

## Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei

*A gondolkodáskutatás legutóbbi évtizede, részben a konstruktivizmus fejlődése nyomán, egészen új irányba terelte a pedagógus-vizsgálatokat: a tanári hitek (beliefs) kutatása felé.*

*A kérdésfeltevés a nemzetközi szakirodalomban és a hazai kutatásokban is újszerű. Mennyire befolyásolják a pedagógusok gyakorlati nevelési tevékenységét, illetve döntéseit kialakult hiteik, előfeltevéseik, gyakorlati filozófiáik, prekoncepcióik?*

**A** kutatásokat az az alapkérdés foglalkoztatja, vajon igazolható-e a hipotézis, miszerint a pedagógusok gondolkodásában jelentős szerepet játszanak (ha nem meghatározó szerepet) bizonyos nem fogalmi szinten lévő képződmények.

A pedagógus minden tevékenységét egy szervezett, sokszor laikus elméletrendszer határozza meg. Ez a pedagógus gondolkodása mélyén meghúzódó olyan alapvető elkötelezettség, amelynek elemei többnyire nem verbálisan fejeződnek ki.

Ez a koherens pedagógiai világszemlélet a nevelődés, a korábbi iskolai tapasztalatok során fejlődik és szilárdul meg olyan módon, hogy a tanárképzés elméleti ismereteinek befogadásában is szűrőként funkcionál. Ezek a prekoncepciók rendkívül nehezen mozognak a képzés tartalmaira, az elemzés-önelemzés eljárásaira. Meghatározzák, hogy az egyén mit fogad be, hogyan idéz fel, miként vélekedik a nevelés céljáról és lehetőségeiről, végső soron egész pedagógiai működését, tevékenységét befolyásolják.

### A kutatás elméleti háttere

Ennek a bonyolult problémakörnek a feltárására, a fenti elméleti alapvetések igazolására és a tanárképzés lehetőségeinek vizsgálatára a pedagógiai nézetrendszerek változtatása terén számos kutatást végeztek. (Berliner, 1987; Calderhead, 1991; Johnston, 1992; Wubbels, 1992; Powell, 1992)

A kutatások közös megállapítása, hogy a tanár szakos hallgatók előzetes elképzelései határozzák meg, hogy mit tartanak fontosnak, mit vallanak magukénak a képzés során tanultakból, így a tanárképzésben feltétlenül szükséges lenne figyelembe venni az egyes diákok előzetes, főként saját iskolás korukból származó tapasztalatait, hogy azokra alapozva értékelhessék, formálhassák és fejleszthessék tanítási-nevelési stratégiájukat.

A fenti problémakör egy másik aspektusa, miszerint az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktató ismeretek és a jelölt prekoncepciója közötti eltérés, így annak módosítása, formálódása e szakadék áthidalásához vezethet. Ismert tény, hogy sok pedagógushallgató érzi úgy, a képző intézményben elsajátított tudás nem igazán járul hozzá, hogy a gyakorlatban jó tanárokká váljanak. A problémán már több stratégiával, programmal próbáltak segíteni, de ezek egyike sem tudta teljesen megszüntetni az elmélet és a gyakorlat közti szakadékot. Wubbels úgy véli, hogy ennek egyik oka valóban az, hogy a tanárképzés legtöbb tevékenysége nem alkalmas arra, hogy a hallgatókban élő „világkép”-hez hozzáférjen. A tanintézményben elsajátított elméleteket és jártasságokat gyakran nem használják a gyakorlatban. Ennek a gyenge átvitelnek az okairól számos fel-

tevés alakult ki, melyek közül a szerző kettőt emel ki. Az egyik feltevés szerint az elméleti fogalmak használata okoz gondot a gyakorlatban, s minthogy a tudományos elmélet eltér körülményeiben a gyakorlattól, nyelvileg olyan módon kellene megfogalmazni, hogy megkönnyítse a gyakorlati szituációk átgondolását egy magasabb tudásszinten.

