

FENYŐDI ANDREA – ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

KÉRDÉSEK A TERVEZÉST ÉRINTŐ TANÁRI DÖNTÉSEK MÖGÖTT HÚZÓDÓ PEDAGÓGUSI GONDOLKODÁSRA VONATKOZÓAN

Bevezető

Jelen tanulmány célja, hogy a tervezést érintő pedagógusi döntéshozással kapcsolatos ismeretek feltáratlan rétegeire világítson rá. Olyan kérdéseket fogalmazzon meg, amelyek (későbbi) megválaszolása hozzájárulhat a pedagógusok gondolkodási rendszerének pontosabb feltérképezéséhez. Ehhez először a nemzetközi és hazai kutatási eredményekre támaszkodva mutatjuk be a tanári döntéshozás általános jellemzőit és annak tanítási tapasztalathoz kapcsolódó sajátosságait. Elemezzük a nézetek, valamint a stratégiai és reflektív gondolkodás pedagógiai döntéshozásban beöltött szerepét is. Végezetül megfogalmazzuk azokat a kérdéseket, melyek további kutatásokra inspirálhatják a szakembereket.

A tanári döntéshozás általános jellemzői

A tanári döntéshozásra irányuló kutatások a '70-es évektől a kognitív pszichológia, majd a konstruktivizmus térnyerésének köszönhetően váltak egyre népszerűbbé nemzetközi, majd hazai szinten is. A vizsgálatok egyfelől nagymintás, kérőíves módszerrel történő, másfelől a gondolkodás mélyebb rétegeinek feltárását célzó (hangos gondolkodás, támogatott felidézés, illetve narratívákat elemző módszerek segítségével végzett) kvalitatív jellegű kutatások keretében folytak (vö. Szivák, 2002, Falus, 2006, Sántha, 2009).

Hazai viszonylatban több nagyívű pedagóguskutatás érintette a tanári döntéshozáshoz tartozó kutatási területeket, melyek főként az 1970–90-es évek vonatkozó nemzetközi kutatásaira támaszkodnak (vö. Falus és mtsai., 1989, Kotschy, 2000, Golnhofer és Nahalka, 2001). Ezek a nemzetközi kutatások megállapították, hogy a tanári döntések a tanulási-tanítási folyamat (tervezés/preaktív – megvalósítás/interaktív – értékelés/posztaktív) szakaszai mentén eltérő jegyeket mutatnak (Broadbent, 1977, Sutcliffe és Whitfield, 1979, Clark és Peterson, 1986, Brown és McIntyre, 1993).

A tervezési és értékelési szakaszhoz kapcsolódó döntések közös jellemzői, hogy előre átgondolt, hosszabb távú, tudatos gondolkodásra épülnek, és a pedagógus személyisége, kompetenciái, az intézményi elvárások, a tanulókról

szerzett információk, valamint az oktatási feladat sajátosságai egyaránt befolyásolhatják (Broadbent, 1977, Sutcliffe és Whitfield, 1979, Clark és Peterson, 1986). Ezeket az ún. tervezéshez kapcsolódó pedagógusi döntéseket a tanári gondolkodás és tevékenység jellemzőin túl magára a tervezésre vonatkozó pedagógusi attitűdök is befolyásolják. A tervezéssel kapcsolatos tanári döntések eltérést mutatnak iskolatípus, tanított tantárgy, a tanárok legmagasabb iskolai végzettsége és tanítási tapasztalata tekintetében. A döntések elsősorban a tananyag tartalmára irányulnak és összefüggést mutatnak a tanulási folyamat céltételezésével (Falus és mtsai., 1989, Kotschy, 2000, Golnhofer és Nahalka, 2001). Kotschy (2000) kutatása eredményeképpen megállapította, hogy a pedagógiai célok ugyanakkor csak általánosságban fogalmazódnak meg, és implicit módon hatnak a tervezési folyamat lépéseire. A céltételezés és a tanulói értékelés tervezése között sikerült kimutatni a legenyhébb kapcsolatot. A '70-es években az ismeretközvetítés állt a tanítási célok középpontjában, a későbbi évtizedekben a képességfejlesztés is egyre jelentősebb szerepet kapott a folyamatban (Gansneder és mtsai., 1977, Napier-Klingensmith, 1977, Golnhofer és Nahalka, 2001).

