

A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata

A konstruktivizmus fejlődésével új kutatási irány bontakozott ki a pedagóguskutatásban (a behaviorista alapozású tanításfelfogás ellenhatásaként) a hetvenes évek közepén, amely a pedagógiai gondolkodást, a pedagógiai döntéseket állította a középpontba. Shavelson (1973, idézi Falus, 2006) fogalmazta meg elsőként, hogy a legfontosabb pedagógiai készség a döntéshozatal. Két fogalom került a kutatók figyelmének a középpontjába: a nézetek és a pedagógus tudásának elemzése. A kutatások (Wubbels, 1992; Calderhead, 1996; Falus, 2006) azt bizonyították, hogy a korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.

A kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik.

Ebben a tanulmányban áttekintjük a nézet fogalmának elméleti és empirikus megközelítéseit, kiemelünk jellegzetes irányokat, tendenciákat a pedagógiai nézetek értelmezésében, majd bemutatjuk a nézetek feltárására alkalmas módszereket és a nézetvizsgálatok eredményeit magyarországi és nemzetközi vonatkozásban is.

A pedagógiai nézetek elméleti megközelítései

Az elméleti fejtegetés során a fejezet kiemeli a nézetek (beliefs) értelmezése körüli vitákat, a nézetek természetét, tartalmát, a pedagógusképzésben betöltött szerepét. Jelen munka során a gazdag szakirodalomból azokat tekintjük át, amelyek segítenek e cél elérésében.

A nézet definiálása körüli viták az 1980–1990-es időszakra tehetőek a nemzetközi szakmai diskurzusban. Az angol nyelvű szakirodalomban a nézetek fogalma többféle tartalommal jelenik meg, az értelmezések közös pontja, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra, befolyásolják az egyén cselekvéseit az őt körülvevő világ dolgaival kapcsolatosan (Pajares, 1992; Richardson, 1996).

A nézetekre vonatkozó kutatásokból a nézetek tulajdonságaira vonatkozóan kiemeli azt, hogy viszonylag korán kialakulnak, és nehezen változtathatóak, segítik az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát, adaptív funkciójuk van. Fontos továbbá, hogy a nézetek értékelő természetük miatt szűrővé válnak, melyek segítik az új je-

lenségek értelmezését és beépülését, ennek következtében befolyásolhatják az egyén viselkedését (Pajares, 1992 idézi Bárdossy és Dudás, 2011).

A nézetek tartalmára vonatkozóan kiemeljük Calderhead elemzését. Az 1985–1995 között megjelent publikációk alapján a kutatók öt területet találtak, ahol a pedagógusok jelentős nézetekkel rendelkeztek: 1. a tanulókról és a tanulásról, 2. a tanításról, 3. a tantárgyról, 4. a tanítás tanulásáról, 5. önmagukról és a tanári szerepről (Calderhead, 1996, idézi Bárdossy és Dudás, 2011).

Az újabb publikációkban (Fives és Buehl, 2012, idézi Stéger, 2015, 66.) a pedagógusnézetek tartalmát a szakirodalom jellemzően témacsoportokban vizsgálja. 300 tanulmányt feldolgozó áttekintésében a pedagógusnézetek tartalmi irányát 6 fő csoportba sorolja:

1. a pedagógus önmagával kapcsolatos nézetei: saját hatékonyságérzet, tanári szerep megélése;
2. a kontextussal, környezettel kapcsolatos nézetek: iskolai kultúra, kollégákkal, iskolai adminisztrációval, szülőkkel való viszony;
3. szaktárgyi tartalmakkal, ismeretanyaggal kapcsolatos nézetek: diákoknak tanított szaktárgyi tartalmak, maguk által tanult szaktárgyi tartalmak;
4. egyes módszertani, tanítási gyakorlattal kapcsolatos nézetek;
5. a tanítás megközelítésével, mibenlétével kapcsolatos nézetek;
6. diákokkal kapcsolatos nézetek.

A magyar szakirodalomban Falus Iván (2001, 2006, 2007) művei foglalják össze a legrészletesebben a nézetek értelmezésével kapcsolatos tendenciákat, ezért a továbbiakban ezekre támaszkodva mutatjuk be a különböző elképzeléseket. Szerinte 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 fogalom értelmezéseit, meghatározásait, különféle elnevezéseit is Falus (2001a, 23.) sorolja fel: „Fox, Clark és Peterson személyes elméletekről, Claxton implicit elméletekről, Clandinin a tanításra vonatkozó képzetekről, Goodman a tanításra vonatkozó perspektívákról, Kagan és Pajares nézetrendszerekről, Conelly és Clandinin a tanár személyes gyakorlati elméleteiről, Handal és Cauvas gyakorlati elméletekről, Shulman a tanár stratégiai tudásáról, Elbaz gyakorlati tudásról, Bullough és társai tanítási metaforákról beszél, míg vannak, akik képzeteket, álláspontokat, orientációkat, eszméket, percepciókat emlegetnek”.