Wubbels szerint az elmélet és a gyakorlat integrálása tenné lehetővé, hogy a pedagógiai tudás ne mozaikos, hanem rendszerszerű legyen. Az elmélet átvételének gyengeségét egy másik okkal is magyarázza, mely a kognitív pszichológia okfejtésein alapszik. A jelöltek észlelései jelentős egyéni eltéréseket mutatnak. Előítéleteik ellenállnak a megváltoztatásukat célzó hagyományos kísérleteknek. Stabilitásukat több tényező is magyarázza. Az egyik a hosszú távú tapasztalat, amelyet oktatásuk során tanulóként szereztek, valamint a sztereotípiák hatása. A másik ok abban rejlik, hogy az előítélet nehezebben változtatható, mint a deklaratív tudás, amelyet a képzés során szereznek. A harmadik tényező, hogy ezek az előfeltevések világképként is felfoghatók, amelyet a tanárképzésben használt nyelvvél nem lehet befolyásolni.

Amennyiben elfogadjuk az elméleti és empirikus kutatások legfontosabb tapasztalatait a nézetek tartalmával és jelentőségével kapcsolatban, úgy nem megkerülhető kérdések a tanárképzésben dolgozó szakemberek számára:

- Mit kezd a képzés a hallgatók előzetes tapasztalatain alapuló naiv nézeteivel?
- Nyújt-e a felkészítés hiteles és hatékony alternatív tapasztalatokat?
- Milyen hatékonysággal épülnek be a képzés tartalmai?
- Rendelkezik-e a pedagógusképzés olyan technikákkal, melyek segítik a korábbi tapasztalatok reflektív feldolgozását, illetve a képzés tapasztalatainak beépítését?

Végso soron milyen előfeltevésekkel, pedagógiai fogalom- és meggyőződés-rendszerrel kerülnek a pályára kezdő pedagógusaink? A fenti kérdések megválaszolása érdekében készítettünk interjúkat a gyakorló tanításuk előtt álló hallgatók körében.

Az interjúkban kipróbáltuk a nehezen közelíthető, nehezen verbalizálható nézetek feltárására fejlesztett módszerek új generációját, többek között a fogalmi térképet és a metafora-technikát.

---

*„Az a baj a neveléssel, hogy annak nincs vastag betűs része a tankönyvben.”*

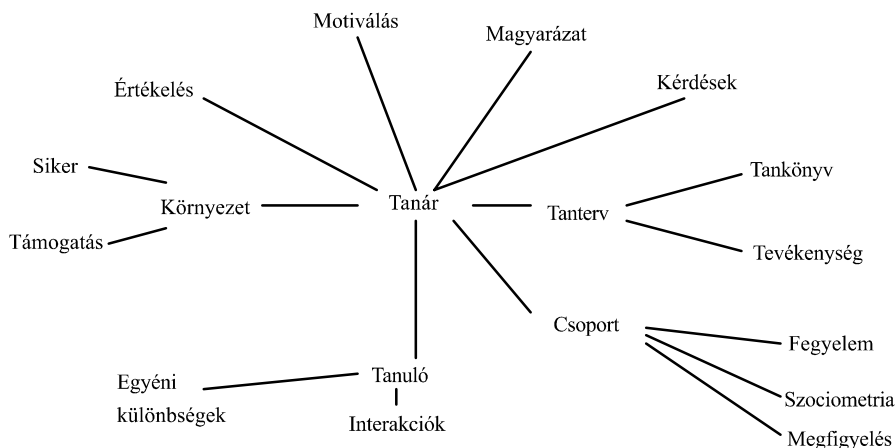
---

### A fogalmi térkép

A fogalmi térkép módszerének lényege, hogy két dimenzióban ábrázolja a fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak grafikus megjelenítésével. A technika során arra kéri a vizsgálati személyt, hogy egy központi témához szerintük kapcsolódó összes lehetséges fogalmat grafikus vázlaton („fán, térképen”) ábrázoljanak úgy, hogy az alá- és fölérendeltség, a rész és egész viszonyai is láthatóvá váljanak. A fogalmi térkép esetén ez strukturálatlan, szabad előhívása annak, ami az asszociációs, kognitív rendszerben van, a rendezett fa készítése során viszont vagy egy fix fogalomlistát, vagy egy előírt szerkezetet (ágrajzot) kapnak, melyet rendezniük vagy kitölteniük kell. (1. ábra)

