztési javaslatnak* a megfogalmazásához, hogy a képzés eredményessége és a hallgató szakmai fejlődésének elősegítése érdekében szükség van olyan *bevezető kurzus kidolgozására és a képzésben történő megvalósítására, amelynek elsődleges célja a belépő nézetek feltárása*. A kutatások eredményei bizonyítják, hogy szükséges és lehetséges a belépő hallgatók „saját pedagógiájának”, korábbi tapasztalataikból származó belépő nézeteinek a feltárása, az alkalmas módszerek és feladatok rendszerbe szervezhetők és a képzési folyamatba integrálhatók. A nézetek feltárása a képzés bármely szakaszában segíti a tanárjelöltet a fejlődésben, de a kezdeti szakasz kitüntetett jelentőségű a képzés és hallgató szempontjából egyaránt. A *bevezető kurzus témáit* a tanári szakma tanulása szempontjából releváns nézetek határozzák meg: a tanári mesterségről, annak tanulásáról, a tanításról, a tanulásról és a hallgatónak önmagukról kialakult nézeteinek a feltárása.

A belépő nézetek megismerése a *képzők számára* az induló helyzet meghatározását, a képzési folyamat tudatos tervezését, megszervezését valamint a képzési követelmények pontosítását és értékelését biztosítja. A képzés akkor ad nagyobb esélyt a tanári szakmára való eredményes felkészítésre, ha a képző számára a képzés kezdetén kiderül, hogy a belépő nézetek egy része megerősítendő, másokat árnyalni, kiegészíteni kell, és vannak olyan nézetek is, amelyeket – ha nehéz is – meg kell változtatni. Ez reményt nyújt arra is, hogy a tanárjelölt majdan tanárként kész és képes lesz egy korszerűbb gyakorlatra, az egyoldalú információ-átadásra épülő iskolában szerzett korábbi tapasztalatainak meghaladására.

A belépő nézetek feltárását középpontba állító kurzus a *tanárjelölt hallgató számára* azt nyújtja, hogy a saját helyzetével, addigi és további fejlődésével értelmező, értékelő, felelős vi-

szonyba kerül, módszereket és eszközöket kap korábbi tapasztalatainak feldolgozására, saját nézeteinek megismerésére. A tanárjelölt így alapozhatja meg a tanári szakmára való tudatos és eredményes felkészülését, és ennek eredményeképpen lesz kész és képes arra, hogy felelősen irányítja saját önfejlődési folyamatát, tudatosan alakítja saját tanári filozófiáját, és szerezheth tapasztalatokat ahhoz, hogy eredményes segítője legyen leendő diákjai önfejlesztésének és tanulásának.

# IRODALOMJEGYZÉK

- X Bagdy Emőke (szerk.) (1996): *A pedagógus hivatássonmelyisége. Egy pálya-szocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bagdy Emőke – Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2001): Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben. *Magyar Felsőoktatás*, 7, 44-45; 8, 48-49; 9, 47-49; 10, 54-57.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002a): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulóhoz*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002b): Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben. In: Katona András – Ládi László – Széplaki György – Szombatiné Kovács Margit (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002c): Reflective Reading: A Tool for Understanding. In: *Thinking Classroom, An International Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 3/25-31.
- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: preservice teachers' concept maps'. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339-374.
- Black, A. – Ammon, P. (1992): A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 323-355.
- Book, C. – Byers, J. – Freeman, D. (1983): Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-13.
- Book, C. – Freeman, D. (1986): Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47-51.
- Britzman, D. (1991): *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.

- Brookhart, S. M. – Freeman, D. J. (1992): Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Buchmann, M. – Schwille, J. (1983): Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Buchmann, M. (1984): The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education*, 93, 421-439.
- Bullough, R. (1993): Case records as personal teaching texts for study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 385-396.
- Bullough, R. V. (1991): Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- Bullough, R. V. Jr. (1997a): Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In: Biddle és mtsai (szerk.): *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, 79-134.
- Bullough, R. V. Jr. (1997b): Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In: Loughram, J. – Russel, T. (Eds.): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington DC.
- Calderhead, J.(1989): Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calderhead, J. (1991): The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6). 531-535.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. – Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709-725.
- Calderhead, J. – Robson, M. (1991): Images of teaching: Student teachers' early conception of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7. 1-8.
- Civil, M. (1993): Prospective elementary teachers' thinking about teaching mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 12, 79-109.
- Clandinin, J. – Conelly, F. M. (1987): Teacher's personal knowlwdge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clark, C. M. (1988): Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.



