

# TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS A 20. SZÁZADI PEDAGÓGUSKUTATÁSRÓL

SÁNTHA KÁLMÁN

*A historical survey on the 20<sup>th</sup> century teacher research.* – The study introduces the European (including Hungarian) tendencies of teacher research. The essayist states with comparative analysis of different tendencies of work of authors; the headspring of the main success of the teacher's work is the teacher's professional civilization and the optimal presence of personality.

*Historischer Überblick über die Pädagogenforschung im 20. Jahrhundert.* – *Die Studie stellt die Richtungen der Pädagogenforschung in Europa (darin auch die in Ungarn) des 20. Jahrhunderts dar. Der Autor stellt mit einer vergleichenden Analyse der Arbeiten von Autoren verschiedener Richtungen fest, dass die Effizienz der Pädagogenarbeit von der Kultiviertheit, der positiven persönlichen Eigenschaften des Pädagogen abhängt*

*Parcours historique des recherches pédagogiques du xx<sup>e</sup> siècle.* – L'étude présente les tendances des recherches pédagogiques européennes et hongroises. L'auteur constate, à travers une analyse comparative des études des auteurs de différentes tendances, que le succès du travail d'un enseignant dépend d'un mélange optimal de ses qualités personnelles et de sa culture professionnelle.

A pedagóguskutatásokhoz, a tanári munka hatékonyságának, valamint a tanárképzés eredményességének vizsgálatához az elmúlt évtizedekben számos, a tanári tevékenységet középpontba helyező kutatási irányzat járult hozzá. Ezek az irányzatok részben követik egymást a történelmi fejlődés során, bizonyos mértékig napjainkban is hatnak, kiegészítik egymást.

E tanulmány célja a XX. századi pedagóguskutatás irányzatainak rövid bemutatása mellett feltárni azt, hogy milyen szempontok és módszertani megfontolások alapján jutott el a tanári munka eredményességének vizsgálata a mai állapotába. Mivel történelmi áttekintésre törekszünk, így az egyes irányzatok főbb jellemzőinek a bemutatását végezzük el. A pedagóguskutatás irányzatainak meghatározásánál *Falus* (2004a) szempontrendszerét követjük.

A pedagóguskutatás történetében a kutatók többféle módon próbálták megadni a választ arra a kérdésre, hogy mitől függ a tanári munka hatékonysága, milyen tényezők befolyásolják a pedagógusok tevékenységét. *A pedagóguskutatás kezdetén* a jó pedagógus tulajdonságainak összegyűjtésével próbálták a kutatók a pedagógiai tevékenység eredményességét elemezni.<sup>1</sup> Az 1930-as években *Hart* tízezer tanuló véleménye alapján megállapította, hogy a kedvelt és hatékonyak mondott tanárokat a vidámság, a türelem, a barát-

ságosság, a megértő, elfogulatlan magatartás, az igazságos osztályzás jellemzi (Falus 2004a). *Gordon és Rogers* munkássága is felhívta a figyelmet azokra a személyiségvonásokra, amelyek a hatékony, az eredményes pedagógust jellemzik.

A jó pedagógus tulajdonságainak összegyűjtése napjainkban is jellemzi a pedagógus-személyiség elemzésével foglalkozó kutatásokat, azonban még nem igazolt, hogy a különböző preferált tulajdonságokkal rendelkező pedagógusok munkája valóban eredményesebb lenne (Szivák 2002). Az évtizedek során a jó pedagógus tulajdonságlistáinak összegyűjtése megfelelő alapokat nyújtott a tanári tevékenység ellátásához szükséges képességek leírásához. Napjainkban a pedagógusi képességek többféle rendszere ismert. *Sallai* (1996) a kommunikációs ügyességet, a gazdag és rugalmas viselkedésszerepertóárt, a gyors helyzetfelismerést, az erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldást, az együttműködés képességét, a pedagógiai helyzetek elemzésének képességét és a mentális egészséget tekinti a legfontosabb képességeknek. *Hegy* (1996) általános (kommunikációs, konstruktív vagy didaktikai és szervező) és speciális pedagógiai képességeket (helyzetfelismerés, döntés, alkalmazkodás, tolerancia, identifikációs, empátia, figyelemmegosztás és játszani tudás képessége) különített el részben átfedve, részben pedig kiegészítve *Sallai* rendszerét. E képességek vizsgálatával ma már számos szakirodalom foglalkozik. Falus (2004a) szerint e rendszerezések is vitathatóak, hiszen lehet, hogy itt olyan általános emberi vonásokról van szó, amelyek nemcsak a tanári pályán, hanem az élet minden területén hasznosíthatóak.