A fogalmi térképezést a hetvenes évek vége óta használják a tanulók és a tanárok tudásának feltárására. A kognitív struktúra az ábrázolt hálózatban jelenik meg (ágrajz), mely hálózat nyilakkal vagy vonalakkal jelzi az érintett kapcsolatok formáját és természetét. A vizsgálat eredetileg egy-egy szövegben előforduló fogalmak felépítését, kapcsolatait szándékozott ábrázolni, de a tudás struktúrájában végbemenő változások megállapítására is alkalmazzák.

A fogalomtérkép elkészítése történhet strukturáltan és strukturálatlanul. Az első esetben a tanárok egy kész, a kutató által összeállított fogalomlista elemeit rendezik térképpé. Ez az eljárás lehetővé teszi a térképek összehasonlítását, egyes, a hipotézisben meg-



1. ábra. Fogalmi térkép

fogalmazott fogalmi képződmény helyének, kapcsolatainak vizsgálatát. (Például feltárható, hogy a tervezés fogalmához miként rendelik a pedagógusok az idő, a tartalom, a módszer, az eszközök vagy a differenciálás fogalmait.)

A strukturálatlan térképezés során a pedagógusok maguk nevezik meg mindazokat a fogalmakat, melyeket a téma szempontjából fontosnak vélnék. Így nemcsak a fogalmak kapcsolatait, de a fogalom tartalmát is ők bontják ki. Ez az alkalmazás megnehezíti ugyan a különböző térképek összehasonlítását, de a tanárok gondolkodásának, kognitív struktúráinak mélyebb megismerését teszi lehetővé.

A tanárok által elkészített ábrák elemzése során lehetőség nyílik egyes pedagógiai fogalmak összetettségének, struktúrájának, tartalmának vizsgálatára.

A szöveges leírással szemben a rajzokon ábrázolhatóak a rendszer elemei, azok nagysága (súlya), távolsága, hierarchiája, sok esetben: „fehér foltjai”. Az effajta képi ábrázolás tehát segíti a fogalmak előhívását és megértését, kutatását egyaránt.

Éppen ez okból gyakran használják a gondolkodáskutatáson túl a megértés elősegítésére vagy éppen a megértés, egyes tartalmak elsajátításának ellenőrzésére. A fenti alkalmazási lehetőséggel élnek gyakorta alap- és továbbképzési kurzusok határvizsgálata során, amikor is a fejlesztés előtt és után is fogalmi térkép készítésére kérik a hallgatókat, illetve pedagógusokat.

#### A kutatás eredményei –

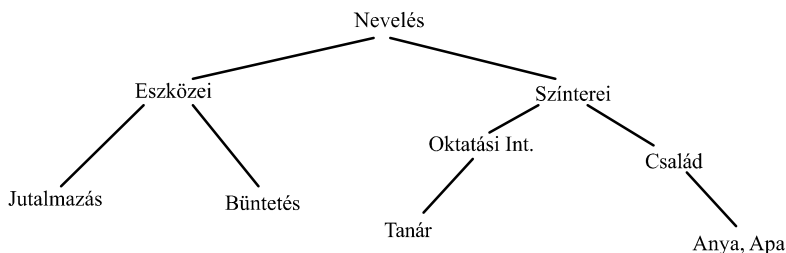
##### „Az a baj a neveléssel, hogy annak nincs vastag betűs része a tankönyvben”

Kutatásunkban gyakorló tanítás előtt álló hallgatókkal készítettünk interjúkat. Az interjú teljes anyagának elemzéséből most csupán néhány fontosabb részletet emelünk ki elsősorban azzal a céllal, hogy több területről képet alkothassunk a hallgatók nézeteiről.