A különféle elnevezésekben közös a szubjektív, a képi elem. Fogalmi szinten nagyon nehéz egységes meghatározást adni, ez derül ki a hosszú felsorolásból is. A magyarországi irodalomban a nézet terminusa emelkedett ki ebből a kavalkádból, s ez vált a jelenséget magyarázó, érvényes főfogalommá.

A témába vágó kutatások (Berliner, 1987; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Powell, 1992, idézi Szivák, 2003) közös megállapítása az is, hogy a pedagógusjelöltek mit és hogyan fogadnak be a képzés során, ezért feltétlenül szükséges len-

ne figyelembe venni az egyes diákok előzetes, saját iskolai tapasztalataikból származó nézeteket, hogy azokra alapozva értékelhessék, formálhassák és fejleszthessék tanítási-nevelési stratégiájukat. Ebben a kérdésben fontos vonatkozás az, miszerint az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktatott ismeretek és a jelölt prekoncepciója közötti eltérés. Wubbels (1992) a nézetek képi, érzelmekkel átszőtt jellegét hangsúlyozza, amelyek a jobb agyféltekében helyezkednek el, míg az elméleti ismeretek a bal agyféltekében, vagyis hiába tanítjuk az újabb és újabb ismereteket, a nézeteket tartalmazó jobb agyféltekéhez nem jutunk el, és megváltoztatni is nehéz őket. Tehát „veszélyesek”, mert a pedagógusjelölt számára nem vagy nehezen hozzáférhetőek, ezért a képzés feladata kellene, hogy legyen, hogy megtörténjék a nézetek tudatosítása, hiszen bizonyítható, hogy a nézetek hatással vannak a tanárjelöltek szakmai fejlődésére is. Szerinte az elmélet és gyakorlat integrálása tenné lehetővé, hogy a pedagógiai tudás ne mozaikos, hanem rendszerszerű legyen. Ezekből az értelmezésekből a nézetek személyes, egyedi jellege emelhető ki, amely meghatározó lehet a pedagógussá válás folyamatában. Azt, hogy egy tanárjelölt mennyire lesz „jelen” a képzésben, meghatározzák a tanári munkáról vallott nézetei. Dudás (2007) szerint 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 explicité válnak.

A Korthagen (2004) által megfogalmazott „hagyma-modell” szerint a nézet a pszichikus képződmények összetett rendszerében helyezkedik el, a különböző szintek (mint pl. cselekvés, kompetencia, nézetek, identitás, elhivatottság) kölcsönhatást gyakorolnak egymásra, és befolyásolják a pedagógussá válás folyamatát (a képzés tartalmát).



1. ábra. A pszichikus képződmények „hagyma” modellje” (Korthagen, 2004)

A nézetek gyermekkorban alakulnak ki, melyeknek forrásai lehetnek: a. személyes tapasztalatok, élettapasztalatok, ide tartoznak az iskolai tapasztalatok, iskolai élmények és a pedagógusminták; b. másoktól átvett „kész” ismeretek, fogalmak, kategóriák, né-

A kognitív pszichológia térhódítása kapcsán kezdtek különbséget tenni az attitűdök és a nézetek között: az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítottak.

zetek, elméletek formáját ölthetik, származhatnak más személyektől, a médiából, könyvekből, környezetből stb.; c. a pedagógusképzésből és a gyakorlatból származó tudás (Falus, 2006).

A gyakorlati tudás, értékelő rendszer, nézet három különböző aspektusa a tanári gondolkodáskutatásnak: a gyakorlati tudás a tudás forrását, közeget, a második alapvető funkcióját, a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki. A nézetrendszer befolyásolja a gyakorlati tevékenységet (Falus, 2006). A gyakorlati tudás Schönnek (1983, idézi Falus 2001b) abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a pedagógusok gyakorlatuk során nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismeretekre, a pedagógusok nem az elméleti ismereteket alkalmazzák a gyakorlati problémákra, a szaktudás és a gondolkodás nem függ, nem kell, hogy függjön, és nem is függhet az általános ismeretek egyes

egyedi esetre történő alkalmazásától. Ez a tudás a gyakorlatra ténylegesen hat, forrása is alapvetően a pedagógiai gyakorlat. Wubbels (1992) szerint a tanárok gyakorlati tudása lényegében képzetalapú, amelyet a jobb agyfélteke dolgoz fel, szemben a bal agyfélteke által feldolgozott, nyelvi-logikai alapú elméleti tudással.