A klasszikus pedagógustulajdonságok leírása után a pedagóguskutatás történetében fordulópontot jelentettek az *1960-as évek*, amikor a tanári tevékenység, a gyakorlati pedagógiai készségek feltárása került a vizsgálatok középpontjába. A kutatásokban a tanári személyiségről a tanári tevékenységre került a hangsúly. A kutatókat az a kérdés foglalkoztatta, hogy miként lehet a pedagógusok tevékenységét olyan kis, elemi egységekre bontani, amelyek egyenkénti fejlesztése az egész tevékenység fejlődéséhez és a hatékonyság növeléséhez vezet. Elkezdődött az osztálytermi történések tudományos megfigyelése. Több pedagógiai tevékenységelemről sikerült bebizonyítani, hogy hozzájárul a tanári munka eredményességéhez és a tanulói teljesítmény növekedéséhez. Megjelent a mikrotanítás, mint egy lehetséges megoldás arra, hogy miként lehet az eredményes pedagógiai tevékenységhez szükséges készségeket elsajátítani és beépíteni a tanári munkába. A pedagógiai készség fogalmát Falus (1975) a tanári tevékenység olyan lényeges, viszonylag jól elhatárolható komponenseiként határozta meg, amelyek a tanítási-tanulási folyamatban különböző kombinációkban alkalmazhatók. A pedagógiai készségekkel kapcsolatban a kutatók egy része a technicista felfogás híve volt, szá-

mukra a készségek alkalmazásának száma volt fontos a tanári tevékenységben, a kutatók másik csoportja a készségek minőségére helyezte a hangsúlyt a tevékenységben (Falus 2001c). A fentiekből is látható, hogy a tevékenységközpontú tanárt az elemzés, a döntés és a tevékenység végrehajtása jellemezte és jellemzi napjainkban is. Azonban több kutató jó néhány problémára hívta fel a figyelmet, állítva, hogy a jó tanítás azon múlik, hogy a tanár mikor és hol alkalmazza a készségeket. *Seidman* (1969) szerint a technikai készségek összetettsége nem azonos a jó tanítással. Az egyik legnagyobb kételyt és ezzel egyben a pedagóguskutatás más irányú továbbfejlesztésének szükségességét *Berliner* (1969) fogalmazta meg, amikor azt állította, hogy a kutatók nem ismerik annak a módját, hogy miként lehetne a tanárjelölteknek útbaigazítást adni a készségeknek az egyes pedagógiai szituációban való megfelelését illetően (Falus 1986). A pedagógiai szakemberek egy része elismerte, hogy vélhetően a kelleténél többet foglalkoztak a tanári tevékenység vizsgálatával, így háttérbe szorultak olyan lényeges, a tevékenységet irányító és meghatározó szempontok, mint a gondolkodás és a döntések vizsgálata.