Az interaktív osztálytermi folyamatokra vonatkozó gyors reakciókat igénylő, intuitív jellegű, rövid távú, „azonnali” döntéseket a pedagógus személyisége, neme, tanítással kapcsolatos nézetei, végzettsége, illetve a tanított célcsoport sajátosságai befolyásolják (Doyle, 1977, Broadbent, 1977, Sutcliffe és Whitfield, 1979; Corno, 1981).

Különbségek a kezdők és tapasztalt tanárok döntéshozása között

Dreyfus és Dreyfus (1980) a pedagógiai helyzetekre vonatkozó kognitív tevékenységek (észlelés, elemzés, döntéshozás) elemzésével vizsgálta a tanítási tapasztalathoz kapcsolódó különbségeket. A kutatások eredményeképpen a pedagógusi gondolkodás és szakértelem fejlődésére vonatkozóan a szakemberek öt, a kezdő szinttől a szakértő szintig terjedő fejlődési fázist állapítottak meg (vö. Berliner, 1988, Falus, 2002). A kezdő és szakértő tanárok kognitív tevékenységeit vizsgáló kutatások számos további különbségre mutattak rá mind a tervezéshez kapcsolódó, mind az interaktív osztálytermi helyzetben megnyilvánuló azonnali döntésekre vonatkozóan (Calderhead, 1984, Housner és Griffey, 1985, Carter és Doyle, 1987, Borko és Livingstone, 1989, Westerman, 1991, Kagan és Tippins, 1992, Peterson és Comeaux, 1987, Strahan, 1989, Sabers, Cushing és Berliner, 1991, Orgoványi-Gajdos, 2015, 2018). A döntések átgondoltságát illetően a vizsgálatok azt mutatták, hogy a gyakorlott pedagógusok jobban érzékelik a tervezés–megvalósítás–értékelés szakaszok egymásra hatását, és ez döntéseikben is megnyilvánul. Közülük a 4-10 éves pedagógiai tapasztalattal rendelkező tanárok döntései tűntek a legkoherensebbnek és legeredményesebbek, mivel jól kidolgozott stratégiákkal, de megfelelő nyitottsággal és innovativitással rendelkeznek. A kevesebb tanítási tapasztalattal a sémák hiánya,

később pedig a rutinok eluralkodása vezethet felszínes döntésekhez (Dreyfus és Dreyfus, 1980, Falus és mtsai., 1989, Westerman, 1991, Golnhofer és Nahalka, 2001, Sántha, 2007, Orgoványi-Gajdos, 2018, 2019). A kutatások rávilágítottak arra is, hogy a tapasztalt tanárok a saját korábbi órai tapasztalataik és a tanulócsoporthoz sajátosságainak figyelembevételével komplex módon terveznek. Az adott óra célját hosszú távú nevelési-oktatási célokból vezetik le, és ehhez kapcsolódik egész óratervezési folyamatuk is. Ezzel szemben kezdő társaik a tervezéshez kapcsolódó döntéseknél elsősorban a tantervi előírásokat tartják szem előtt, és a tanulási kontextus átgondolása nélkül főként a tananyagra és az adott tanórára koncentrálnak (Leinhardt és Greeno, 1986, Westerman, 1991). Eltérés mutatkozott a hátrányos helyzetű tanulókkal, illetve tehetséggondozó osztályokkal foglalkozó pedagógusok döntései között is. Az előbbi esetben a pedagógusok döntéseire a differenciálás és a módszertani sokszínűség sokkal dominánsabban volt jellemző (Fidler, 2002, Pransky és Bailey, 2002, Corbett és Wilson, 2004, Kovács és Orgoványi-Gajdos, 2020).

A nézetek szerepe a döntési folyamatokban

Az ELTE kutatócsoportjának nagyszabású interjúk vizsgálata eredményeként körvonalazódott többek között az is, hogy a pedagógusok döntései összefüggenek a nevelési-oktatási folyamathoz kapcsolódó jelenségekről (nevelésről, tudásról, tanulókról, módszerekről stb.) alkotott nézeteikkel, és eltérést mutathatnak a tanított tantárgy, a tanított korosztály, illetve iskolatípus tekintetében (Golnhofer és Nahalka, 2001).