- Corporal, A. (1991): Repertory grid research into cognitions of prospective primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 315-329.
- Crow, N. A. (1987, April): *Preservice teachers' biography: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington DC. Department of Public Instruction, Professional Development and Certification Division.
- Czachesz Erzsébet: Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 2001, 5, 21-30.
- Dudás Margit (2001): *A kooperatív tanulás lehetőségei a hallgatók nézeteinek feltárásában*. Thüringiai – Magyar pedagógusképző intézetek nemzetközi konferenciája, Eger, konferenciakötet, 75-88.
- Erickson, G. – MacKinnon, A. (1991): Seeing classrooms in new ways: On becoming a science teacher. In: D. Schön (Ed.), *The Reflective turn: Case studies in and on educational practice*, 15-37, New York: Teachers College Press.
- E. Szabó Zoltán (1996): A fogalomtérkép és a rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 2, 195-204.
- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém. 41-55.
- \* Falus Iván (1986): A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és kialakításuk módszerei. In: Pöcze Gábor: *A pedagógus szakmához tartozó képességek. Szöveggyűjtemény*. Okker Oktatási Iroda, Budapest – Miskolc, 1997, 66-75.
- + Falus Iván (1992): Pedagógusképzés, kutatás, gyakorlat – nemzetközi perspektívában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 66-69.
- Falus Iván (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés*, 93-107.
- \* Falus Iván (1998): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 96-116.
- \* Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21-28.
- \* Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Gonlhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 15-27.

- Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213-234.
- ✓ Falus Iván (2001d): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országában. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 87-103.
- ✓ Falus Iván (2002a): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1, 73-78.
- ✓ Falus Iván (2002b): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6-7, 76-80.
- ✓ Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359-374.
- Fang, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Feiman-Nemser, S. – McDiarnid, G. W. – Melnick, S. L. – Parker, M. (1989): *Changing beginning teachers' conceptions': A description of an introductory course* (Research Report 89-1). E. Lansing MI: Michigan State University. (ERIC Document, Reproduction Service. No. ED 310 093)
- Fenstermacher, G. (1979): A philosophical consideration of recent on teacher effectiveness. In: I S. Shulmann (Ed.), *Review of research in education*, 6. 157-185. Itasca, IL: Peacock.
- Fenstermacher, G. D. (1994): The place of practical arguments in the education of teachers. In: V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction*, 23-42. Teacher College Press.
- Floden, R. E. (1985): The role of rhetoric in changing teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 1, 19-32.
- Francis, D (1995): The Reflective Journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Freeman, D. (1991): To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 439-454.
- Fülöp Márta (1993): Pedagógusok nézetei a rivalizációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 74-86.
- Ginsburg, M. B. – Newman, K. K. (1985): Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of Education*, 36(2), 49-54.

- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 5, 102-106.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3, 305-310.
- X Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodman, J. (1988): Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-136.
- Griffiths, M. – Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69-84.
- Guilfoyle, K. – Hamilton, M. L. – Pinnegar, S. (1997): Obligations to Unseen Children. In: Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D. C.
- Hunyady Györgyné (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4, 161-171.
- Hunyady Györgyné – Ungárné Komoly Judit (2000): Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével. Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XVII.* (<http://www.mek.iif.hu>.)
- Johnson, V. G. (1994): Student Teachers' Conceptions of Classroom Control. *Journal of Educational Research*, 88(2), 109-117.
- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 123-136.
- Johnston, S. (1994): Experience is the best teacher: Or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 199-208.
- Kagan, D. M. (1990): Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kane, R. – Sandretto, S. – Heath, C. (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.

Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 56-61.

Lénárd Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. *Iskolakultúra*, 5, 76-82.

Loughran, J. J. (1996): *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Falmer Press, London, Washington D.C.

Loughran, J. – Russel, T. (Eds.) (1997): *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London, Washington D.C.

McDiarnid, G. W. (1990): Tilting at webs: Early field experiences as an occasion for breaking with experience. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12-20.

Meijer, P. C. – Zanting, A. – Verloop, N. (2002): How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406-419.

Minor, L. C.– Onwuegbuzie, A. J. – Witcher, A. E. (2002): Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116- 127.

M. Nádasi Mária (2002): Az oktatásméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 201-213.

Morine-Dersheimer, G. (1989): Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40(3), 46-52.

Morine-Dersheimer, G. (1991): Learning to think like a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 159-169.

Morine-Dersheimer, G. (1993): Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1, 15-26.

Munby, H. (1986): Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 197-206.

Nahalka István (2003a): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 28-38.

Nahalka István (2003b): A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra*, 5, 69-75.