A fenti, jellegzetes hallgatói térkép segítségével szemléltethetjük a jelöltek neveléssel kapcsolatos nézeteit. Az elkészült fogalmi hálók szinte kivétel nélkül egy igen szűk fogalmi tartományban mozognak. Hihetetlenül kevés elemet rendelnek a nevelés fogalmához. Az említések tartalmi csoportjai között elsősorban a nevelés szinterei és eszközei szerepelnek. Szinte egyáltalán nem tartozik a nevelés fogalmához

- nevelés célja;
- a nevelő tevékenység eredménye;
- a nevelt (gyermek, tanuló...);

- a nevelés folyamata;
- a nevelés eszményei, értékei.



2. ábra. Hallgatói fogalmi térkép

Egy másik, sokkal direkter módon megfogalmazott kérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy definiálják, mit jelent számukra a nevelés fogalma, mi az iskolai nevelés célja. A válaszolók fele szerint a nevelés elsősorban személyiségformálás, 40 százalékuk „valamilyen jó irányba való terelgetést” említ, és csupán egy hallgató értelmezi „az életre való felkészítésként”. Láthatóan más dimenziókban gondolkodtak a közvetlen kérdésfeltevés kapcsán, talán eredményesebben mozgósították tanulmányaikat, de a fogalom tartalma továbbra is igen szegény.

Előző kutatásunk során gyakorló pedagógusok is értelmezték a nevelés fogalmát (lásd *Lénárd Sándor* előbbi tanulmányát). A fogalom definiálásában megjelenő tartalmi kategóriák jóval gazdagabbak, differenciáltabbak voltak. Amíg a hallgatók szinte kizárólag a személyiségfejlesztés magasztos, ám igen általános kategóriáját említették, addig a pedagógusoknál hangsúlyosan megjelenik a nevelés hatásrendszere, célja (erkölcsi normák átadása, személyiségfejlesztés, szocializáció...).

Az tapasztaltuk tehát, hogy az egyetemi évek alatt „jól megtanult” fogalom differenciálatlan, szegényes és laikus a vizsgált hallgatók körében.

„Nem tudom jól megfogalmazni, mit is jelent a nevelés. Szerintem mindenkinek más. A tanárok is biztosan azt gondolják, hogy az a helyes, amit ők csinálnak. Bár szerintem többnyire csak leadják az anyagot. A neveléssel csak a baj van. Idő kell hozzá, figyelem és szándék. Ez többnyire csak a szülőknél van meg.” (Zoltán, német szakos hallgató)

### A tanítás fogalma

Az interjú során a tanítás fogalmának értelmezésére is kértük a hallgatókat. Az *1. táblázatban* foglaltuk össze az eredményeket.

1. táblázat. A hallgatók tanítás-értelmezései

Mit jelent az, hogy tanítás?	Jellemezd az iskolai tanítást!
1. A gyereket alakítom.	Van, aki a tananyagon felül többet ad, van, aki semmit.
2. Ismeretátadás.	Régen frontális osztálymunka volt, ma kooperálás.
3. Ismeretek elsajátítása, a nevelés része.	Nincs rossz iskola, csak rossz és jó pedagógus.
4. Tudásátadás.	Tananyagcentrikus.
5. Információátadás.	Keretek közé szorul.
6. Információátadás.	Keretek.
7. Adott tananyag átadása.	Sok tananyag.
8. Rendszereket tanítani.	Nincs válasz.
9. Nevelés fajtája.	Szükségtelen dolgokat tanult.
10. Új ismeretek átadása.	Közvetítés, ösztönzés a tanítás.
11. Személyiségformálás.	Nem mindig tökéletes.