A szakirodalom a nézeteket (angolul *beliefs*) alapvetően személyes mentális konstrukciókként definiálja, amelyek jellemzői a leíró, értékelő és előíró funkciók. Tehát olyan tudáselemeknek tekinthetők, amelyek nemcsak segítenek értelmezni egy-egy jelenséget, de az arra adott választ, az esetleges véleményt vagy cselekvést is befolyásolják (Dudás, 2006). Pajares (1992) a nézeteket elsősorban a személyes tapasztalatokból eredezteti, ezek magukba foglalhatnak attitűdöket, ítéleteket, előfeltevéseket, elméleteket. Calderhead (1996) a nézeteket mint elsősorban ideologikus vélekedéseket elkülöníti a tényszerű tudástól. Richardson (1996) szerint a nézetek és az attitűdök hasonlóak, és szoros kapcsolatban vannak egymással, ugyanakkor a nézetek inkább kognitív, az attitűdök pedig inkább affektív jellegűek.

A nézetek és nézetkutatások pedagógiai jelentősége két területen nőtt meg az elmúlt évtizedekben. A kognitív fordulat, majd a(z) episztemológiai értelemben vett) konstruktivizmus megjelenésével a neveléstudományban is helyet kapott az előzetes tudás (prior knowledge) fogalma, amelynek mind a világertelmezés, mind az új tudás kialakulásában konstruálásában – még ha ez tapasztalatok megélése során történik is – alapvető értelmező szerepe van (Hercz, 2005, Czeglédi, 2011, Nahalka, 1997). Így a feltételezések szerint mind a pedagógiai tevékenység működési folyamatát, valamint ennek hatékonyságát, mind a

tanárképzés lehetőségeit befolyásolhatja a résztvevők előzetes tudása, korábban kialakult elméletei (Richardson, 1996, Parajes, 1992, Bullogh, 1997, Falus, 2001, Golnhofer és Nahalka, 2001). Az előzetes tudás – és általában a tudás – egy része rejtett, implicit, a személy számára nem könnyen vagy egyáltalán nem feltárható vagy verbalizálható. Nahalka (1999) több kategóriát sorol fel: „A pedagógiai tudás a tudatosodás különböző szintjein állhat. Megjelenhet rendkívül elvont, magas szintű, világképként, általános »filozófiaként« értelmezhető reprezentációkban. Megjelenhet nyelviileg még jól kifejezhető, a napi pedagógiai gyakorlathoz jobban kötődő, sok oldalról alátámasztott ismeretrendszerként. Megjelenhet még mindig megfogalmazható, de már kevésbé indokolható, alátámasztható hitekként. Végül megjelenhet lényegében implicit tudásként, a kognitív struktúrák »mélyrétegeiben«, nyelvi formában már rendkívül nehezen megjeleníthető módon” (Nahalka, 1999. 36). A nézetek feltárására irányuló kutatások ezért a verbalitáson alapuló módszerek – strukturált kérdőív, mélyinterjú, nyílt kérdések, befejezetlen mondatok, reflektív napló, támogatott felidézés – mellett a fogalomtérképet és a metaforakutatást is alkalmazzák (Szivák, 2002, Dudás, 2005, Sántha, 2009). A nyelviileg megfogalmazható tudás mélyebb feltárása azzal is szembesíti a kutatókat, hogy adott szavak mögötti fogalmi értelmezések, konstrukciók is egyedi eltéréseket mutathatnak.

A nézetek cselekvésre gyakorolt hatása, illetve a tanári cselekvés, döntés folyamata értelmezhető Korthagen ún. hagymamodelljén keresztül is, amelyben a pszichikus képződmények több szintje jelenik meg, koncentrikus körökben ábrázolva (kívülről befelé): 1. környezet (észlelése), 2. viselkedés, 3. kompetenciák, 4. nézetek/feltevés, 5. (szakmai) identitás, 6. küldetés (Korthagen és Vasalos, 2005). Az elmélet szerint elsősorban a belső szintek határozzák meg a külső szinteken zajló történéseket, de kisebb mértékben kívülről befelé is hatnak egymásra a szintek. A modell kevésbé foglalkozik az érzelmek szerepével, amelyek adott helyzetben feltehetőleg szintén hatással vannak a viselkedésre.