- X Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (2000): Milyen legyen a jó pedagógus? A tanulók elképzelései az iskoláról. *Katedra*, szeptember 10.
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nettle, E. B. (1998): Stability and change in the beliefs student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307-332.
- X Petriné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelési módszerekről. *Iskolakultúra*, 5, 83-87.
- Pigge, F. L. – Marso, R. N. (1986): *Influences of personal and academic characteristics on beginning teacher education students' attitudes, concerns, and anxieties toward teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta. ERIC Document Reproduction Service No ED 266 140.
- Pigge, F. L. – Marso, R. N. (1987): Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Posner, G. J. – Strike, K. A. – Hewson, P. W. – Gertzog, W.A. (1982): Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Rapos Nóra (2003): Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 5, 107-112.
- Réthy Endréné (2003): Gyermeki énkép – szülői gyermekkép. *Iskolakultúra*, 5, 96-101.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. ed.: *Handbook of Research on Teacher Education*. Second Edition, MacMillan, New York, 102-119.
- Richardson, V. – Anders, P. – Tidwell, D. – Lloyd, C. (1991): The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Richardson-Koehler, V. (1988): Barriers to the effective supervision of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Russel, T. – Munby, H. – Spafford, C. – Johnston, P. (1988): Learning the professional knowledge of reaching. In: P Grimmet – G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher Education*, 67-90. New York: Teacher college Press.

- Salisbury-Glennon, J. D. – Stevens, R. J. (1999): Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség? A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Szabó László Tamás (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*, 3, 500-506.
- Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 1-2, 133-140.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (1999a): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 3-13.
- Szivák Judit (1999b): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata. PhD-értekezés*. Kézirat, ELTE Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88-95.
- Tilemma, H. H. (2000): Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Tobin, K. – Jakubowski, E. (1990): *Cooperative teacher project: Final report*. Tallahassee: Florida State University.
- Tochon, F. (1990): Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 183-196.
- Vastagh Zoltán (szerk.) (1995, 1996, 1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. I.-II.-III.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs.
- Vámos Ágnes (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85-108.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- Vámos Ágnes (2003b): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5, 113-119.
- Weinstein, C. S. (1988): Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Weinstein, C. S. (1989): Teacher education student's perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Zanting, A. – Verloop, N. – Vermunt, J. D. (2001): Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- X Zsolnai József – Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.



# MELLÉKLETEK

## 1. melléklet:

Az I-III. szövegfeldolgozási feladatokban felhasznált szöveg

### MILYEN LEGYEN A JÓ PEDAGÓGUS?

#### A tanulók elképzelései az iskoláról

Vizsgálatot végeztünk öt város 7200 általános iskolás tanulóival, s azokra a kérdésekre kerestük a választ, mit várnak a tanulók az iskolától, hogyan tegyünk hatásosabbá az iskolát.

A vizsgálat eredményei arra irányították a figyelmet, hogy az élet az iskola falain kívül egyre összetettebb, bonyolultabb, és a tanulók tudni akarnak róla. A kérdőívre adott válaszokból elsőként az tűnik ki, hogy olyan tantárgyakat szeretnének, amelyek személyiséget, ügyességet, jártasságot fejlesztenek, s olyan tanfolyamokat indítanának, ahol hallhatnának a szexuális felvilágosításról, a fiatalok terhességéről, az AIDS-ről arról, ha befejezték tanulmányaikat, hogyan éljenek, hogyan vásároljanak, vagy ha munkát keresnek, milyen módon viselkedjenek. *„Szükség lenne olyan csoportokra, ahol arról beszélgetnénk, mit tegyünk, ha egy vállalat fizetésképtelen, hogyan rendezzük adóinkat, hogyan tervezzük az életünket biztonságosan?” (14 éves)* *„Az iskolának olyannak kell lenni, ahol felkészülünk az életre, szükségünk lesz megtanulni, hogyan dolgozzunk, hogyan kell egészségesnek maradni, s hogyan vigyázzunk magunkra.” (13 éves)*

A tanulók szívesen vállalják tanáraiktól és társaiktól az őszinte bírálatot, s a megmérettetést is várják. Örömmel végeznek önálló feladatokat, megbízásokat. Érdeklődéssel kutatják, figyelik a hajléktalanság okait, és keresnek különböző megoldási formákat.

Feltűnik a családok instabilitása is a tanulói válaszokban. Szívesen vennék, ha iskolából hazatérve a mama várná őket, s estére az apa is hazatérne, a családdal együtt lenne. A családokban tapasztalható válás, alkoholizmus, munkanélküliség növeli az insta-



bilitás hatását, sok problémát felvet, s ezek ellensúlyozását az iskolától várják a tanulók.