A megfogalmazható következtetések nagyon hasonlóak az előzőekhez. A tanítás fogalma is nagyon szűk tartományban mozog, szinte egyetlen kategóriát tartalmaz: az ismeretközvetítést.

Az ismeretközvetítés komplex rendszere sem jelenik meg, hiszen nincs említés az ismeretek megértéséről, felhasználásáról... csupán az ismeretek átadásáról. A válaszokat olvasva a kutató „nem hisz a szemének”: az elméleti tudás teljes hiányáról, a jelenlegi iskolai gyakorlatról vagy a hallgatók szubjektív tapasztalatairól szólnak a válaszok?

A tanítás fogalma értelemszerűen pedagógus-központú és kevésbé értelemszerűen: hiányzik belőle a „tanított”, a tanuló. Ez különösen érdekes diák-szerepben lévő válaszadók esetében.

Az iskolai tanítás jellemzésénél gyakoriak a negatív, gyengítő társítások, melyek egyrészt a tananyag-centrikusságra, másként az iskolai korlátokra vonatkoznak. Érdekes „el-lentmondás”, hogy a saját maguk által definiált tanítás-fogalom iskolai megvalósulását bírálják. A válaszok között megjelenik a pedagógus meghatározó szerepe is. Ezekben az említésekben inkább pozitív pedagógiai tapasztalat fogalmazódik meg: „Nincs rossz iskola, csak rossz és jó pedagógus.” „Közvetítés, ösztönzés.”

Összességében a hallgatók tanítással kapcsolatos nézeteire jól illik az ismert sommás megállapítás: nem a tanulót tanítjuk, hanem a tananyagot.

„A tanítás fogalma és gyakorlata között ég és föld a különbség. Voltak jó tanárim, akik nem csak a tananyagra figyeltek. Így utólag emlékszem náluk olyanra, hogy érdekes volt, hogy neveltünk, vagy elgondolkoztunk valamin. Szóval, hogy egyáltalán emlékszem valamire abból, amit tanítottak. Többségüknek azonban kizárólag az volt fontos, hogy valahogy ellegyünk az egyik dolgozattól a másikig. Talán egyetlen tárgy szólt rólunk, az összes többi lexikonok kivonata volt.” (Melinda, magyar szakos hallgató.)

### A tanulás fogalma

A tanulás fogalmának értelmezése kapcsán azt feltételeztük, hogy egy tágabb, összetettebb és főként lényegesen pozitívabb kép formálódik a hallgatók által, hiszen diák szerepből fakadóan ehhez fűződnek aktuális tapasztalatok.

2. táblázat. A hallgatók tanulás-értelmezési

Hallgatók sorszáma:	Mi a tanulás?
1.	Ismeretszerzés.
2.	Ismeretszerzés.
3.	Nincs válasz.
4.	Ismeretek felszedése, beépülése.
5.	Világgal való ismerkedés.
6.	Ismeretszerzés.
7.	Adott információk elsajátítása, magunkévá tétele.
8.	Nincs válasz.
9.	Egy folyamat, ami által többek leszünk.
10.	Új ismeretek befogadása és tárolása.
11.	Új tapasztalatok szerzése.