A nézetkutatások egyik alapkérdése, hogy az implicit képek, elméletek vagy előfeltevés mennyire dominálnak a tudatos elméletek vagy elsajátított, koherens rendszert alkotó szakmai tudás felett. További kérdés, hogy a pedagógusok gondolkodását koherencia és fölérendeltség jellemzi-e, avagy különböző területekre vonatkoztatva párhuzamosan működő tudásterületek, akár egymásnak ellentmondó elméletek, nézetek határozzák meg a pedagógiai gyakorlatot, ez utóbbi értelmezhető következtetlenségként vagy rugalmas adaptív viselkedésként is (Nahalka, 1999). A tanári nézetek és pedagógiai döntések kapcsolatát számos hazai empirikus vizsgálat is megerősítette (Szivák, 2002, Hercz, 2005, Dudás, 2005, Falus, 2006, Sántha, 2007).

A stratégiai és reflektív típusú pedagógusi gondolkodás

A stratégiai gondolkodás célokból kiinduló és a megoldási lehetőségeket mérlegelő, tudatos választáson alapuló döntésmechanizmus, amely során a cél eléréséhez szükséges lépések kerülnek meghatározásra. Ez a típusú gondolkodás a cselekvés hosszabb távú következményeire irányul úgy, hogy a részletek mellett az egész folyamatra összpontosít (Balatoni és Tari, 2007, Filep és Nagy, 2011, Halász, 2011). A stratégia fogalmát az oktatásmélethez az oktatási stratégiákra szűkíti, ugyanakkor a stratégiai gondolkodás elemei a tantervezés minden szintjén jelen vannak. Maga a tantervezés szűk értelemben a tananyag kiválasztását és elrendezést jelenti, tág értelemben azonban a célok kijelölésétől az értékelésig terjedő folyamatot és a hozzá kapcsolódó döntések egész rendszerét (Bárdossy, 2011, Fazekas és Halász, 2012). Ilyen értelemben a pedagógusok stratégiai gondolkodása a nevelési-oktatási folyamat alapelveit szem előtt tartó, célokból kiinduló és azok eléréséhez szükséges tanulási/tanítási és értékelési formák (módszerek, eszközök) tudatos megválasztásán alapuló tervezési tevékenységként értelmezhető.

A szakmai fejlődés részét képezi a célok és a hozzákapcsolódó tervezés megvalósulására vonatkozó elemzés, reflektív tevékenység is. A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző kognitív tevékenységet takar, amely biztosítja a pedagógiai gyakorlat folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Szivák, 2014). A pedagógusi reflexiót többen az elmélet és gyakorlat összekötő elemeként értelmezték (Schön, 1983, Calderhead, 1993), ezért a tapasztalati tanulás (Gibbs, 1988, Kolb, 1984, Eraut, 1994) és a problémamegoldás folyamatával kapcsolták össze (Dewey, 1933, Schön, 1987, Calderhead, 1993, Adler, 1991). Mivel a reflektív gondolkodás leggyakrabban az elvárásnak nem megfelelő (pedagógiai) helyzethez kapcsolódik, szakaszai a problémamegoldó folyamat lépései mentén azonosíthatók (Szivák, 2014). Hazai kutatási eredmények is igazolják, hogy a reflektív gondolkodás minősége és a tanítás sikeressége összefügg. Tanítási tapasztalat alapján eltérés figyelhető meg a reflexiók tartalmát és jellegét illetően. A gyakorlati idő növekedésével a reflexiók tanulóközpontúvá és egyre komplexebbé válnak (Szivák, 2002, Sántha, 2007, 2018).