Az értékelő rendszer fogalmának bevezetése is Schön (1983, idézi Falus 2001b) nevéhez fűződik. Kiemeli az értékelő rendszer szűrő funkcióját, amelyet a gyakorlattal való kölcsönhatásban tölt be. Kissé leegyszerűsítve: az értékelő rendszer a nézetnek és a gyakorlati tudásnak az ötvözete. Az értékelő rendszer kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elméleti ismeretek.

A kognitív pszichológia, a konstruktív tanulásmódot, a reflektív pedagógiai szemlélet más-más „utat” kínál a nézetek értelmezéséhez.

A kognitív pszichológia térhódítása kapcsán kezdtek különbséget tenni az attitűdök és a nézetek között: az attitűdöknek alapvetően érzelmi töltést, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítottak (Rokeach, 1968 és Fishbein, 1967, idézi Falus, 2001a). Ennek kapcsán viszont el kell határolni a nézetek és tudás kérdését is: a) „a nézet egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom, a tudás viszont valamiféle ismeretelméleti igazolást is feltételez.” (Richardson, 1996, 104); b) a „nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk.” (Calderhead, 1996, idézi Falus, 2001). A különböző kutatók álláspontjának összegzésére Richardson vállalkozott: a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megíté-

lését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, 103 idézi Dudás, 2007, 48.).

A nézet fogalma többféle tartalommal jelenik meg, közös pont, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak tekintik, az eltérő álláspont abból adódik, hogy a nézeteket milyen módon és mennyiben lehet megkülönböztetni a hasonló konstrukcióktól – a tudástól és az attitűdöktől, amint fentebb kifejtettük.

A konstruktivista ismeretelmélet szempontjából nem lehetséges merev elhatárolás nézetek és tudás között. A nézetek meghatározzák a pedagógusok viselkedését és a tanárrá válás folyamatát, azt, hogy a pedagógusok miként gondolkodnak, milyen nézeteket vallanak a tanulásról, tanításról, és hogy ezek miként hatnak a saját tanulási, tanítási folyamataikra. A tanárok maguk is sok évet töltöttek el diákként, miközben észrevétlenül, tudattalanul is kialakultak saját nézeteik a tanításról, s lehet, hogy ezek a nézetek elmentésben állnak azzal, amit a tanárképzésben bemutatnak nekik. Pl. lehet, hogy az a nézet alakult ki, hogy a tanítás egyenlő az ismeretátadással, ugyanakkor a képzők nem tartják hatékonynak ezt a nézetet a hatékony pedagógussá válás folyamatára nézve. Mindenestre, ez a nézet már elavult.

A tanárrá válás folyamatában fontos lenne a tudományos ismeretek alkalmazható, személyes tudássá való transzferálása, amely legtöbbször képekben jelenik meg. Pl. annak a tanárnak a képe, akit mindenki ismer, aki az osztály előtt áll, és magyaráz, vagy ha egy tanárjelölt találkozik egy alulmotivált diákkal, elsőként előjönnek a régi emlékei és érzései, és szeretné megváltoztatni a gyerek viselkedését. Újabban a kutatások is a tanárok történeteiről, narratíváiról is szólnak, ez a szemléletmód abból indul ki, hogy a tanárok történeteinek keresztül fény derülhet arra, hogyan gondolkodnak a tanításról, nevelésről. Elsődlegesen azért kapott hangsúlyt a történetek elemzése, hogy megtudjuk, hogyan gondolkodnak/gondolkodtak a tanárok a nevelésről. Manapság szintén központi kérdés az, hogy milyen nézeteik élnek saját magukról.

A reflektív pedagógiai szemlélet a nézetek és cselekvés kapcsolatát hangsúlyozza, a gondolkodás és a cselekvés szétválasztása csak a kutatás számára értelmezhető, a gyakorlatban ezek komplex egységet alkotnak, a nézetek és a tevékenység között interaktív kapcsolat van. A nézetek és a gondolkodás mozgatja a cselekvést, ugyanakkor a tapasztalatok, a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók megváltoztatják, kiegészítik a nézeteket (Richardson, 1996). A reflexiók visszahatnak a nézetekre, ugyanis kölcsönhatás van köztük (Bárdossy-Dudás, 2011). A reflektív tanár fogalmát Schön (1983, idézi Falus, 2006) nevéhez kötik, az elnevezést azonban 1903-ban Dewey vezette be a tudatos tanítás szinonimájaként, szemben a hagyományok és benyomások által vezérelt rutinszerű tanítással. A reflektív tanár tudatos és észszerű döntéseket hoz az egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával, amely hozzájárul a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez.

A tanárrá válás folyamatában fontos lenne a tudományos ismeretek alkalmazható, személyes tudássá való transzferálása, amely legtöbbször képekben jelenik meg.