A tanulói válaszokban megjelenik az is, ha az iskolának szembe kell néznie a költségvetés csökkentésével, akkor nem csökkenének a számítógépekre fordított összegeket, és nem csökkenének a tanárok létszámát. Ugyanakkor a tanári munka legfőbb kritériumaként jelenik meg, hogy a tanítási órák érdekesek legyenek, ezt követi a tanulókkal való együttérzés, a tantárgyi szaktudás, a fegyelmelés képessége. *„Néhány tanár felteszi a kérdést a tanulóknak, s aztán meg is válaszolja. Sokkal jobban be kellene kapcsolni az órákba bennünket.” (13 éves)* *„Sok tanár csak a hatalmát gyakorolja. Te csak tanuló vagy, ők meg tanárok. Félnék túllépni a tradíciókon – én közlöm veletek a tudnivalókat, ti pedig a felmérésen számot adtok róla. Nem adnak lehetőséget a saját véleményünk elmondására.” (12 éves)* A tanulók szerint azok a legjobb tanárok, akik együttműködnek a tanulókkal a munkában, akik dicsérnek és alkotó munkára ösztönöznek. *„Nem elég azt mondani: »itt a könyv, felelj a kérdésekre!«, meg kell tanítani bennünket tanulni, felébreszteni a kíváncsiságot.”*

Kifejtik véleményüket arról is, hogy a pedagógusoknak többféle követelménynek kell eleget tenniük: menedzselni iskolájukat, kapcsolatot tartani az iskola környezetével, érteni a számítógéphez, nyelveket beszélni és a tanulók különböző problémáira megfelelő választ adni. Eredményesebben fejleszteni a problémamegoldó gondolkodást. A tanulók szerint „a tanárok az oktatás gerincei”. Ha a tanári munkának jobb lenne az anyagi megbecsülése, több tanár lenne hajlandó tanítani, ahelyett hogy különböző helyen helyezkednének el.

Tiszta, rendezett, otthonos iskolákat szeretnének, a szülők tudjanak választani a különböző osztályok között, legyenek a tanítási órák változatosak és a tanulók számára meglepőek, több reklámanyag készüljön az iskoláról, az iskola környezete legyen parkosítva, kert vegye körül.

Megítélésük szerint az iskolában a legtöbb problémát jelenti: a fegyelem, az anyagi támogatás, a tantervi variációk, a jó iskolai

programok, a különböző tevékenységek hiánya. Az emberbarát pedagógia körvonala arra figyelmeztetnek, hogy olyan iskolát akarnának a gyerekek, ahol ők és a felnőttek is jól érzik magukat. Ezt erősítik fel európai tapasztalataim, hiszen vannak olyan iskolák, melyek nyitottak kifelé és befelé, intenzív kapcsolatot alakítanak ki a szülőkkel és a társadalommal, a gyermekek élményeire építenek a tanítási órán.

Feltűnő a fegyelem, a tisztelet, a differenciált tevékenység, a tanulók belső öröme és a kreatív érzés iránti igény. A szociális és tárgyi környezet összefügg azzal, amit a gyermek igényel, ami a gyermeket érdekli.

A gyermekek alapvető szükségletei az iskolában: az érzelmi támogatás, a védelem, a biztonság, az elismerés. De szükséglete még az új tapasztalatok szerzése, az alkotás, önmaga és mások iránti felelősség, valamint az esztétikai élmény, meg az, hogy spontán módon kifejezhesse lelkiállapotát.

A gyerekek a tudás helyett a bölcsességet helyezik előtérbe. Az iskolában az állandóan növekvő kedvetlenség, türelmetlenség hulláma halálos unalmat teremt – ez a tanulóiskola rövid leírása. A vizsgálatokból kitűnik, hogy a gyermekközpontú programok építőelemei: a tanulók megfigyelése, a tanárok magyarázatai, a tanórák indirekt vezetése, a csoportok számára biztosított perspektívák, a gyermekek és szüleik igényeinek számontartása. A különböző programok indikátorainak tekinthetjük a fogalomgyarapítást, a tanulás mélységét, a demokratikus vezetést, a gazdag tevékenységrendszert, az egyéni különbségek figyelembevételét, a szociális interakciók gyakorlását, a gyermekek önbecsülését, az egyéni fejlődés és a véleménykülönbségek felismerését, az integráció megvalósítását a tantervi tartalmakban, a tanulói kérdések aktivizáló jellegét és a tanulói műhelyek kialakítását.