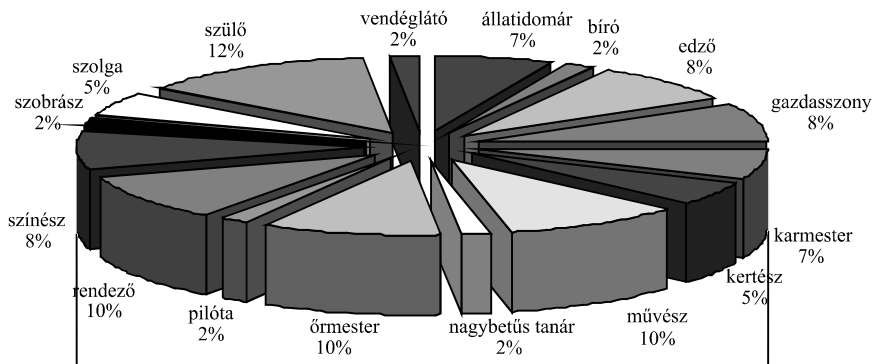
Láthatóan a tanulásfogalom koherensen kapcsolódik a tanítás-értelmezésekhez. Amennyiben a tanítás kizárólag ismeretközvetítés, úgy a tanulás sem más, mint ismeretek befogadása. Nem tartalmazza a szocializációs folyamat egészét, hanem szűk didaktikai értelmezést nyer. Szinte kizárólag az intellektuális tartalmak megszerzésére és azon belül is csupán az ismeretek beépítésére irányul. (*Bloom* biztosan szomorúan olvasná ezeket a hallgatói véleményeket.)

Alig jelennek meg az osztálytermen kívüli színterek, szereplők, források, hatások. Csúpn két hallgató értelmezi szélesebben a fogalmat. Egyikük a tematikát bővíti: „világgal való ismerkedés”, másikuk a tanulás hatásrendszerében gondolkodik: „egy folyamat, ami által többek leszünk”. Érdekes módon ugyanez a két tanárjelölt adott differenciáltabb választ a tanítás fogalmára is.

A pszichológiai és pedagógiai képzés végén két hallgató nem tudott (nem akart?) választ adni. „Hogy mi a tanulás? Melyik tanulás? Az, amikor előadást hallgatok, amikor otthon magolok a szigorlatra, vagy amikor olvasok, beszélgetek, fuvolázom?” (Tímea, magyar szakos hallgató.)

### A hallgatók tanár-képe

Egy metafora-jellegű feladatban arra kértük a hallgatókat, hogy az általunk megadott listából válasszák ki, szerintük mi jellemzi leginkább a pedagógusokat. A megadott fogalmak mindegyike a pedagógusszerep egy-egy elemét, aspektusát szimbolizálja. Tudatosan váltakoznak negatív és pozitív töltésű metaforák, hasonlatok. A feladat célja a tanárszerephez (pályához?) fűződő attitűdök, előfeltevések feltárása volt.



3. ábra. A hallgatók tanárképe

A legtöbb választást a szülő, a rendező, az állatidomár, a művész és az edző szerepek kapták. Láthatóan a fentiek nem egy jelentéstartományban mozognak, hiszen a szülő vagy a művész szerep egészen más attitűdöt jelent, mint a hatalmi pozícióra utaló többi fogalom. A minta kis elemszáma nem ad lehetőséget arra, hogy megbízható magyarázatot adjunk a jelenségre, bár jól elkülöníthető a hallgatók körében az a csoport, mely inkább pozitív és az a csoport, mely inkább negatív szerepeket jelölt meg.

Általában megállapítható, hogy a pedagógus szerephez többnyire direkt irányító jellemzőket társítanak.

Ha a hallgatók által kijelölt jellemzőket csoportokba rendezzük, a következő arányokat figyelhetjük meg:

- hatalmi szerephez kötődők – 29 százalék
- alkotó szerephez kötődők – 27 százalék
- pedagógus mesterséghez kötődők – 19 százalék

A fenti feladatot különböző korú gyerekek számára is megfogalmaztuk. Szinte minden korosztályban egyeznek az első harmadban megjelölt szerepek. Érthető módon a legtöbb hasonlóság a középiskolás korosztály, illetve a hallgatók választai között figyelhető meg. Nehezen megokolható ugyanakkor, hogy miért szerepel „előkelő” helyen a hallgatók vá-

lasztásaiban az állatidomár és őrmester metafora, hiszen ezek a leginkább negatív társítások a listában.