Így jutunk el az *1970-es évekig*, ahol a pedagógusok gondolkodásának és döntéseinek elemzése került a kutatói figyelem középpontjába. Vizsgálatok mutatták ki, hogy a pedagógusnak egy tanítási órán és azon kívül is különböző minőségű és mennyiségű döntést kell meghoznia. Ez a tény felvetette azt a kérdést, hogy vajon mindig tudatos döntést hoznak-e a pedagógusok, hogyan gondolkodnak, milyen tényezőkkel mérlegelnek a döntéseik meghozatalakor, melyek a gondolkodásuk és a cselekvésük meghatározó tényezői. Megjelentek a kis mintákon végzett, nem a reprezentativitásra törekvő vizsgálatok, amelyek komoly kutatómódszertani vitákat is eredményeztek, mert a kutatók egy része azt vallotta, hogy a korábbi kérdőíves kutatásokkal a gondolkodást, a döntést irányító mechanizmusok nem tárhatók fel egyértelműen. Így a vizsgálatok segítségével a pedagógiai kutatómódszertan repertoárja is bővült. Neves kutatók (Babanszkij, Shavelson, Berliner) a tanítást döntések meghozatalának és végrehajtásának folyamataként értelmezték. Shavelson (1976) szerint a döntések meghozatalának feltétele az alapvető készségek birtoklása. Ebben az időszakban több pedagógiai kutató a gondolkodás és a döntéshozatal középpontba állításával, különböző modellek vázolásával törekedett a tanári tevékenység leírására (Falus 1986): a *Snow-modell* a készségek, a döntéshozatal és a tanári munka differenciáltabb leírását egy adott időpontban a tanítási-tanulási képesség, a tárgyi tudás, a tanítási készség és az érzelmi állapot függvényében képzelte el. A *Smith-modell* a tanári tevékenység leírását a döntéshozatal középpontba állítása mellett a tevékenység három fázisának, a tervezésnek, a végrehajtásnak és az értékelésnek a megkülönböztetésével írta le. *Falus modellje* pedig a pedagógus tevékenységét kétdimenziós mo-

dellben képzelte el, amely tekintettel volt a pedagógiai munka fázisaira és az azon belül megvalósuló munka jellegére is. Azaz, az egyik dimenziót az elemzés, a döntés és a végrehajtás adta, a másikat pedig a tervezés (felkészülés), a tanítás-nevelés és az értékelés jelentette. Mindegyik modellből látható az a törekvés, hogy a pedagógus tevékenységét, a készségeket komplex módon, a döntéshozatal középpontba helyezésével célszerű vizsgálni, hiszen ezek segítségével tudjuk a tanári mesterséget a munka minden fázisára kiterjedően részletesen elemezni.

A gondolkodás és a döntések vizsgálata az *1980-as, 1990-es évekre* elvezetett a tanári tudás leírásához, elemzéséhez. A kutatói figyelem fókuszába a pedagógiai tudás leírása, a tudás létrejöttének és változásának elemzése került. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során különböző sémák alakulnak ki, melyek száma és minősége befolyásolja a tanári tevékenységet, s hatással vannak a pedagógus tudásának kialakulására és változására. A következőkben nézzünk röviden néhány tudásértelmezést és vizsgáljuk meg, hogy a különböző kutatói álláspontok szerint a sémák milyen szerepet töltenek be a tanári tevékenységben.

A pedagógiai tudás tartalmára vonatkozóan a kutatók megállapították, hogy az a tudás, amivel a pályakezdő és a több éves tapasztalattal bíró pedagógusoknak egyaránt rendelkezniük kell, három kategóriába sorolható (Falus 2004a). Az *általános pedagógiai tudás* mindazokat a szaktárgyakhoz nem kapcsolódó ismereteket foglalja magába, amelyeket egy pedagógusnak birtokolnia kell, amikor belép egy iskola kapuján. Ide sorolhatjuk az oktatás-nevelés céljairól, a pedagógusszerepekről, a tanulók általános és személyes ismeretéről, a megfelelő tanár-tanuló, tanár-kolléga és tanár-szülő kapcsolatáról alkotott ismereteket. A *tantárgyi (szaktárgyi) tudás* hosszabb időtartam alatt formálódik, az adott szakterület tanításából származó tapasztalatok útján fejlődik ki. Az alaposabb szaktárgyi ismeretekkel rendelkező pedagógusok jobban alkalmazkodnak a tanulók sajátosságaihoz, más az óravezetési stílusuk, ami azt feltételezi, hogy a tervezésnél, a módszerek kiválasztásánál több szempont alapján mérlegelnek, tudják, hogy milyen tananyag elsajátításához mely módszerek vagy kombinációjuk lehet eredményes. Bár *Shulman* a *pedagógiai tartalmi tudás* fogalmának szánta az összekötő szerepet az előző két csoport között, *Grossman* (1990) nevéhez fűződik e tudástípus részletezése. Szerinte minden pedagógusnak tekintettel kell lenni a tantárgy céljára és a személyiségfejlesztésben betöltött szerepére, ismerni kell az alkalmazott stratégiákat, módszereket, munkaformákat, a tanulók tantárggyal kapcsolatos ismereteit és a tantervet, ami alapján tanít.