Legyen helye az osztályban az improvizációnak, a beszélgetésnek, a különböző ötleteknek, a szabadságnak. Hagyjuk, hogy beszéljenek a tanulók magukról, életükről, élményeikről, otthoni és iskolai problémáikról.

Az iskolában használt tájékoztató füzetekről is véleményt alkottak, ezek örömet, szomorúságot, mérget és fájdalmat sugároznak. Ezek a füzetek haditudósítások: „*Nem tanul, nem figyel, zavarja az órát, durva, verekedett, beszél, pakol, zajong, néz a levegőbe, ásítózik – kérem, figyelmeztessék otthon! Otthon is tanítsák a gyereket!*” Minderre érzékenyen reagál a szülő, de a különböző reakciókra változik a gyermek ambíciója is.

Való igaz az is, hogy a tanár felkészül az órára, de a váratlan helyzetekre nem. Erre a legjobb metodikákat javasolják tanítványaink: a tanév elején határozzuk meg az egyszerű szabályokat, a tanulók írják le a házirendet és a törvényeket, kerüljük a szükségtelen konfliktusokat, a megszegyenítést, a vitákat, a negatív szabályokat Mindig dialógusra törekedjünk, személyes legyen a kapcsolat és stresszkerülő.

Tanulóink átélik a tanári stresszt és annak hatásait. A stresszélmény hatására csökken a teljesítmény, s megjelenik a tanári munkában a szigorúság, a cinizmus, a depresszió, a negatív értékelés, a több büntetés és a kevesebb dicséret. A pedagógusok között a feszültség forrásai: a megbecsülés hiánya, a túlterhelés, a hiányos munkafeltételek, a tanulók közönye, a tantestület légköre, az igazgató vezetési stílusa. Ellenhatásként jelentkezik a tanárok fásultsága, közönye, a különböző betegségek megjelenése.

Mindezek arra intenek, hogy elismerő, erőszakmentes nevelés elismerő, erőszakmentes emberséget nevel, amely a belső motivációs rendszeren keresztül építi ki az önfegyelmet.

**Forrás:** Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Milyen legyen a jó pedagógus? A tanulók elképzelései az iskoláról. Katedra, 2000, szeptember 10.

## 2. melléklet:

A IV. szövegfeldolgozási feladatban felhasznált szöveg

### A tanítás 12 „arany szabálya”

Az volt a feladat, hogy egy olyan tanárommal készítsek interjút, aki nagy hatással volt rám. Én egy kicsit eltértem az eredeti feladattól és nem egy tanárommal beszélgettem, hanem egy osztálytársammal, aki a legjobb barátnőm is egyben. Azért őt választottam, mert ugyan nem tanít régóta, mégis mióta ismerem tanár szeretett volna lenni, elhivatottságot érez, és az ő nézetei, amiket már nagyon régóta ismerek voltak a legnagyobb hatással rám.

T. Magdolna 25 éves, magyar - angol szakos tanár. Az egyetem befejezése után egy évet tanított, jelenleg pedig tolmácsként dolgozik. Több mint 5 éve rendszeresen vannak magántanítványai, tehát a tanítást továbbra is folytatja.

Ezek az ő tanácsai nekem, amik persze részben személyesek, hiszen nagyon jól ismer engem, de remélem mindenki talál benne a maga számára követésre méltónak ítélt gondolatokat. Íme a tanítás 12 „arany szabálya”, ahogy Magdi ezt nekem megfogalmazta:

1. Légy TŰRELMES, de soha ne szolgáltasd ki magad. Ha észreveszik, hogy „jószívű” vagy, néhányan ki akarnak használni, ezt nem szabad megengedni, rá kell őket vezetni a hozzáállásuk negatív voltára. A tanítás sokszor „harc”. Nem szabad hagynod magad. Ez viszont nem azt jelenti, hogy „hatalmaskodj”. Soha.
2. Légy őszinte. Ha valamit nem tudsz pontosan, SOSE HAZUDJ, mert az így eljátszott bizalmat soha nem lehet visszaszerezni. Senki nem tud mindent.