Talán nem túlzó a következtetés, miszerint a gyakorló tanítás előtt álló hallgatók tanárképe sok esetben negatív, a tanárság intézményét elsősorban hatalomgyakorlásként értelmezik és csak legkevésbé mesterségként. A fenti listából további két esetben is válogatást kértünk a hallgatóktól.

– Milyen szerepeket választanának a pedagógusok önmaguk jellemzésére?

– Milyen szerepeket választanának a kisdíákok tanáraik jellemzésére?

Az eredményeket röviden összefoglalva megfogalmazható, hogy a kisdíákok feltételezett tanárképe nagy mértékben hasonlított a hallgatókéhoz, valamint hogy a tanárjelöltek szerint a pedagógusokat irreálisan pozitív önértékelés jellemzi. Talán ez is alátámaszthatja azt a vélekedést, hogy a képzés alatt a díák-perspektíva nem mozdul el a mesterség irányába.

### A tanuló jellemzése

Az egyik interjúkérdésben arra kértük a hallgatókat, hogy idézzenek fel olyan hasonlatokat, melyekkel gyakran találkoztak a tanulók jellemzése kapcsán. (Dóltén szedtük a negatív tartalmú jellemzéseket.)

Méh	szorgos	Szorgos, mint a méh.
Hangya	szorgos	Szorgos, mint a hangya.
<i>Lajhár</i>	<i>lusta</i>	<i>Lusta, mint a lajhár.</i>
Bagoly	bölcs	Bölcs, mint a bagoly.
<i>Bagoly</i>	<i>eminens</i>	<i>Eminens, mint a bagoly.</i>
<i>Bagoly</i>	<i>stréber</i>	<i>Stréber, mint a bagoly.</i>
<i>Tök</i>	<i>buta</i>	<i>Buta, mint a tök.</i>
<i>Tyúk</i>	<i>buta</i>	<i>Buta, mint a tyúk.</i>

A hallgatók tapasztalataiból felidézett jellemzések két dimenzió mentén rendezhetőek. Egyrészt a pozitív – negatív ítéletet alapján, mely egyértelműen az utóbbi javára dől el, másrészt az igyekezet – képesség említése mentén.

A hasonlatok jól láthatóan két tanulói „tulajdonságot” emelnek ki: a szorgalmat, igyekezetet (szorgos, eminens), illetve az értelmességet (buta, bölcs). Nagy valószínűséggel ezek azok a tartalmak, melyek az iskolai gyakorlatban leginkább megerősítést vagy elmarasztalást nyernek. Mégis elszomorítóan szűk az a keresztmetszet, amiben – hallgatóink szerint – a tanulókat ismerik, értékelik, ha tetszik, az, ami egyáltalán fontos az iskola számára.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a vizsgált hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei differenciálatlanok, szűk értelmezési keretben mozognak. A nézetek tartalma és a megfogalmazás nyelvhasználata egyaránt laikus, az iskolás tapasztalatokat nem meghaladó. Nézőpontjuk jellegzetesen díák-perspektíva, amelyben a pálya, a mesterség elemei nem tapasztalhatóak. A nevelés, tanítás tevékenységével kapcsolatos nézetek nem szerveződtek céltudatos rendszerbe, szinte alig van kapcsolat a két fogalom között. Magas a negatív társítások száma azzal a szereppel kapcsolatban, amelyre hallgatóként készülnek. Végezetül alig fellelhetőek a képzés tudatosan szervezett tapasztalatai, ismeretanyaga a pedagógiai tanulmányok végén.

### Irodalom

Berliner, D. C. (1987): Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: Calderhead, J. (szerk.): *Exploring teachers' thinking*. Cassell, London. 60–83.



- Calderhead, J. (1991): The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5–6), 531–535.
- Johnston, S. (1992): Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 123–136.
- Powell, R. R. (1992): The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 225–238.
- Wubbels, T. (1992): Talking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 137–149.

## Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány

### III. Országos Neveléstudományi Konferencia, MTA Székház, Budapest, 2003. október 9–11.

Magyarország 2004-ben csatlakozik az Európai Unióhoz. Ez nagy kihívás tanulóknak és tanároknak, szülőknek és iskoláknak egyaránt. Hogyan válaszolunk erre a kihívásra? Mit kell változtatnunk a nevelés elméletében és gyakorlatában? Milyen modernizációs kényszerekkel fogunk várhatóan szembesülni? Ez az egyik kérdés, amelyre a III. Országos Neveléstudományi Konferencián választ keresünk.

A másik kérdés legalább ennyire fontos. Sodródunk a globalizáció kényszerében, vagy szembenézünk vele? Hiszen vannak olyan hagyományok a magyar pedagógiában, amelyeket nem földadni, hanem megőrizni kell. Vannak sajátos értékeink, amelyekkel az európai közösséget gazdagíthatjuk.

A konferencia fő kérdése, hogy kutatási eredményeink mennyire állanak helyt az európai tanulási térben. A konferencia előadásain, szimpóziúmain és más szakmai együttlétein azt vizsgáljuk, hogy várhatóan mit jelent az uniós tagság kutatóknak, tanároknak, az intézmények tulajdonosainak és vezetőinek, az oktatásügy irányítóinak és végrehajtóinak, magának az oktatásügyet körülvevő gazdaságnak és társadalomnak. Kiemelten figyelünk most is az iskolai munkára, a tanítás-tanulási folyamatra és azokra a kutatási eredményekre – mint pl. a PISA –, amelyek mindnyájunknak figyelmeztetők. A pedagógus képzés továbbra is a konferencia érdeklődésének egyik középpontja. Ugyanakkor a korábbiaknál nagyobb figyelmet fordítunk az iskola szerepére a társadalomban. Arra, hogy mit tehet az iskola a zökkenőmentes csatlakozásért és a sikeres főlzárkózásért. Külön is megszólítjuk a szakképzés, felsőoktatás és felnőttnevelés kutatóit, bemutatva hozzájárulásukat a sikeres csatlakozáshoz.

Az „európai tanulási tér” – ahová belépni készülünk - azt igényli tőlünk, hogy eredményeinket nemzetközi szintereken is meg tudjuk fogalmazni és el tudjuk fogadtatni. Angol, német, francia kollégákkal szeretnénk eredményeinket megvitatni. Fontosnak tartjuk, hogy a magyar neveléstudomány határon túli művelői is bekapcsolódjanak a konferenciába, és együtt gondolkodjanak velünk az uniós csatlakozás neveléstudományi következményeiről. Várunk minden kollégát, aki a magyar neveléstudomány európai (újra)értelmezésében részt kíván venni.

*Külföldi vendégeink: Dr J. Hallak (Franciaország), Prof W. Mitter (Németország) és Prof A. Tuijnman (Svédország).*

*A konferenciát az MTA Pedagógiai Bizottsága rendezi; programját idén a Debreceni Egyetem neveléstudomány tanszéke szervezi. A konferencia programbizottsága: Báthory Zoltán, Csapó Benő, Kárpáti Andrea, Széphalmi Ágnes. Elnök Kozma Tamás, titkár Buda András.*

Jelentkezési lap és részletes információk a konferencia honlapján: [pedkonf.unideb.hu](http://pedkonf.unideb.hu)

#### Kapcsolatok:

Absztraktok  
Buda András  
Debreceni Egyetem, Neveléstudományi  
Tanszék  
4010 Debrecen, Egyetem t. 1. Pf. 17.  
Tel./Fax: (52) 512-922  
e-mail: [pedkonf@puma.unideb.hu](mailto:pedkonf@puma.unideb.hu)

Regisztráció  
Földi Klára  
MTA Nemzetközi Együttműködési Iroda  
1051 Budapest, Nádor u. 7.  
Tel.: (1) 327-3000/2539 Fax: (1) 411-6370  
e-mail: [kfoldi@office.mta.hu](mailto:kfoldi@office.mta.hu)