Mindezek alapján megkülönböztethetünk stratégiai és reflektív pedagógusi gondolkodást. A pedagógusok *stratégiai gondolkodása* olyan jövőorientált kognitív tevékenység, amely döntések összefüggő rendszereként értelmezhető, és egy adott cél elérése érdekében a tanulási-tanítási folyamat jellegét, alapelveit, szervezési módjait, módszereit és eszközeit egy adott tanulási kontextusban meghatározza. A *reflektív gondolkodást* egy múltbéli tapasztalathoz kapcsolódó, problémamegoldó lépések segítségével történő elemző tevékenységként értelmezzük, mely a gyakorlati megvalósulás szisztematikus átgondolását teszi lehetővé. A pedagógusi stratégiai gondolkodás akkor tekinthető a legeredményesebbnek, ha az magába foglalja a múlt tapasztalatainak elemző feldolgozásán alapuló reflektív gondolkodást.

Összegző kérdésfelvetések

Az oktatáselméleti szakirodalom alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógusi döntések összefüggő rendszert alkotnak, amelyet egy adott cél elérése érdekében történő stratégiai gondolkodás jellemez (vö. Báthory, 1997, Kotschy, 2003, Falus, 2003). Ugyanakkor a kutatási eredmények alapján nem rajzolódt ki olyan koherens pedagógiai tudásrendszer, amely a tanárok döntéseit és tevékenységeit irányítaná (Falus és mtsai., 1989, Kotschy, 2000, Golnhofér és Nahalka, 2001). További vizsgálatok szükségesek annak megválaszolására, hogy stratégiai gondolkodás hiányáról van-e szó, vagy a pedagógus számára logikus, de tudományosan nem megalapozott (azaz nézetekből, pedagógiai tévhitekéből táplálkozó) döntések láncolatáról. Elképzelhető tehát, hogy a pedagógusokat jellemezi valamiféle rendszerszintű és céltételező gondolkodás, de a rendszer egyes elemeihez kapcsolódó tartalmak, illetve a rendszer mögött húzódo (tanulás)elmélet(ek) között tudományos értelemben nincs koherencia. Mindezekből kifolyólag további vizsgálódások szükségesek annak érdekében, hogy a tervezéshez kapcsolódó pedagógusi döntéshozás mélyebb rétegei fel tárhatókká és leírhatókká válhassanak.

Irodalom

- Adler, S. (1991): The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17. 2, 139–150.
- Balaton, K. & Tari, E. (szerk.) (2007): *Stratégia és üzleti tervezés*. Aula Kiadó.
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. PTE, Pécs.
- Báthory, Z. (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Okker Kiadó.
- Berliner, D. C. (1988): *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of College for Teacher Education.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989): Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26. 473–498.
- Broadbent, D. E. (1977): The hidden preattentive processes. *American Psychologist*, 32. 2, 109–118.
- Brown & McIntyre (1992): *Making sense of teaching*. Open University Press.
- Bullough, R. V. (1997): Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. Falmer Press, London. 13–31.

- Calderhead, J. (1984): *Teachers' Classroom Decision Making*. Holt, Rinehart and Winston.
- Calderhead, J. (1993): The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers, In: Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (szerk.) *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Falmer Press, London.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In Calfee, R. & Berliner, D. (szerk.):
- Carter, K. & Doyle, W. (1987): Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Holt, Rinehart and Winston.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986): Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan. 255–296.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2004): What urban students say about good teaching? *Educational Leadership*, 60. 18–22.
- Corno, L. (1981): Cognitive organizing in classroom. *Curriculum Inquiry* II. 360–377.
- Czeglédi, Cs. (2011): Beszéljünk az elméletekről (?): A kommunikáció oktatásának elméleti kérdései II. In H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 9–29.
- Dewey, J. (1933): *How We Think: a Re-statement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*. Henry Regnery.
- Doyle, W. (1977): Learning the classroom environment. *An Ecological Analysis Journal of Teacher Education*. 28. 51–55.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980): *A Five-Stage Model of Mental Activities Involved in Directed Skills Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center.
- Dudás, M. (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 2005/3. 23–43.
- Dudás, M. (2006): A belépő nézetek feltárása: bevezetés a saját pedagógiába. In Bárdossy, I., Forray R., K. & Kéri, K. (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 150–170.
- Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.
- Falus, I. (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra* 6. 7, 76–80.
- Falus, I. (2003): Az oktatásstratégiái és módszerei. In Falus, I. szerk. (2003). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 244–296.