A pedagógiai tudás jellegének vizsgálatakor több tudásértelmezéssel találkozunk. Az *elméleti tudás* vizsgálatánál több neves kutató tagadta, vagy



csekély mértékben ismerte el az elméleti ismeretek szerepét a pedagógus tevékenységében. *Schön* (1983) szerint a pedagógus csak kis mértékben alkalmazza elméleti ismereteit, ehelyett tapasztalatait hívja segítségül, és az így kialakított új tudásrendszert használja a különböző pedagógiai helyzetekben. Így eseti tudásra tesz szert, amely a későbbi hasonló pedagógiai szituációkban felhasználható. *Kessels- és Korthagen* (1996) állították, hogy az elméleti ismeretek a mindennapok pedagógiájában kevésbé használhatóak, mert ezek speciális, egyedi, helyzetfüggő tudást és ismerethalmazt igényelnek, amelyekre az elmélet nem tud maradéktalanul felkészíteni.

*Schön* (1983), *Calderhead* (1996) és *Falus* (2001b) meghatározásait tekintve a *gyakorlati tudás* olyan alapos tudás, amely a pedagógusok szakmai tapasztalatából származik, a cselekvésben kipróbált, kontextusfüggő, lehetővé teszi a pedagógus számára a szerteágazó pedagógiai problémák gyors felismerését, kezelését és eredményes megoldását. A gyakorlati tudás folyamatosan változó, az új információk és ismeretek halmazából merít, majd új elemeket, sémákat épít be a tanári tevékenységbe. Szituatív, események köré csoportosuló, cselekvésben megnyilvánuló tudásnak is nevezhető. A gyakorlati tudás forrásainak *Zeichner és Liston* (1996) a személyes tapasztalatokat, a másoktól átvett ismereteket, valamint a pedagógus tevékenységével kapcsolatos értékeket tartották.

A *mesterségbeli tudás* nehezen meghatározható, hiszen problémás a különbségtétel a mesterségbeli és a gyakorlati tudáskategóriák között. A különböző pedagógiai szituációkra adott tanári reakciók minősége, eredményessége alapján dönthető el, hogy melyik pedagógus rendelkezik mesterségbeli tudással, hiszen a tanárjelöltek, a pályakezdő és a több éves tapasztalattal bíró pedagógusok is birtokolnak bizonyos elméleti és gyakorlati tudást, de az eltérő pedagógiai helyzeteket nem egyformán eredményesen és körültekintően kezelik. Kutatók szerint a mesterségbeli tudás lehetővé teszi a pedagógusok számára a stratégiák, a taktikák, a rutinok alkalmazását a pedagógiai tevékenységükben (*Falus* 2001b).

A pedagógiai tudás elemzésénél ebben a korszakban vált igazán fontossá a sémák vizsgálata, hiszen ezek lépten-nyomon megtalálhatók a pedagógusok tevékenységében, befolyásolják és alakítják azt. „A sémák a sztereotip jellegű tevékenységek megoldására alkalmazható tudásrendszerek, amelyek a tevékenység ismételt elvégzése során alakulnak ki” (*Falus* 2001c. 18), leegyszerűsített ábrázolások, amelyek egy bizonyos jelenséget vagy gondolkodási-cselekvési hajlamot képviselnek. Elősegítik a problémák reprezentációját, illetve a tevékenységhez szükséges információk előhívását.