A nézetek tapasztalatokból, iskolai élményekből származó személyes konstrukciók, amelyek korán kialakulnak, nehezen változtathatóak, és meghatározzák, hogy a tanárjelöltek mit és hogyan tanulnak a tanárképzés során.

déséhez is. A szakirodalomban megkülönböztetik a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action), valamint az újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexiót (reflection for action) (Reagan, 2000, idézi Falus 2001b). A pedagógus szakmai fejlődése a reflektív folyamatok sorozatának eredménye.

A reflektív tanítás olyan pedagógiai tevékenység, tudatos, elemző gondolkodás és gyakorlat, mely folyamatos önellenőrzést és az erre épülő korrekciót biztosítja (Szivák, 2003a). Kiegészíthető az- zal is, hogy a reflexiónak érvényesülnie kell mind a tanítási folyamatban, mind a tanítás befejezése után. Sajnos az előzetes nézetek korlátozhatják magát a reflexiót, behatárolhatják a reflexió körét.

A nézetek tehát a következőképpen jellemezhetők: a. az explicitiség foka, vagyis, hogy a pedagógus mennyire tudatosítja a már meglévő nézeteit; b.

a nézetek állandósága, illetve változékonysága (befolyásolja a cselekvés, a reflexió); c. a nézetek általánosan használatosak, vagy csak egy adott körülmény fennállása esetén aktivizálódnak. A nézetek „használatossága” abban áll, hogy szűrőként működnek különböző helyzetekben; elméleti, gyakorlati egyaránt (Fives és Buehl 2012, idézi Stéger 2015, 67.).

Összegezve: a konstruktivizmus az egyik lehetséges elméleti megközelítés a nézetek értelmezésében. Ezek szerint a nézetek tapasztalatokból, iskolai élményekből származó személyes konstrukciók, amelyek korán kialakulnak, nehezen változtathatóak, és meghatározzák, hogy a tanárjelöltek mit és hogyan tanulnak a tanárképzés során. Funkciójuk tehát az adaptív szűrés.

A nézetek értelmezése az empirikus kutatásokban

Magyarországi nézetkutatások

A nézet fogalma a pedagógiai kutatásokban a tanulás konstruktivista megközelítésén alapul, a megközelítés szerint a tudás egy személyes konstrukció eredménye, melyben a már felépített tudás befolyásolja, meghatározza az új információk és tapasztalatok befogadását, értelmezését, továbbá hat a cselekvést irányító kognitív folyamatokra (Bereczky és Fejes 2010, idézi Stéger, 2015).

Ebben az alfejezetben kiemelünk nézetkutatásokat a cél, a minta sajátosságai, módszerek, az elért eredmények mentén.

Nahalka (2001) pedagógusokkal végzett vizsgálatában az volt a cél, hogy feltárja a tudásra vonatkozó elképzeléseket négy paradigma mentén: 1. ismeretátadó; 2. képességfejlesztő; 3. személyiségfejlesztő; 4. konstruktivista. Módszerként az interjút használták. Legfontosabb eredménye, hogy a pedagógusok gondolkodását az induktív-empirikus szemléletmód határozza meg.

Vámos (2001) a pedagógusok értékelésfogalmának elemzésével foglalkozik metaforaháló módszerével. A kutatás egyik eredménye, hogy a pedagógusok fő eszköznek a jutalmazást és a büntetést tartják, amelynek technikai kivitelezésében azonban többnyire bizonytalanok. Hangsúlyozzák az értékelés formatív jellegét, amely a kiemelt személynek szerzett öröm miatt rövid távon a meglegedés forrása is lehet.

Tóth (2012) a pedagógusok nézeteit vizsgálta az osztályozásról és a szöveges értékelésről kérdőíves kikérdezéssel. Céljai között szerepelt annak bemutatása, hogy miként vélekednek a pedagógusok a két értékelési forma pedagógiai jellemzőiről. Az eredményekből kiderül, hogy a pedagógusok jelentős hányada szerint az osztályzat könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés, a válaszadók szerint a tanulók még kevésbé tudják értelmezni a szöveges értékeléseket. A pedagógusok úgy látják, hogy az iskolába járási kedvet és a reális önismeret formálását a kapott osztályzatok erősebben befolyásolják, mint a szöveges értékelés. A felső tagozatos tanárok a szöveges értékelésben stresszfaktort azonosítottak, és nézeteik szerint az értékelésre fordított munkaidő nem térül meg.