- Falus, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
- Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., M. Nádasi, M., Szokolszky, Á. (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémia Kiadó.
- Falus, Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2, 21–28.
- Fazekas, Á. és Halász, G. (2012): *A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása*. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat.
- Fidler, P. (2002): *The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes*. Los Angeles Unified School District.
- Filep, B. & Nagy, É. (2011): A stratégiai gondolkodás kialakulása a felsőoktatásban. In: Borsa M., Horváth T., Simon, I. (szerk.) *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 13–32.
- Gansneder, B. M, et al. (1977): An analysis of the association between teachers' classroom objectives and activities. *The Journal of Educational Research*, 70. 4, 175–179.
- Gibbs, G. (1988): *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford Further Education Unit.
- Golnhofer, E. és Nahalka, I. (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász, G. (2011): A felsőoktatási stratégiai gondolkodás helyzete a világban: intézményi és ágazati gyakorlatok. In. Borsa M., Horváth T., Simon I. (szerk.) *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 71–90.
- Hercz, M. (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe: gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben. *Magyar Pedagógia*. 105, 2, 153–184.
- Housner, L. D., & Griffey, D. (1985): Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 56. 1, 45–53.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1992): How US preservice teachers read classroom performance. *Journal of Education for Teaching*. 18. 2, 149–158.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.11, No. 1, pp. 47–71.

- Kotschy, B. (2000): *A pedagógiai tervezésre való felkészülés a tanárképzésben*. Doktori disszertáció. Budapesti Műszaki Egyetem.
- Kotschy, B. (2003): Az oktatás célrendszere. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács, E. és Orgoványi-Gajdos, J. (2020): Teachers' views about the characteristic of the pedagogical talent, *Acta Educationis Generalis*. 10. 2, 78–94.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986): The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*. 78. 2, 75–95.
- Nahalka, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*. 2 21–33.
- Nahalka, I. (1999): A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása: Egy fölmérés tanulságai. *Iskolakultúra*. 9, 36–75.
- Napier, J. D. & Klingensmith, C. F. (1977): An Analysis of Instructional Planning Skills of Social Studies Teacher Trainees. *Theory and Research in Social Education*. 5. 2, 10–19.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2015): Expert and novice teachers' approaches to problematic pedagogical situations. In.: Prof. Dr. Ferit Uslu (szerk.): *Proceedings of INTCESS15- 2nd International Conference on Education and Social Sciences*. OCERINT- International Organization Center of Academic Research. 591–600.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2019): Pedagógusok problémamegoldó gondolkodásának jellemzői a tanítási tapasztalat tükrében egy oktatási programra vonatkozó vizsgálaton keresztül. *Iskolakultúra*. 28. 12, 61–75.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2018): *Tanárképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése design-alapú kutatás keretében*. 270 p. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 3. 307–332.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1987): Teachers' schemata for class-room events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*. 3. 4, 319–331.
- Pransky, K., & Bailey, F. (2002): To meet your students where they are you first have to find them: Working with culturally and linguistically diverse at-risk students. *Reading Teacher*. 56. 370–383.
- 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, 102–119. MacMillan.

- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991): Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*. 28. 1, 63–88.
- Sántha K. (2018): The Development of Reflective Thinking in the First Six Years of Teaching. *Indonesian Research Journal in Education*. 2. 2, 6–18.
- Sántha, K. (2007): A kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In Falus, I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó. 177–243.
- Sántha, K. (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Vol. 5126). Basic books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Strahan, D. B. (1989): How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*. 5. 53–67.
- Sutcliffe, J., & Whitfield, R. (1979): Classroom-based teaching decisions. In J. Eggleston (Ed.), *Teacher decision-making in the classroom: A collection of papers*. Routledge and Kegan Paul. 8–37.
- Szivák, J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó.
- Szivák, J. (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó. Budapest
- The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan. 709–725.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*. 42. 4, 292–305.