A pedagógusok tudásának vizsgálatában kutatók arra a kérdésre keresték a választ, hogy mit jelent sémákat alkalmazni a pedagógiai tevékenység so-

rán. Megállapították, hogy a séma lehetővé teszi a tanár számára, hogy a kínáló pedagógiai helyzetet azonnal értékelje, döntsön, ha szükséges, tervét az új helyzetnek megfelelően módosítsa. A sémaelmélet szerint a pedagógiai gyakorlat során a pedagógusok tudatában bizonyos tudásrendszerek, sé mák alakulnak ki, s ezek segítségével a tanár majdnem automatikusan dönt a különböző tanítási-tanulási, nevelési szituációkban (Falus 2001c). Az ilyen sé mák száma és minősége különbözteti meg egymástól többek között a kezdő és a tapasztalt tanárt. A kognitív pedagógiai kutatások alapján ekkor formálódott ki a szakértő és a kezdő pedagógus gondolkodását, problémamegoldó képességét, sémarepertoárját vizsgáló összehasonlító kutatási terület (Szivák 1999).

Az utóbbi években egyre inkább elterjedt az a szemlélet, amely a pedagógiai tevékenység intuitív jellegét hangsúlyozta. Az intuitív folyamatoknál a gyors döntéshozatal kap óriási szerepet, ezzel egyszerre felvetődik a rejtett tudás kérdése, mely szerint tudásunk nagy része rejtett, hallgatag, vagyis többet tudunk, mint amennyit kimondunk. Megjelent a tehetetlen, a nem használható tudás fogalma is. Ismertté vált, hogy a pedagógiai tudás kognitív struktúrába szerveződik, amelyek meghatározzák az észlelést, a megértést, az emlékezetet, változásuk pedig maga után vonja a praxis változását is (Szivák 2002).

A kutatások legutóbbi fejezeteként az *1990-es években és napjainkban* megjelent a nézetek vizsgálata. A probléma felvetése újként hatott a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is. *Richardson* (1996) és *Falus* (2001c) meghatározásai alapján állítható, hogy a nézetek olyan feltételezések a világról, amelyeket igaznak vélünk, de nem áll mögöttük feltétlenül valós igazságtartalom, befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, felhasználjuk őket a döntéseinknél. Irányítják a cselekvést, kognitív jellegűek, rejtettek, de feltárhatóak. A nézet fogalmához szinonimaként használhatjuk a hit, az idea, az eszme, a minta, a képzet fogalmakat. A nézet tartalmára vonatkozóan a szakirodalom több elméletet használ rokonértelmű megközelítésként, de mindegyikből levonható az a következtetés, hogy a pedagógusok rendelkeznek olyan, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amelyet a gyakorlati tevékenységük során használnak. A pedagógusok nézetei alapvetően három forrásból származtathatók (Falus 2001b). Beszélhetünk személyes élettapasztalatokról, a tanulás idejéből tanulóként tapasztalt egyéni élményekről, valamint nagy szerepet kapnak a formális képzésből származó tapasztalatok, a saját tanítás és a gyakorlat is. A nézetek nemcsak az új információk befogadásánál, a tudás kialakításánál jelennek meg, hanem befolyásolják a tanári tevékenységet is.

A kialakult nézetek nehezen változtathatóak, tartósak, szorosan kapcsolódnak az ember korai tapasztalataihoz, ha egy alapvető nézet változik, az a



többi módosulását is előidézheti. Befolyásolják azt, hogy milyen jellegű információkat hogyan sajátít el a pedagógus, miként építi be ezeket a már meglévő és a gyakorlatban bevált sémarepertoárjába. A nézet szűrő hatással van a kezdő és a tapasztalt pedagógusok tevékenységére is (Szivák 1999).

Az 1990-es évek és napjaink pedagóguskutatási irányainak vizsgálatánál meg kell említeni a *reflektív gondolkodás* feltárására tett lépéseket is, hiszen így a hazai pedagógiai szakirodalomban is, hasonlóan a nézetek vizsgálatához, előtérbe kerültek a különböző kvalitatív kutatási módszerek, s a kapott eredményeket nemcsak a további kutatásoknál, hanem a pedagógusképzésben és -továbbképzésben is felhasználták.