3. Azért vagy ott, hogy **SEGÍTS**, hogy formáld őket legjobb belátásod szerint. Ez csak úgy lehet, ha tiszteled magad, és tisztában vagy a saját értékeiddel.
4. Légy alázatos. Ezen azt értem, hogy soha ne szálljon fejedbe az, hogy te vagy a tanár. Olyan ez egy kicsit, mintha egy „szolga” lennél, a „jó ügy szolgálója”. Szolgaság, amire büszke az ember. Jusson eszedbe, hogy bizonyos szempontból ki vannak szolgáltatva neked, de neked nem szabad hagynod, hogy ezt így érezzék, „**SZABADÍTSD**” fel őket.
5. **FOGADJ EL MINDENKIT**. Még azt is, akit nagyon nehéz, vagy lehetetlen. **PRÓBÁLD** meg. Már annak a hatását is érezni fogod.
6. Beszélj világosan és érthetően, az ő nyelvükön. Ez a korsztálytól függ.
7. A **HUMOR**. Nagyon fontos, „felszabadító tényező”. Csodákat tesz.
8. **MOSOLYOGJ**. Ez is csodákat tesz. De nincs undorítóbb, mint az erőltetett mosoly. Csak az az igazi, amelyik belülről jön. És az neked is jobban esik.
9. Nézz a szemükbe, próbálj egyszerre több emberre figyelni, ez nem könnyű, de nagyon fontos. Érezzék, hogy végig figyelsz rájuk, senkit ne hanyagolj el. Egy-egy kis szűrős megjegyzés az oda nem figyelőknek.
10. Pezsejjen az óra. Soha ne hagyd leülni a dolgot. Mindig tartsd lendületben, mozgásban őket.
11. Az aktívabbakat le kell kötni, a lustábbakat noszogatni kell. Szóval megint csak a jó öreg emberismeret.
12. Élvezd amit csinálsz.

M. Ágnes

### 3. melléklet:

Az V. szövegfeldolgozási feladatban felhasznált 1. számú szöveg

## A PEDAGÓGUS MESTERSÉG TARTALMI ELEMEI

A *pedagógus mesterség* azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt – a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben is megnyilvánuló – ismereteknek, jártasságoknak készségeknek, képességeknek és attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek.

Az ismeretátadó, ismeretközvetítő pedagógusképet felváltja a *gyerek optimális fejlődését segítő, a személyiségéből fakadóan gazdag eszköztárral dolgozó tanár képe*. Ezzel a szemlélettel azonosulva alakítottam ki a *pedagógusképzésben jobban kezelhető pedagógus mesterség tartalmi elemeit*:

1. **Teoretikus háttér**, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről.

A pedagógus mesterségre való felkészülésben kitüntetett szerepet kell betöltenie egy *emberképnek*, egy személyiségelméletnek, amit a hallgató alaposan átgondolt, megtanult, és amelyből kiindulva a *saját, sajátosan strukturált rendszerét, értelmezési keretét*, gondolkodási modelljét ki tudja alakítani.

2. **Bizalomteli légkör megteremtésének képessége**

A bizalomteli légkör megteremtése alapfeltétele a hatékony iskolai nevelésnek. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a pedagógus képes elfogadni a tanítványait, hanem a kapcsolatban képes ő maga is hiteles lenni. Biztos kimondott és kimutatott érzelme-

iben és a vele kapcsolatban lévő gyerekében is. Hinni tud ebben az őszinteségben.

A bizalom légkörében a tanulók könnyebben sajátítják el a felkínált viselkedési formákat, értékeket. A tanulási folyamatok örömtelivé válnak, és a tanulók önbecsülése, önértékelése magasabb szintű lesz. A bizalom átélését, élményét nagymértékben segíti a pedagógus *empátiája*. A professzionális segítő foglalkozásokban dolgozók: orvosok, szociális munkások és természetesen a pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik a három képesség – *elfogadás, empátia, hitelesség* – fejlett létét, állandó fejlesztését.

### **3. Szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai, stb.) tudás, tanítástechnikai készségek**

A pedagógiai mesterségnek ez az eleme az eredményes pedagógiai munkához szükséges tudás tartalmát, valamint az adott tantárgy hatékony tanításához kapcsolódó tanítástechnikai készségeket jelenti.

### **4. Szerepviselkedés biztonsága**

A pedagógus munkájának hatékonyságát alapvetően befolyásolja az a tény, hogy *biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben*.

A szerepviselkedés biztonsága kiindulópontjai lehetnének az alábbi képességek: kommunikációs ügyesség, kapcsolati készségek, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás és a megegyezéses, kreatív konfliktusmegoldás.

*Kommunikációs ügyességen* azt értem, ha a pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, fogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni a gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes közlését, és ha szükséges, visszajelezni azt.

A *gazdag viselkedésrepertoár* azt jelenti, hogy az adott helyzetben minél több viselkedési mód közül választhassa ki a pedagógus azt az eljárást, amit a leghatékonyabbnak ítél.