Szivák (2003b) pedagógusjelöltekkel végzett kutatásában a fogalmi térképet és a metafora módszerét alkalmazta a neveléssel, valamint tanítással, tanulással kapcsolatos nézetek feltárására. Az eredményekből kiderül, hogy a tanulásfogalom koherensen kapcsolódik a tanítás-értelmezésekhez. A hallgatók a tanítást kizárólag az ismeretközvetítéssel azonosították, a tanulást pedig az ismeretek befogadásával. Nem tartalmazza a szocializációs folyamat egészét, hanem szűk didaktikai értelmezést nyer. Szinte kizárólag az intellektuális tartalmak megszerzésére és azon belül is csupán az ismeretek beépítésére irányul.

Dudás (2006) a pedagógusjelöltek belépő nézeteit célozza meg, mert a képzés első éve szenzitív időszaknak minősül a nézetek feltárása és alakíthatósága szempontjából. Fogalomtérkép és metafora módszerével vizsgálta a hallgatók tanárképét, valamint a tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó nézeteket. A tanításhoz kapcsolódó nézetekben (a fogalmi térképekhez kötődően) elsősorban a tananyag előadása és átadása, a tanuláshoz kapcsolódó nézetekben a memorizálás, illetve a diák személyiségtulajdonságai (szorgalom, kitartás, érdeklődés) jelentek meg. A metaforaalkotásokban a hallgatók a tanítást legtöbbször művészetként, alkotásként írták le, és alakításként, formálásként értelmezték.

Az eredményekből kiderül, hogy a pedagógusok jelentős hányada szerint az osztályzat könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés.

Lesújtó összegzés, hogy azokban „alig” fellelhetők a képzés tudatosan szervezett tapasztalatai, ismeretanyaga a pedagógiai tanulmányok végén.

Stéger 2015-ös összefoglalója alapján a tanárjelöltek nézetrendszerével kapcsolatos több vizsgálat is konzekvenciaként állapítja meg, hogy a pályára lépők nem rendelkeznek koherens pedagógiai nézetrendszerrel, és ismeretátadásra szűkült a tanári szerepre vonatkozó felfogásuk (Szivák, 2003; Dudás, 2006; Köcséné, 2013). A tanári szerepben a személyiségvonásokat, valamint a hivatás- és a gyermekszeretetet azonosítják elsősorban. Ami talán a legmeglepőbb, hogy nézeteik szerint a tanári feladatrendszert nem lehet megtanulni, hanem erre születni kell (Dudás, 2006). E képet tovább árnyalja a képzés végén a tanítási gyakorlat előtt álló pedagógusjelöltek vizsgálatakor kirajzolódó nézetrend-

szer, mely még mindig inkább a diákperspektíva jegyeit hordozza magán, és melyben a pedagógus mesterség elemei nem fellelhetők fel. Lesújtó összegzés, hogy azokban „alig” fellelhetők a képzés tudatosan szervezett tapasztalatai, ismeretanyaga a pedagógiai tanulmányok végén (Szivák, 2003, 94.). Köcséné (2013) vizsgálati eredményei a tanárjelöltek tanítással kapcsolatos nézeteiről azt mutatják, hogy a tanárjelöltek percepciójában elsősorban a tanulók motiválása és magatartási, fegyelmezési problémái, a tanulók közötti különbségek, illetve az előre nem tervezhető helyzetek kezelése jelenti a legnagyobb személyes kihívást. Ezek kezelésére elsősorban a kapcsolati hierarchia működtetését, a személyes távolság változtatását gondolják eszközként használni.

A pedagógusjelöltek nézeteinek feltárása és tudatosítása az egyéni pályaszocializáció egyik fontos eleme, a szakmai önreflexió egyik alapja. E felismerés miatt fontos a pedagógusjelöltek nézeteinek feltárása, a lehetőségekhez mérten ezek pedagógusképzés során történő alakítása.

Összefoglalva: a magyarországi kutatásokban jelentős szerepet kap a pedagógiai alapkérdésekkel kapcsolatos nézetek vizsgálata (Golnhofer, Nahalka, 2001).

Nemzetközi nézetkutatások

A nézetek kutatása a nemzetközi irodalomban is csak az 1980-as évektől lendült fel (Berliner, 1987; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Powell, 1992).

A kutatásokat a magyarországi vizsgálatok bemutatása során érvényesített szempontok, azaz a legfontosabb kérdések, célok, a minta sajátosságai, az alkalmazott módszerek és eredmények mentén foglaljuk össze, előtte azonban kitérünk a nézetkutatások nemzetközi szinten történő értelmezési keretére.

A nézetkutatások értelmezési keretét nemzetközi szinten Korthagen (2004), valamint Cochran-Smith és Fries (2008, idézi Kálmán 2013) a pedagóguskutatásokkal foglalkozó metaelemzésükben a tanulás folyamatához, problematikájához kötik, vagyis kitér a nézetek értelmezése.

Az 1920 és 2005 közötti kutatásokat elemezve (vö. Kálmán, 2013) négy, többé-kevésbé egymást követő megközelítést különítettek el. Az első időszakban a pedagógussá válást alapvetően a tantervi program, a második időszakban (az 50-es évek végétől) már elsősorban a képzés problematikájaként értelmezték, a nyolcvanas évek elejétől a kutatások központjába a pedagógusok folyamatos tanulása került, mind egyéni, mind iskolai szinten. Ehhez az irányvonalhoz kötődik az egyéni nézetek, attitűdök és a tudás kutatása is. A legújabb értelmezési keretben a tanárképzést oktatáspolitikai problémaként azonosítják. A kilencvenes évek közepétől a tanárképzési gyakorlat (annak minősége, hatékonysága, elszámoltathatósága) került a középpontba, valamint a folyamatban résztvevő tanárok felkészültsége, kompetenciája. A 20. század végén, 21. század elején egyre több szerző kutatott ebben a témában (Kowalski, 2005; Leavy, 2007; Brown, 2012).

A pedagógusok, illetve pedagógusjelöltek nézeteinek vizsgálatakor három domináns trend bontakozott ki a nemzetközi kutatási színtéren: a pedagógusok 1. tanulással, tanítással, episztemológiával, tanári szakmával kapcsolatos nézetei; 2. a tantárgyi tanításhoz kötődő nézetei; 3. a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos nézeteik alakulása, mint pl. inklúzió, multikulturalizmus, IKT-eszközök használata stb. (Kálmán, 2013).

Az új kutatási módszereket is alkalmazták (vö. Dudás, 2006), pl. fogalomtérképpel a fejlődési folyamatot is nyomon lehet követni (Beyerbach, 1998; Calderhead, 1996; Morine-Dersheimer, 1993). Mondatbefejezést alkalmaztak egyes kutatók a hallgatók és mentoraik nézeteinek vizsgálatához (Zanting-Verloop-Vermunt, 2001). A tanárok által megalkotott metaforák (Bullough, 1991; Calderhead, 1996), a szövegelemzés, hallgatói írások, portfóliók elemzése (Bullough, 1993) is alkalmasnak bizonyult a tanárjelöltek nézeteinek feltárására. A sikeres tanárra vonatkozó hallgatói előfeltevéseket kérdőívvel térképezték fel (Minor-Onwuegbuzie-Witcher, 2002).

Emeljünk ki néhány reprezentatív kutatást az alfejezet elején megfogalmazott szempontok alapján.

Kínában tanítójelöltekkel készítettek interjút az értékeléssel kapcsolatos nézeteikről (He, Valcke, Aelterman, 2012). Ebben a kutatásban az értékelést mint rendszert és annak megértését helyezték előtérbe a tanítójelöltek szemszögéből vizsgálva. 31 tanítójelölttel készítettek interjút az értékeléssel kapcsolatos nézeteikről. A megkérdezett pedagógusjelöltek a következő kérdések mentén fejtették ki nézeteiket: ki értékeli; miért értékelünk; mit értékelünk; hogyan értékelünk; mikor értékelünk? A kutatás újszerűsége, hogy az értékelésről szóló nézeteket holisztikusan értelmezi, amely az egész iskolai rendszerről való kommunikációt lefedi. A módszer, eszköz a félig strukturált interjú volt. Az eredményekből az derült ki, hogy a tanítójelöltek értékeléssel kapcsolatos nézetei megjelennek az osztálytermi gyakorlatban, és különböző elméletekre utalnak, tanulóközpontú és tanítóközpontú tanításra. A kutatás azt igazolta, hogy a tanítójelöltek az értékelés kér-

A kilencvenes évek közepétől a tanárképzési gyakorlat (annak minősége, hatékonysága, elszámoltathatósága) került a középpontba.

Év végére a konstruktivista felfogást erősítő metaforák száma megnőtt.

dését az értékeléssel kapcsolatos nézeteikre alapozva tárgyalják. Mindannyian beszámoltak saját értékelési stratégiáik előnyeiről és hátrányairól, valamint az is kiderült, hogy erős a szakmai identitásuk ahhoz, hogy a saját maguk által felépített és választott nézetekhez ragaszkodjanak.

Egy amerikai kutatás (Leavy et al, 2007) a pedagógusjelöltek nézeteit vizsgálta a tanulásról és a tanításról. A nézetek vizsgálatára, elemzésére és módosítására a metafora módszerét használták fel. A nézeteket megváltoztatni nagyon nehéz, nevelési kontextusban a metaforaalkotás központi kérdést jelent a tanítás és tanulás természetére vonatkozó megfogalmazásban és az arra való reflektálásban, és egyre gyakrabban használják arra, hogy kapcsolatot teremtsenek a személyes nézetek és a neveléssel kapcsolatos elméletek között. A kutatás folyamata ír és amerikai pedagógusjelöltekkel mikrotanítási kontextusban történt. A metaforákra reflektálva három tudományos elmélethez kapcsolódóan csoportosították az eredményeket:

1. A behaviorista/empirista elmélethez azokat a metaforákat kapcsolták, amelyekből a tanulás mint passzív tevékenység, valamint a tudás mint asszociációteremtés nézete derült ki. Ezek a metaforák a tanárok információátadó szerepére és a diákok passzív, befogadói szerepére utalnak.

2. Kognitivistá/konstruktivistá elméletéhez azokat a metaforákat kapcsolták, amelyekből olyan tudás derül ki, amelyet aktív módon épít fel a tanulás során a tanuló, a régi modellt felváltja egy új. A tanulást egyéni, tudáskonstruáló tevékenységként fogalmazzák meg, a pedagógus az, aki ebben a tanulási folyamatban segít.

3. Szituatív, szociohistorikus elméletéhez azokat a metaforákat kapcsolták, amelyekből a tanulás ahhoz a szituációhoz kötődik, amelyben megépitették. A tudás szituatív, kontextus- és kultúrafüggő.

A metaforák különböző elméletekhez kötődő százalékos eloszlása a következő:

Az év elején végzett kutatás (metaforaalkotás a bemutatott keret alapján): eredmények: 49% behaviorista felfogás; 24% konstruktivista felfogás; 9% szituatív felfogás és 18% személyközpontú felfogás.

Az év végén végzett kutatás: 42% behaviorista felfogás; 44% konstruktivista felfogás; 6% szituatív felfogás; 8% személyközpontú felfogás. Év végére a konstruktivista felfogást erősítő metaforák száma megnőtt.

Két tanulmányon keresztül mutatják be (Kowalski, 2005) a fejlesztő értékelés hatását a kompetenciák és a képességek fejlesztésében, valamint a fejlesztő értékelés egy eszközét a pedagógusok nézeteinek megváltoztatásában, ami a gyerekek kompetenciáinak és képességeinek a fejlesztésére vonatkozik. A kutatás leírása: MAPS (Measurement and Planning System) az értékelő eszköz neve, amelyet 34 államban alkalmaztak, s amelyet kutatási eszközként is kiválasztottak. A MAPS egy számítógépes programra alapuló megfigyelési értékelő eszköz. Ezt az eszközt 3 éven át használták, 83 programon keresztül (városi, vidéki egyaránt reprezentálva volt), 514 pedagógus vett részt, amelyből 156

használta, 358 nem használta a MAPS-et. Ezt az eszközt arra fejlesztették ki, hogy értékelje a tanárok nézeteit mindkét tanulmányban.

1. kutatás: A MAPS használók és nem használók nézeteinek összehasonlítása: a pedagógusoknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán (Likert-skála) jelölniük kellett, hogy mit gondolnak, milyen képességeket és kompetenciákat kell fejleszteni az iskola előtti időszakban (nyelv és irodalom terén, valamint matematikából). Az volt a lényeg, hogy mit gondolnak, nem az, hogy mit döntöttek mások. A kutatásból kiderült, hogy azok a pedagógusok, akik alkalmazták a MAPS eszközt, másképp gondolkodnak a tudásról (mert a gyerekeknek fontos volt megtanulni a programban foglaltakat), mint azok, akik nem használták a programot. Úgy is interpretálható, hogy a pedagógusok hitét arról, hogy mit kellene, hogy tanuljanak a gyerekek, meghatározza az, hogy milyen értékelési eszközt használnak.

2. kutatás: A formatív értékelés hatása a pedagógusok nézeteire: a pedagógusok nézeteit is megváltoztatta a program, másképp gondolkodnak a kisiskolás kor előtti tanulásról. Amit addig fontosnak tartottak, az a program hatására megváltozott. Az eredmények hatására a pedagógusok sokkal fontosabbnak tartják a képességek fejlesztését egy értékelő eszköz által, mint más utakon.

Egy Új-Zéland-i kutatás (Brown et al., 2012) a pedagógusok feedbackről vallott nézeteit vizsgálta a tanulás kapcsán. A kutatás résztvevői: Új-Zéland elemi és gimnáziumi iskolái reprezentatív mintaként, összesen 1492 pedagógus, 457 iskolából. A feedback-ről szóló szakirodalom alapján 4 típust azonosítottak: 1. munka feedback, helyes vagy helytelen munka; 2. folyamat feedback, a munka közbeni folyamatra reflektál; 3. önszabályozó feedback, saját stratégiáira reflektál; 4. én feedback, saját erőfeszítésekre való reflektálás. A kutatásban az önszabályozó feedback került a központba. Alapvető kérdés: milyen nézeteik vannak a pedagógusoknak a feedback-ről? Módszerként a kérdőívet alkalmazták. Eredmények: Az elemi és a gimnáziumi tanárok válaszaiban alig volt eltérés. A pedagógusok fókuszra arra helyeződött, hogy a diákokat bevonva generálják a feedback használatát arra, hogy tökéletesítsék saját munkájukat, és autonómiát fejlesszenek ki, a feladatra koncentráció helyett. A diákokat bátorító és az önbizalmat elősegítő visszajelzést gondolták a tanulást elősegítő feedback paradigma kapcsán. A tanárok válaszaiból kiderül, hogy nem hisznek a feedback cél nélküli használatában.