A reflektív gondolkodás vizsgálata az 1980-as évektől az Egyesült Államokból indult (a reflektivitás gondolata korábban már *Dewey*nál is megjelent), a reflektív tanár fogalma *Schön* (1983) nevéhez köthető. *Schön* elmélete alapján a gondolkodás három szinten vizsgálható. A cselekvésben érvényesülő tudás szintjén a gondolkodás a cselekvésben valósul meg, majdnem teljesen rejtett, burkolt, nem kifejtett. A cselekvés során megvalósuló reflexió esetén a pedagógus nem állítja le a cselekvést, de korrigálhat a tevékenységén, általában problémás helyzetekben kerül erre sor. A cselekvés utáni reflexió szintjén az elemzés, a tanulságok levonása történik.

*Schön* (1983) és *Falus-Kimmel* (2003) meghatározásai szerint a reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így nem más, mint tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele. A reflektivitás a pedagógusok gondolkodásának formáló eszközeként jelent meg. Valószínűsíthető, hogy azon tanárok tevékenysége hatékonyabb, akik tudatosan reflektálnak, tudják, hogy mit, miért tesznek az órán. Ezt az állítást támasztotta alá *Memmert* (1991) is, aki az oktatás alapköveként a tervezést és az elemzést (reflektálást) határozta meg. Napjainkban a reflektivitás új megközelítésekkel egészült ki. Szerepet kapott a reflexió kollegiális természete, hiszen legtöbbször a pedagógusok az egymás közötti beszélgetések során reflektálnak a saját tevékenységükre, így lehetőség nyílik a tapasztalatok megbeszélésére is (Szivák 2003).

A pedagógiai kutatók többek között a tanári reflexiók fajtáinak és szintjeinek meghatározásaitól remélik a reflektív gondolkodás minél alaposabb megismerését. Ebben a megismerési folyamatban jelentős szerepet játszanak a kvalitatív kutatási módszerek is, amelyek a belső, a rejtett, a kontextusfüggő elemek feltárására helyezve a hangsúlyt lehetővé teszik a pedagógusok reflektív szemléletének vizsgálatát.

*Schön* (1983) elméleti rendszerét továbbfejlesztve *Griffiths-Tann* (1992) öt reflexiófajta állapítottak meg. A *gyorsreflexió* azonnali, automatikus reflexiót jelent a cselekvés során, jelentkezhet probléma esetén is, amikor a peda-



gógus azonnal reflektál, változtat a cselekvésén, megoldva ezzel a felmerülő problémát. A *javításreflexió* esetén a tanár rövid gondolkodás után a tanulói reakciók hatására változtat eredeti elgondolásán. Az *áttekintésreflexió* során a pedagógus kötetlenül beszél a problémákról, az óra történeleiről, és észrevételeket is fűz ezekhez. A *kutatásreflexió* szisztematikus reflexiót jelent, a tanár tudományosan elemzi saját tevékenységét. A *kutatás- és elméletalkotásnál* a pedagógus tapasztalatait figyelembe véve átgondolja, átfogalmazza saját elméleti rendszerét. A gyors reflexiótól a kutatás- és elméletalkotásig a válaszok egyre bonyolultabb formát öltenek, így a reflexiófajták segítségével a gondolkodás egyre több összetevőjének feltárása válik lehetővé.

A reflexiófajtáktól eltérően *Jank és Meyer* (2002) a reflexiók három szintjét határozták meg. A *folyamatszinten* a tanítás-tanulás során az oktatás konkrét végrehajtásakor a tanár és a tanuló közös cselekvésekor fellépő reflexiók találhatók. Az *elemző-tervező szinten* az oktatási folyamatok és keretfeltételeinek elemzésekor és tervezésekor megjelenő reflexiók állnak, míg a *meta-szinten* a pedagógus rendszeresen reflektál a tanítás-tanulás folyamatainak feltételeiről, és következtetéseket von le a saját tevékenységéből.