Ha a pedagógus tisztában van azzal, hogy milyen eszközökkel, milyen hatást tud elérni, és a helyzetet is átlátja, akkor van lehetősége a *konstruktív helyzetalakításra*, melynek lényeges jellemzője, hogy csökken a feszültség az érintettekben, kisebb lesz a kommunikációs zavar, folytatódik a megakadt munkafolyamat.

A *konstruktív, erőszakmentes konfliktusmegoldás* alapvető kérdésének tartom a résztvevők együttműködését, amely feltétele, de eredménye is a folyamatnak.

## **5. Együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal**

A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert az iskolai munka *csapatmunka*.

A pedagógus nem megengedi, hanem kezdeményezi a pedagógiai folyamat együttműködését.

Jó együttműködés akkor alakítható ki a pedagógiai folyamat szereplői között, ha kölcsönösen megismerik egymás igényeit és a közös munkát gazdagító erősségeit. Ebben a törekvésben fontos, katalizátor szerepe van a pedagógusnak.

## **6. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése**

A tudatosság azt jelenti, hogy a pedagógus tud arra válaszolni mit, miért csinál. Ki tudja választani azokat az eszközöket, amelyekkel a kívánt hatás elérhető. Ha a hatás mégis eltér a várttól, akkor képes a *pedagógiai helyzetet elemezni* és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani.

Az elemzések kapcsán nem kerülhető meg a kompetencia kérdése. Melyek azok a problémák, amelyek a pedagógus hatáskörébe tartoznak és amelyeknek a megoldása szakmai elvárás a pedagógusoktól. Külön kell választani azokat a problémákat,



amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.

## **7. Mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása)**

A pedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógus mesterség tartalmi elemeként szólnunk kell a lelki egészségről, amit fogalmazhatnánk úgy is, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjét.

**Forrás:** Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996. 11-71. (részletek)

#### **4. melléklet:**

Az V. szövegfeldolgozási feladatban felhasznált 2. számú szöveg

## **A FONTOSABB PEDAGÓGIAI KÉSZSÉGEK TARTALMA ÉS KIALAKÍTÁSUK MÓDSZEREI**

### **A tervezés**

A pedagógus tevékenységében az oktatási-nevelési folyamat tervezésének egyre nagyobb szerepe van. Minél jelentősebb a pedagógus szabadsága, minél kevésbé determinálják a tantervi előírások azt, hogy mit és hogyan kell tanítani, annál nagyobb a pedagógus felelőssége, s annál nagyobb szakmai-pedagógiai tudással kell rendelkeznie, hogy e szabadsággal élni tudjon. Melyek azok a főbb jártasságok és készségek, amelyekkel rendelkeznie kell az eredményes tervezés érdekében?

1. Az oktatás tartalmának meghatározása
2. A célok (követelmények) kiválasztása és megfogalmazása
3. A tanulók célhoz viszonyított helyzetének meghatározása
4. Az oktatási folyamat tervezése
5. Az eredményesség értékelésének tervezése

### **Motivációs készségek**

1. A motiváló órakezdés
2. Változatos óravezetés
3. Az összefoglalás

### **Kérdezés**

A pedagógus kérdéseinek jelentőségét mind a külföldi, mind a hazai szakirodalom hangsúlyozza. A kérdéskultúrával, a kérdezési technikával foglalkozó kutatások a kérdések gondolkodtató jellegét, megfogalmazásuk sajátosságait, a kérdezés folyamatát, s a segítő, rávezető kérdések alkalmazását elemzik, tárgyalják.

### **A tanári – tanulói interakció és kommunikáció készségei**

Mind nevelési, mind pedig oktatási céljaink elérését jelentősen befolyásolja annak a kapcsolatrendszernek a jellege, amely a tanár és diák között fennáll. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy ellenőrzése alatt tartsa, irányítsa ezt a kapcsolatot.

### **Az osztálymunka szervezésének készségei**

Az osztálymunka szervezésébe az osztályközösség alakításának általános feladatán kívül beletartoznak a tevékenység irányításának konkrét részfeladatai is.

### **A csoport- illetve egyéni munka irányítására szolgáló készségek**

A frontális osztálymunka mellett egyre nagyobb szerepet szánunk a tanulók egyéni, illetve kis csoportokban folyó tevékenységének. Ezek a szervezési formák nemcsak oktatási hatékonyságuk, hanem jelentős nevelő hatásuk miatt is figyelmet érdemelnek.

### **Megfigyelési és elemzési készségek**

A pedagógusnak rendszeresen visszajelzéseket kell kapnia munkájáról és munkájának eredményességéről. A tanítási-tanulási tevékenység megfigyelése és elemzése teszi lehetővé a szükséges módosítások megtételét, s egyben a pedagógus önismeretének fejlesztését, önképzését.

### **Értékelési készségek**

A pedagógiai értékelés legfontosabb feladata a tanulási folyamat szabályozása. A pedagógusnak ideális esetben adatokat kell kapnia arról, hogy a kitűzött célok, követelmények elsajátításában tanulói milyen eredményeket értek el, s ennek alapján kell meghatározni az oktatás további lépéseit.

### **Speciális pedagógiai készségek**

A szakirodalom olyan jártasságokat és készségeket is felsorol, amelyek egyes tantárgyakban, illetve egyes nevelési területeken

alkalmazhatók. A történelem tanításában a forrásmunkák elemez-  
tetésével, az idegen nyelvek tanításában a beszédfejlesztő gyakor-  
latok irányításával, a fizikában a feladatmegoldás és a demonstrá-  
ció, a kísérletezés speciális jártasságaival, illetve készségeivel  
foglalkoznak.

**Forrás:** Falus Iván: A fontosabb pedagógiai készségek tartalma és  
kialakításuk módszerei. In: Pöcze Gábor: A pedagógus szakmához  
tartozó képességek. Szöveggyűjtemény, Okker Oktatási Iroda,  
1997. 66-75. (részletek)

## 5. melléklet:

Az V. szövegfeldolgozási feladatban felhasznált 3. számú szöveg

### A PEDAGÓGUS

(21) A pedagógushivatás kérdése a szakmai etika, a *pedagógiai étosz* kérdése, amely csakis egy szilárd *pedagógiai szakmaiságra* épülhet rá.

(22) A pedagógusnak rendelkeznie kell mind *pedagógiai képességekkel* (döntéshozatal, kommunikáció, teleologikus gondolkodás, szervezés, vezetés), mind pedig tanított szaktárgyával kapcsolatos *szakképességekkel* (csak az taníthatja, aki csinálni is tudja az adott tudományt, művészetet, sportot).

(23) A kívánatos *pedagógusattitűd* két összetevője: (i) a „népben, nemzetben gondolkodás”, valamint az elkötelezettség a nembeli ség, az emberiség sorsa iránt; (ii) a gyerek partnerként, kliensként való kezelése, létének föltétel nélküli fogadása, és segítése a tanártól való elszakadásban, önmaga megtalálásában.

(24) A gyerek *pszichoszomatikus, szociális lény*, teste, lelke és társadalmi környezete van. Minden gyereket mint *lehető nembeli individuumot* kell tekinteni az iskolában.

(25) Egy *pedagógiai etikai kódex* pontjai – többek között – a következők lennének: (i) tolerancia a tanítvánnyal szemben; (ii) a tanítvány jövőjével való törődés; (iii) pedagógiai nagyvonalúság; (iv) őszinteség a tanítványokkal szemben.

(26) A pedagógus hatásának végső forrása személyiségének *hitelessége*. Ennek jellemzői: (i) az egészségesség; (ii) a modernség; (iii) az eredetiség, (iv) a megszállottság. Tehát az a hiteles pedagógus, aki egyéniség és értékelkötelezett, vagyis nembeli individuum. A gyerekek a *nem hiteles* pedagógusokat kíméletlenül kiszelektálják, ellehetetlenítik. Az autentikusság a pedagóguspályára való alkalmasság nélkülözhetetlen föltétele.”

**Forrás:** Zsolnai József – Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest, 1989, 135.



**A kötet a tanárképzésbe belépő hallgatók - tanulóként szerzett élményeiből kialakult - nézetéinek (vélekedéseinek, meggyőződéseinek) értelmezését, képzésben betöltött filter funkcióját és feltárási módszereit vizsgálja.**

**A témával foglalkozó szakirodalom összefoglalása és a bemutatott empirikus kutatás eredményei a tanárképzés tartalmának fejlesztéséhez és módszertanának gazdagításához járulnak hozzá.**

**A tanulóként átélt tapasztalatok reflektálása, a belépő nézetek feltárása tanulságokat jelent hallgatók és képzők számára egyaránt.**

**A tanárjelöltek számára a szakmára történő sikeres felkészülést segítheti elő, a képzők számára pedig a belépő nézeteket figyelembe vevő képzési folyamat felépítéséhez ad támpontokat.**