Egy Hong Kong-i kutatás a pedagógiai gyakorlatról (Yuan, Lee, 2014) azt vizsgálta, milyen nézeteik vannak a pedagógusoknak a nyelvtanításról (a kutatás résztvevőinek) a tanítási gyakorlat előtt, és hogyan változnak meg a nézeteik a tanítási gyakorlat alatt? A kutatás helyszíne: Kína, 4 éves tanárképzés, az első három évben elméleti képzésben, a 4. évben egy 10 hetes tanítási gyakorlaton vettek részt, ahol egy pedagógus mentor segítette őket. A kutatás módszerei: félig strukturált interjú, osztálytermi megfigyelések és naplózás. Eredmények: A kutatás által bebizonyosodott, hogy a pedagógusjelöltek nézetei nem stabil képződmények, hanem nyitottak a változásra és a fejlődésre, és hogy szignifikáns változást a tanítási gyakorlat alatt lehet elérni. A mentorok is befolyásolták a pedagógusjelöltek nézeteinek változását és fejlődését.

Egy 2009-ben végzett kutatás (Bauml, 2009) alapkérdése: hogyan határozzák meg, hogyan írják le a tanítójelöltek a hatékony pedagógus jellemzőit, mit jelent hatékony pedagógusnak lenni? Milyen felfogásuk van a hatékony pedagógus dimenzióiról? A kutatás során artikulálhatták saját nézeteiket a hatékony pedagógusról. A kutatási módszer: félig strukturált interjú, résztvevői: 24 tanítójelölt (mind nők). Eredmények: A résztvevők a következő hatékonysági dimenziókat azonosították: gondoskodó pedagógus, tiszteletudó pedagógus, akik arra törekszenek, hogy megismerjék a gyerekek jellemét. Az elemi osztályokban a pozitív pedagógus–diák viszony elősegíti a tanulást és a kitűzött eredményeket. Néhányan a megkérdezettek közül a pedagógus menedzseri kvalitásait emelték ki a hatékonyság szempontjából. A tanítójelöltek a hatékonyság dimenzióit pedagógiai terminusokkal írták le, kiemelve a diákokkal való kapcsolat fontosságát.

Összefoglalva: a nézetkutatások egyre több területet érintenek, a pedagógusok, pedagógusjelöltek „hangjainak” megismerése céljából, amelyekre lehet építeni a tanárképzésben és a szakmai továbbképzésben.

Irodalom

Michelle Bauml (2009): Examining the unexpected sophistication of preservice teachers beliefs about the relational dimensions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25. 902–908.

Gavin T. L. Brown, Lois R. Harris, Jennifer Harnett (2012): Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28. 968–978.

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R– Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.

Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek vizsgálata*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46–121.

Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15–26.

Falus Iván (2001b): Pedagógusmesterség, pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2. 21–28.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Golnhofer, Nahalka (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kálmán Orsolya (2013): Pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei–hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére. 81–104.

Korthagen, Fred A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 1. 77–98.

Kurt Kowalski, Rhonda Douglas Brown, Kristie Pretti-Frontczak (2005): The effects of using formal assessment on preschool teachers beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30. 23–42.

Aisling M. Leavy, Fiona A. McSorley, Lisa A. Bote (2007): An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23. 1217–1233.

Nahalka István (2001): A tudásról alkotott tudás. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 142–176.

Pajares, M.F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Massy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307–332.

Qiaoyan He, Martin Valcke, Antonia Aelterman (2012): A qualitative study of in-service teachers evaluation beliefs. *International Conference on Education and Educational Psychology*. 1076–1085.

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, 102–104.

Stéger Csilla: A pedagógusok nézetvizsgálatai. In: Felvinczi Katalin (2015, szerk.): *Problémafókuszú pedagógusképzés. A pedagóguspálya problémái*. ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 65–89.

Szivák Judit (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás-módszertani kis-könyvtár*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szivák Judit (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5. 88–95.

Tóth Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről. *Iskolakultúra*, 2. 34–45.

Vámos Ágnes (2001): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálón. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 283–306.

Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teachers Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2. 137–149.