A reflektív szemlélet a pedagógiai kompetenciák között is szerepet kapott, a reflektív tanítás egy nélkülözhetetlen kompetenciaként jelent meg a tanári munkában és hozzájárult a tanári tevékenység hatékonyságának a növeléséhez. A pedagógiai kompetenciák tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik a pedagógusok eredményes tevékenységét egy adott területen (Falus 2004b). *Kron* (1997) álláspontja szerint a pedagógiai tevékenység nem lehet eredményes a tudatos reflektálás nélkül, így a szakmai, a szociális és az eszközök használatának kompetenciája mellett megkülönböztette a reflexiós kompetenciát is. *Jank-Meyer* (2002) a didaktikai kompetenciák egyik ágaként említették a pedagógus reflexiós kompetenciáit. Elméletük szerint a reflexiós kompetencia három tényezőből áll, mégpedig a szakmai, az elemző és a tervező kompetenciából. Mindezekre való tekintettel állítható, hogy a reflexió során a pedagógus összes meglévő kompetenciáit felhasználja, így a gondolkodás és a cselekvés összefüggéseire is fény derül, vagyis a hatékony tanári tevékenység vizsgálatánál nem mellőzhető a reflektív szemlélet tárgyalása.

A tanulmányban röviden áttekintettük azokat a XX. századi pedagóguskutatási irányzatokat, amelyek a tanári tevékenység eredményességének, hatékonyságának feltételeit és összetevőit vizsgálták. Vélhetően a pedagóguskutatás tárháza ezzel nem merült ki, így a jövőben további lehetőség nyílik a tanári tevékenység még részletesebb feltárására és elemzésére, ezzel együtt pedig a pedagóguskutatás módszertani repertoárjának bővítésére.



## JEGYZETEK

<sup>1</sup> Az empirikus pedagóguskutatások már 1896-ban *Kratz és munkatársai* kutatásaival elkezdődtek, akik szintén a jó pedagógus tulajdonságlistának összeállításával vizsgálták a tanári munka hatékonyságát (Szivák 2002; Falus 2004a).

## IRODALOM

- Berliner, D. C. (1969): *Microteaching and the Technical Skills Approach to Teacher Training. Technical Report.* Stanford University California, USA.
- Calderhead, J. (1996): *Teachers: Beliefs and Knowledge.* In: Calfee, R.-Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology.* New York. . MacMillan. 709-725.
- Falus Iván (1975): *Mikrotanítás.* Budapest. OOK.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései.* Budapest. Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2001a): *Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. sz. 21-28.*
- Falus Iván (2001b): *Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében.* In: Báthory Z.-Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest. Osiris Kiadó. 213-234.
- Falus Iván (2001c): *A gyakorlat pedagógiája.* In: Golnhofer E. - Nahalka I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. 15-26.
- Falus I. - Kimmel M. (2003): *A portfolió.* Budapest. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print.
- Falus Iván (2004a, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2004b): *A tanári kompetencia fejlesztése az iskolai munka kezdő éveiben.* VEAB Konferenciaelőadás, Veszprém.
- Griffiths, M. - Tann, S. (1992): *Using reflective practice to link personal and public theories.* *Journal of Educational for Teaching, 68-84.*
- Grossman, P. (1990): *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education.* New York. Teachers College Press.
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában.* Budapest. Okker Kiadó.
- Kessels, J. - Korthagen, F. A. J. (1996): *The relationship between theory and practice. Back to the classics.* *Educational Researcher, 3. 17-22.*
- Kron, W. F. (1997): *Pedagógia.* Budapest. Osiris Kiadó.
- Memmert, W. (1991): *Didaktik in Grafiken und Tabellen.* Bad Heilbrunn. Verlag Klinkhardt.
- Richardson, V. (1996): *The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach.* In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education.* New York. MacMillan. 102-119.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Seidman, E. (1969): *A Critical Look at Microteaching.* USA. University of Massachusetts.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action.* London. Temple Smith.
- Shavelson, R. J. (1976): *Teacher's Decision Making.* In: *The Psychology of Teaching Methods The Seventy Fifth Yearbook of NSSE.* Chicago. University of Chicago Press. 372-414.
- Szivák Judit (1999): *A kezdő pedagógus. Iskolakultúra, 4. sz. 3-13.*
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Budapest. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print.
- Werner, J. - Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle.* Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Zeichner, K. M. - Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction.* Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum.