

Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén

Beszámoló az EARLI 13. konferenciájáról

A tanítás- és tanuláskutatás legmeghatározóbb európai szervezete, az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) 2009. augusztus 25–29. között Amszterdamban rendezte meg XIII. konferenciáját. Elnöke Jos Beishuizen, a konferenciának is helyet adó intézmény, a Vrije Universiteit professzora volt. A szervezőbizottság koordinálását Gert Rijlaarsdam, az Universiteit van Amsterdam professzora, a konferencia programmenedzsere végezte.

Bár az EARLI megalakulását az európaiság hangsúlyozásának igénye, az európai kutatók közötti közvetlenebb kommunikációs kapcsolatok megteremtése indukálta (Csapó, 1997), minden alkalommal egyre bővül a konferencián jelen lévő államok köre, s ezzel együtt nő a résztvevők és a bemutatott prezentációk száma. Idén 60 országból – 29 európai, 14 ázsiai, 8 afrikai, 7 amerikai és 2 ausztrál – érkeztek kutatók, összesen 2046 előadás hangzott el, ebből 1600-at európai kutatók prezentáltak. Az előadások több mint felét összesen öt ország kutatói mutatták be, köztük az OECD-tagállamok legeredményesebb oktatási rendszereit működtető államok és az utóbbi évek nagy nemzetközi visszhangot kiváltó oktatási reformjait bevezető országok kutatói (Németország: 354, Hollandia: 319, Nagy-Britannia: 164, Amerikai Egyesült Államok: 147, Finnország: 133).

A konferencia címét (*Fostering Communities of Learners, A közösségi tanulás elősegítése*) az Ann Lesley Brown és Joseph Campione által kidolgozott, azonos című fejlesztőprogram ihlette. A szervezők így fejezték ki tiszteletüket a tíz éve elhunyt Ann Lesley Brown iránt, aki jelentős szerepet vállalt a kölcsönös tanítás ('reciprocal teaching') módszerének kidolgozásában. *Ann Brownra emlékezve: legjelentősebb gondolatainak áttekintése (Ann Brown Remembered: A review of some of her major ideas)* címmel egy meghívásos szimpóziumot is szerveztek, valamint szintén e témával foglalkozott három plenáris előadás, amelyekről alább részletesebben is beszámolunk.

A következő, 14. EARLI konferenciát – a biennálé hagyományainak megfelelően – 2011-ben Nagy-Britanniában, Exeterben rendezik *Oktatás a globális hálózati társadalom megalósulásáért (Education for a Global Network Society)* címmel, a téma az oktatáskutatás jelenleg egyik legjelentősebb területe. Mivel napjainkra az információáramlás soha nem látott sebességet ért el, a földrajzi távolságok a virtuális térben lecsökkentek. E jelenség a tanítási-tanulási folyamat alapjaiban határozza meg, és számos lehetőséget biztosít az IKT-eszközök mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálására.

Magyarországon először Csapó Benő (1988) számolt be az EARLI – akkor Tübingenben megrendezett – konferenciájáról. A következő beszámoló tíz év múlva készült, a hetedik, athéni konferencia előadásai alapján. Az *Iskolakultúra* ebből az alkalomból különszámot szentelt az oktatáskutatás friss nemzetközi eredményei bemutatásának: a *Szemle* című rovatban több mint 40 oldal terjedelemben mutatták be a szervezetet (Korom, 1997), annak folyóiratát (Molnár, 1997), a tudományos életben betöltött szerepét (Csikos, 1997), valamint közölték az EARLI alapítóival (Csikos, Józsa, Korom és Tarkó, 1997) és akkor fiatal kutatókkal készült interjúkat (Csikos és Józsa, 1997). 2001-

től minden alkalommal készült beszámoló a kétévente megrendezett konferenciáról az *Iskolakultúrában* (Molnár, 2001; Csikos, 2003; Molnár, 2004; Csikos, 2005; Kinyó és Kelemen, 2008). A jelen beszámoló e sorozat következő eleme, amely szervesen kapcsolódik a korábbi publikációkhoz, és épít az olvasó előzetes tudására.

A tanítás és tanulás kutatásának súlya az egyes országokban az EARLI-konferencián való részvétel tükrében

A tudásgazdaság és az oktatás közötti összefüggések elemzése bizonyítékot szolgáltat arra vonatkozóan, hogy az oktatás, az oktatáskutatás fejlesztése megtérülő beruházás (Csapó, 2008). A tanítás és tanulás tudományos hátterének fontosságára, bővítésének szükségességére nemzetközi és nemzeti szervezetek rendszeresen felhívják a figyelmet. 2007-ben az Európai Unió Tanácsa az oktatás terén a közösségi politika egyik kiemelt témájává emelte a tényekre alapozott oktatáspolitikát ('evidence-based education'), mellyel azt kívánta hangsúlyozni, hogy az oktatáspolitikai formálásában nagyobb szerepet kell kapniuk a tudományos eredményeknek, és a mindennapi pedagógiai gyakorlatnak is tényekre alapozott eredményeken kell alapulnia (Halász, 2009). Az információk hiányában meghozott politikai döntések, a tudományosan nem igazolt, gyakran eredménytelen pedagógiai módszerek, eszközök az oktatás mérésének és elszámoltatásának egyre nagyobb szerepéből adódóan könnyebben azonosíthatóvá válnak. A tudományosan igazolt, kipróbált eszközök és módszerek bevezetése az oktatás eredményességének és minőségének megváltozását segíthetik elő. Míg Európában a fogalom az elmúlt néhány évben jelent meg, addig az Amerikai Egyesült Államok 2001-es oktatási programjának négy alappillére között már szerepel a tudományos alapokon nyugvó oktatási gyakorlat ('proven methods').

Néhány ország, felismerve az oktatáskutatásban rejlő lehetőségeket, megtette már a szükséges lépéseket annak érdekében, hogy az oktatás tudásintenzív szektorrá válhasson, ugyanakkor vannak országok, amelyek figyelmen kívül hagyják az intő jeleket. Például számos OECD-tagállamban mára a kutatásra fordított kiadások meghaladják a GDP 2–3 százalékát, ezzel megteremtve az anyagi feltételeket az új tudás előállításához. Az egyes országok kutatásfejlesztésre fordított GDP-arányos kiadásai és a PISA-vizsgálatokon elért eredmények közötti kapcsolat már az első eredmények megjelenése óta közismert (Csapó, 2002). Hozzávetőleges képet kaphatunk az oktatáskutatás eredményességéről, továbbá arról, mekkora hangsúlyt fektetnek egy-egy országban a tanítás és tanulás kutatására, ha megvizsgáljuk az egyes államok részvételi arányát az EARLI konferenciáin.

Európában az oktatás területén a tudományos kutató-fejlesztő munka eredményeinek rendszeres prezentálására, megmértetésére az oktatáskutatás egész spektrumát átfogó EARLI-konferencia a legnívósabb nemzetközi fórum. A tanácskozáson lehetőség nyílik egy-egy kutatási terület kérdéseinek, vizsgálati eredményeinek megvitatására a különböző országokból érkező, hasonló érdeklődésű, azonos témával foglalkozó kutatókkal. A lektorált konferencia a kutatási eredmények minőségi szűrőjeként is funkcionál. Az egyes országokból érkező kutatók, valamint az elhangzott előadások száma jól tükrözi, mekkora hangsúlyt kap egy-egy országban a tanítás és tanulás kutatása. Az adatok összehasonlíthatósága érdekében az 1 millió főre jutó prezentációk számát vizsgáltuk országonként. A PISA-eredmények és az EARLI-konferenciákon való részvétel együttes vizsgálata pedig lehetőséget adhat annak feltárására, mennyire sikerül a kutatási eredményeket a gyakorlatba átültetni, mennyire tudnak hatást gyakorolni az oktatási gyakorlatra (1. táblázat).

1. táblázat. A konferencián részt vevő európai államok prezentálóinak száma és tanulók 2006-os PISA-vizsgálaton elért eredményei közötti kapcsolat

<i>Konferencián résztvevő európai országok az egy prezentálóra jutó lakosok száma szerint sorba rendezve</i>	<i>Prezentálók száma az adott országból</i>	<i>Egy millió lakosra jutó prezentációk száma</i>	<i>PISA 2006-os mérésen elért eredmények természettudományos ismeretek alkalmazása terén</i>
Málta	3	74,65	–
Ciprus	24	30,44	–
Lichtenstein	1	29,20	522
Finnország	133	25,39	563
Hollandia	319	19,25	525
Luxemburg	8	16,66	486
Norvégia	71	15,34	487
Svájc	106	14,03	512
Észtország	17	12,92	531
Belgium	92	8,85	510
Svédország	73	8,08	503
Németország	354	4,30	516
Ausztria	25	3,05	511
Nagy-Britannia	164	2,70	515
Portugália	25	2,35	474
Magyarország	21	2,11	504
Szlovénia	4	1,99	519
Görögország	21	1,96	473
Dánia	8	1,46	496
Spanyolország	56	1,38	488
Horvátország	6	1,34	493
Olaszország	48	0,83	475
Lettország	1	0,44	488
Franciaország	24	0,38	495
Bulgária	1	0,14	434
Törökország	9	0,13	424
Szerbia	1	0,10	436
Lengyelország	2	0,05	498
Románia	1	0,04	418

A PISA-vizsgálatokon az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő európai országok kutatói a konferencián is meghatározó arányban voltak jelen. Az 1. táblázat alapján jelentős együttmozgás tapasztalható a vizsgált változókban. A két változó közötti kapcsolat erősségét logaritmikus regresszióval szemléltetjük. Az egymillió lakosra jutó prezentációk száma mint független változó és a PISA-vizsgálatokon elért pontszám mint függő változó közötti determinációs együttható értéke 0,576, amely erős sztochasztikus kapcsolatra utal.

Finnország oktatási rendszere világszerte példaértékű, ami tükröződik a konferencián elhangzott prezentációk számában és a PISA-vizsgálatokon elért eredményekben is. Hollandia esetében hasonló a helyzet: közvetlenül Finnországot követte a prezentálók arányában, ahogyan a PISA-eredményekben is. Ciprus, a 2005-ös EARLI-konferencia helyszíne – Csíkos (2005) szerint az „oktatáskutatás egyik kistigrise” – továbbra is nagy hangsúlyt fektet a nemzetközi szakmai fórumon való megjelenésre, amit igazol a kutatók relatíve magas száma.

A volt keleti blokk tagállamaiban (a kelet-közép-európai országok és a balti államok) nemcsak a gazdasági, társadalmi változások irányvonalát, hanem a társadalomtudományi kutatásokat is meghatározta a szocializmus ideológiája. A keleti blokk felbomlása után a volt szocialista államok eltérő fejlődési, így oktatásfejlesztési célokat és eszközöket határoztak meg. A fent említett mutatók képet adhatnak az elmúlt húsz év eredményeiről, arról, hol tartunk az „Európa-hoz való felzárkózás”, a kulturális, tudományos integráció útján. A posztszocialista országok közül Észtország kutatóinak részvétele – az ország méreteit figyelembe véve – jelentős. Az egy prezentációra jutó lakosságszám alapján Észtország jelenléte volt a legmeghatározóbb, emellett Észtország volt a 2006-os PISA-mérések legnagyobb meglepetése, hiszen elsőként vett részt a mérésekben és kiemelkedő, az európai államok között a második legjobb eredményt érte el, a posztszocialista országok közül a legjobban teljesített. A volt szocialista országok között hazánk pozíciói közepesnek tekinthetők a PISA-eredményeket illetően. Észtország, Szlovénia és Csehország előttünk jár az oktatásban, diákjaik az OECD-átlag felett teljesítenek. Ugyanakkor a konferenciára csak Észtország kutatói vittek arányaiban több előadást, mint Magyarország. 21 szakmai anyagot prezentáltak magyar előadók. A prezentációk mindegyike a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének oktatói által vagy az intézet Doktori Iskolájának kötelékében készült (doktoranduszok, abszolutóriumot szerzett Ph.D-hallgatók, doktorjelöltek). Ahogy Románia, Bulgária, Szerbia és Montenegró sereghajtó a PISA-eredményeket illetően, úgy a tudományos teljesítményének nemzetközi szinten való megmértetésében is: ezen országok esetében a két változó együtt mozog.

Hipotéziseinkkel ellentétes Lengyelország és Csehország példája. Az előbbinek a 2006-os PISA-mérések alapján sikerült elmozdulnia a középső pozícióból, Csehország tanulói pedig az OECD-átlag felett teljesítenek. Jelenlétük azonban nem meghatározó a konferencián, Csehországból senki, Lengyelországból egy fő tartott előadást.

Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén

Lévén az EARLI az oktatáskutatás legjelentősebb európai szervezete, s rendezvényein rendre megjelennek a világ vezető kutatói, a kétévente megrendezett konferenciák lehetőséget adnak a nemzetközi kutatási trendek és tendenciák megállapítására. Az elhangzó előadások témaválasztása, problémafelvetése, módszertani irányultsága, szerzőinek száma jól szemlélteti a neveléstudományi kutatás élvonalának meghatározó irányait. Ennek megfelelően a továbbiakban – a konferencia kvantitatív mutatói alapján – rámutatunk néhány súlyponti kérdésre, amely napjainkban a legtöbb kutatást motiválja, majd a plenáris előadások tartalmára összpontosítva árnyaljuk az itt kialakuló képet.

Kinyó és Kelemen (2008) tapasztalata a 2007-es budapesti konferencián megerősítette a neveléstudományi kutatás már régóta hangsúlyozott (lásd például *Csapó*, 1992) multidiszciplináris jellegét. A formális oktatással szemben támasztott elvárások mind a társadalom, mind a munkaerőpiac oldaláról egyre komplexebbek. Az információs-kommunikációs technológia rohamos fejlődésével, az információs társadalom és a tudásalapú gazdaság követelményeivel a tanulási folyamat is egyre összetettebbé válik (*Csapó*, 2002). Így az iskola és a pedagógus szerepe is szükségszerűen változik (*Nagy*, 2007), egyre inkább előtérbe kerül az interaktív tanulás virtuális és tantermi környezetben egyaránt. Mindezen folyamatok szükségszerűsége és a tudatos irányításukra való törekvés indokolja – a fentebb már említett okok mellett – a konferencia címének megválasztását is.

Ezek a komplex, szerteágazó folyamatok megkövetelik, hogy a kutatók összefogásban, kutatási és tudományterületen, sőt kultúrákon átvéelő programokban vizsgálják a tanítás-tanulás folyamatait és a fejlesztés lehetőségeit (*Csapó*, 2000). E tekintetben demonstratív is az EARLI-konferencia prezentációinak mérlege, amely szerint a több mint 2000 bemutatott agyag nagy többsége – 1742 – több kutató együttműködésének eredménye, amelyből 169

nemzetközi összefogásban született. Ez utóbbi arány várhatóan növekedni fog a jövőben az ilyen átfogó kutatási projekteket ösztönző közösségi (EU, OECD, IEA stb.) pályázati forrásoknak – és talán részben a konferencián kialakuló személyes kapcsolatoknak is – köszönhetően. Ezekkel a számokkal áll szemben az önálló előadók 405 bemutatott anyaga.

A prezentációk tematikus megoszlásának egyik átfogó mutatója, melyik szűkebb szakmai csoporthoz (SIG – Special Interest Group) kapcsolódnak. Ennek összefoglalását adja a 2. táblázat. Ha átlépünk a konferencia közvetlen keretein, s az aktuális kutatási témákra vonatkozóan akarunk tendenciákat megfogalmazni, már önmagában az a tény irányadó lehet, mely kutatási területeken alakultak SIG-ek. A 2. táblázat adatai az e területek közötti súlyozást mutatják. Az itt szereplő számok ugyan csak tájékoztató jellegűek, minthogy a konferencián bemutatott szakmai anyagok alig több mint egyharmada kapcsolódik közvetlenül valamelyik SIG-hez, azonban mégis alkalmasak lehetnek a főbb tendenciák bemutatására. Ezt támasztja alá az előadásokhoz kapcsolódó kulcsszavak gyakoriságának sorrendje is (3. táblázat), amely nagy mértékben követi a SIG-ek sorrendjét.

2. táblázat. A SIG-ek sorrendje a hozzájuk kapcsolódó előadások száma alapján

SIG	Kapcsolódó prezentációk száma	Kapcsolódó prezentációk aránya (%)
Tanítás és tanárképzés	65	3,03
Felsőoktatás	62	2,89
Társas interakció a tanítás-tanulásban	62	2,89
Motiváció és emóció	57	2,65
Tanítás-tanulás számítógéppel	49	2,28
Egyéni különbségek a tanítás-tanulásban	48	2,24
Tanulás és szakmai fejlődés	48	2,24
Mérés és értékelés	47	2,19
Metakogníció	43	2,00
Oktatástervezés	40	1,86
Kép- és szövegfeldolgozás	38	1,77
Írás	29	1,35
Fogalmi váltás	28	1,30
Oktatásügyi hatékonyság	28	1,30
Sajátos nevelési igények	22	1,02
Tanítás-tanulás különböző kulturális környezetben	19	0,88
Számítógéppel segített felfedezéssel tanulás	17	0,79
Erkölcsei és demokratikus nevelés	12	0,56
A tanítás-tanulás kvantitatív és kvalitatív megközelítései	11	0,51
Fenomenográfia és variációelmélet	10	0,47
Hitoktatás és lelki nevelés	6	0,28

A 2. és 3. táblázatot összevetve azt láthatjuk, hogy alapvető fontosságú a tanárképzés, tanártovábbképzés és általában véve a felsőoktatás kutatása. Ez egyrészt érthető, hiszen ez a szegmens áll a legközvetlenebb viszonyban a munkaerőpiaccal és az egész társadalmi működésre legközvetlenebb a hatása, ugyanakkor érdekes a kisiskolás kutatások lemaradása, figyelembe véve a további fejlődést determináló faktorok fokozott jelenlétét ebben a fiatal korban. A kutatott jelenségeket tekintve előkelő helyen állnak a tudástársadalom létrejöttét és működését szolgáló képességek és készségek. Így a kognitív képességek és alapkészségek szerepe még mindig igen jelentős, de nem domináns, kiemelkedően markáns ugyanis az affektív és szociális területek jelenléte. Ezeket ismét más

dimenzióból fogja át a számítástechnika nyújtotta lehetőségek oktatásbeli alkalmazásának kutatása, valamint folyamatosan jelentős érdeklődésre tartanak számot a kutatómódszertani fejlődést és ezáltal a kutatások megbízhatóbbá tételét és a közvetlenebb gyakorlati kapcsolódást célzó mérés-értékelés területén elhangzó előadások.

3. táblázat. A 25 leggyakoribb kulcsszó sorrendje, a kapcsolódó előadások száma és aránya

Kulcsszó	Kapcsolódó prezentációk száma	Kapcsolódó prezentációk aránya (%)
Szakmai fejlődés	289	13,46
Felsőoktatás	262	12,20
Motiváció	223	10,39
Szociális interakció	216	10,06
Matematika tanítás	200	9,32
Számítógép alapú tanulási környezet	192	8,94
Kognitív képességek	172	8,01
Oktatástervezés	167	7,78
Mérésmetodika	161	7,50
Kollaboratív tanulás	158	7,36
Természettudományok tanítása	156	7,27
Kompetenciamérés	146	6,80
Önszabályozás	146	6,80
Általános iskola	145	6,75
Társas interakció a tanítás-tanulásban	143	6,66
Kognitív fejlődés	134	6,24
Metakogníció	134	6,24
Kép- és szövegfeldolgozás	128	5,96
Tanárok szakmai továbbfejlődése	127	5,92
Meggyőződések	121	5,64
Olvasás	118	5,50
Tanári gondolkodás	117	5,45
Írás	114	5,31
Oktatási stratégiák	108	5,03
Kollaboráció	102	4,75

Plenáris előadások

A meghívott előadók kutatási területei, származási országai és az előadások témái a fentiekhez hasonló képet mutatnak. A szervezők ezen a területen sem törekedtek az európai kerek megtartására, ennél fontosabb szempont volt a világszínvonalú, a konferencia profiljához illeszkedő területeken dolgozó kutatók meghívása. A fentebb már kiemelt országok képviselői domináltak: a 9 plenáris előadás 10 előadója közül 3 holland, 2 német, 2 amerikai, 1 finn, 1 angol és 1 hongkongi egyetem oktatója. Témaválasztásukban is tükröződnek a megállapított hangsúlyok, kirajzolva az Európai Unió által is kiemelt fontosságúnak tartott (*Európai Tanács*, 2004) kulcskompetenciák rendszerét. Maga a terminus azonban ritkán hangzott el – ez jellemző volt az egész konferenciára –, ami arra enged következtetni, hogy a kompetencia-divat kezd alábbhagyni a nemzetközi neveléstudományi kutatásokban. A terminus elhasználódásának következtében (a hazai analógiáról lásd: *Knausz*, 2009) a kutatók figyelme jobban definiált területek felé fordul, s változik a kutatások szerkezete is, amennyiben a vizsgált jelenségek kompetenciahatárokon keresztül hatáskörük kerülnek a figyelem középpontjába a személyiséget és – egyre inkább – a közösséget illetően egyaránt.

Jó példa erre a plenáris előadásokban a kommunikáció képességeinek hangsúlya, amelyek nem önállóan jelentek meg egy-két előadás fókuszában, hanem valamennyi előadást átfogták, beágyazódva például az IKT-képességekkel együtt a tanári szakmai fejlődés kutatásába (Mun Ling Lo: *Building a teacher learning network – for developing the capability to teach for learning*), a metakogníció és episztemológiai meggyőződések kutatásába (Rainert Bromme: *If you do not know, ask someone else! Metacognition, epistemological beliefs and the division of cognitive labor*), sőt a hatékony matematikatanítást megalapozva a számosság spontán perceptuális fejlődésének kutatásába is (Minna M. Hannula: *The role of spontaneous focusing on numerosity [SFON] in the mathematical development: Uniting perspectives from educational psychology and neuroscience*).

A kommunikáció kiemelt szerepéhez természetesen nagyon szorosan kapcsolódik a szociális képességek vizsgálata. Nem olyan régen figyelt fel az oktatáskutatás a tanulás szociális aspektusára és a tanulóközösségek jelentőségére, lehetőségeire, amelyek – ahogyan Rainer Bromme is kifejtette – természetes következményei a kognitív fejlődés határainak. Társ tudományaihoz hasonlóan a neveléstudomány is már évtizedekkel ezelőtt felismerte, hogy az egyén csupán egy szerveződési szint a tudás konstruálódásában és működésében, azonban míg a kompetenciafókusz inkább a személyiség alkotmenseit tette a kutatás középpontjába, az utóbbi években az intra- és interindividuais folyamatok összehangolt vizsgálata nyer teret (lásd: Nagy, 1979, 2000). Erre a folyamatra és jelen stádiumára reflektált előadásában Cindy Hmelo-Silver (*Facilitating social knowledge construction in communities of learners: Are we there yet [and how will we know]?*), valamint Rainer Bromme elméleti szempontból; kognitív keretek között és ugyanezen folyamatok közvetlen tanítási gyakorlatra kifejtett – vagy inkább kifejtendő – hatásairól beszélt Neil Mercer (*A What do we now know about the relationship between dialogue, cognitive development and learning that is useful for education?*) és Geert ten Dam (*Community of learners: how to keep the concept viable for educational practice*) is.

Mindezek háttérében kognitív szempontból igen markánsan jelenik meg a neveléstudományban mára – talán mondhatjuk – univerzálisan elfogadott szociálkonstruktivista episztemológia. A tudásalapú társadalom megköveteli az ismeretek extrém differenciálódását, ezzel együtt viszont az információ megosztását és a megosztás eredményeképp szintetizálódó újabb speciális információk megosztását is. Ezt nevezi Bromme kognitív munkamegosztásnak, amely széleskörűen és megfelelő hatékonysággal – jelen ismereteink szerint – csak hálózatstruktúrában valósulhat meg. Ennek eszközbeli feltételei a fejlett országokban ma már adóttak. A további fejlődés irányába mutató alkalmazási lehetőségek kutatása fontos és aktuális téma, ahogyan azt Lo előadása is illusztrálta, azonban – amire szintén rámutatott – a technikai lehetőségek fejlődését a kutatás csak kis, a gyakorlati alkalmazás pedig igen nagy fáziskéséssel képes követni. Annál is inkább, minthogy az alkalmazás – akárcsak a személyes interakció – kimenetelét számos affektív tényező is befolyásolja, amelyekről mindmáig keveset tudunk. A teljesítményt befolyásoló érzelmek kutatása például csak most kezd széleskörűen teret nyerni – mutatott rá Pekrun (*Achievement Emotions: A Control-Value Approach to Origins, Functions, and Educational Practices*) –, s a kognitív teljesítmény és az affektív befolyásoló tényezők összefüggése, a fejlődés megismerése és a hatékony, átfogó fejlesztés lehetőségeinek kidolgozása – intraindividuais szinten is – további intenzív kutatásokat igényel. Ennek megfelelően azok a kutatások, amelyek az adott intraindividuais folyamatokból kiindulva, egy szociálkonstruktivista episztemológiai alapokon nyugvó etika kidolgozását lehetővé teszik – ami a globális tudásalapú társadalom megvalósulásának szükségszerű feltétele –, még váratnak magukra.

Fiatal oktatáskutatók

A hagyományoknak megfelelően az idei konferenciát is megelőzte az EARLI fiatal kutatóinak szűkebb körű összejövelete, amely formáját és szervezetségét tekintve mindenben követi a nemzetközi tudományos normákat. A szervezet alapvetően doktorandusz hallgatókat tömörít Európa-szerte, de tagja lehet – s a konferencián előadóként vehet részt – bárki 35 éves életkor alatt, a PhD fokozat megszerzését követő második év végéig. A tagság évenként megújítandó. Jóllehet az EARLI JURE (JUNior REsearchers) tagozata hivatalosan csak 1999-ben alakult, az első ilyen jellegű előkonferencia már ezt megelőzően, 1995-ben Nijmegenben része volt az EARLI programjának (www.earli.org/Junior_Researchers (JURE)). Az idei esemény így már 12. volt a sorban, ugyanis időközben a szervezet 2002-ben önálló konferenciasorozatot indított, kitöltendő az EARLI összejövetelek közötti éveket.

Maga a konferencia csakúgy, mint a szervezet, számos célja között elsősorban a fiatal kutatók tudományos előmenetelét hivatott elősegíteni. Teszi ezt például azért, hogy nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít konferenciáin, megismertette a nemzetközi tudományos közlések normáit, a 'peer-review' rendszert és a bírálati kritériumokat, s egyúttal formális kereteket és infrastruktúrát szolgáltat a nemzetek közötti kapcsolatteremtéshez. Ezenfelül deklarált célja, hogy a fiatal kutatók megmutathassák eredményeiket a szakma elismert kutatóinak, s hasznos visszajelzéseket kapjanak tőlük. Ezzel együtt a szervezet lehetőséget nyújt arra, hogy a fiatal kutatók a kutatásban való elmélyedésen túl a tudományos közösségben való részvétel képességeit is fejlesszék, minthogy a konferencia résztvevői bekapcsolódhatnak a szervezésbe, valamint a lebonyolításba is, például egy-egy szekció levezető elnöki posztját betöltve. A jelentkezők bírálják egymás előadás-anyagait, azonban a jelentkezés elfogadásáról nem ez, hanem a terület nemzetközileg is elismert kutatóinak anonim bírálata dönt, biztosítva ezzel a közlések tudományos színvonalát.

Az idei konferencia keretein belül az említett képességek fejlesztését célozta több praktikus workshop is kutatás-szervezési, módszertani és publikációs kérdésekben olyan kutatók vezetésével, mint Filip Dochy (az EARLI korábbi elnöke, az *Educational Research Review* című folyóirat főszerkesztője) vagy Anastasia Efklides (az EAPA elnöke, a *Learning and Instruction* című folyóirat főszerkesztője).

Újdonság volt az idei EARLI JURE konferencián a résztvevők minőségdíjazása. Minden konferenciaműfajban a legjobb prezentáció díjazásban részesült, amelyet a poszter és kerekasztal-beszélgetések esetében a hallgatóság szavazatai, előadások esetében pedig egy válogatott 8 tagú zsűri véleménye alapján nyertek el az érintettek. Azonban már maga a jelölés is egyfajta díjazás volt, hiszen a jelölt előadások kiemelt figyelemmel kísérve elhangoztak az EARLI konferencián, s a jelölt poszterek is egész héten láthatók voltak. A legjobb előadás díját, és ezzel a Best of JURE címet a Finnországból érkezett Jake McMullen nyerte, aki a szociometriai adatgyűjtés változatosságáról és kutatásmódszertani megalapozottságáról tartott előadást. Előadása témájánál fogva egyszerre illeszkedett az EARLI konferencia címében is megjelenő hangsúlyokhoz a tanuló-közösségek kutatását illetően, valamint a konferencián szintén nyomtatékosan jelen lévő nemzetközi tendenciába, amely a pedagógiai mérés-értékelés folyamatának módszertani kifinomultságát súlyponti kérdésként kezeli.

Témáját tekintve a többi jelölt előadás is jól tükrözte az előző részekben bemutatott tendenciákat, amelyek a konferenciát s egyúttal a kurrens nemzetközi kutatási irányzatokat is jellemzik. Ennek megfelelően megjelent a kritériumorientált értékelés (Greet Fastré: *Supporting students in self-assessment by providing specific assessment criteria*), az IKT-alapú értékelés, a matematikatanulás hangsúlya (Marjolijn Peltenburg: *ICT-based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics*) csakúgy, mint az önszabályozás vagy a tanárok professzionális fejlődése (Sandra Janssen: *The Influence of*

Guidance on the Quality of Professional Development Plans). Valamennyi előadás igen kifinomult kutatómódszertani alapokra épült, függetlenül a kutatás kvalitatív vagy kvantitatív jellegétől. A tendenciákhoz való illeszkedésben a jelöltek által képviselt országok is jellemző képet mutatnak, lévén a győztes finn előadás mellett a három másik jelölt holland egyetemeket képviselt. Hasonló hangsúlyok voltak jelen a résztvevők számarányában is (4. táblázat). Az előkonferencia programja az oldott hangulat ellenére feszített volt, minthogy a kevesebb mint két nap alatt 21 ország 138 képviselőjének prezentációját hallgathattuk meg, összesen 62 szekcióban. A résztvevők köre nagyrészt az EARLI konferenciához hasonlóan alakult – az országok közötti megoszlások korrelációja 0,866, $p < 0,01$ –, azzal a különbséggel, hogy a rendező ország még inkább felülreprezentált volt. Hazánkat két prezentációval a Szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói képviselték.

4. táblázat: A JURE prezentálók országok közötti megoszlása

Országok	JURE prezentálók száma	JURE prezentálók aránya (%)	EARLI prezentálók száma	EARLI prezentálók aránya (%)
Hollandia	45	32,61	319	14,86
Németország	25	18,12	354	16,49
Finnország	13	9,42	133	6,19
Belgium	8	5,80	92	4,29
Egyesült Királyság	6	4,35	164	7,64
Portugália	5	3,62	25	1,16
Svájc	5	3,62	106	4,94
Ausztria	4	2,90	25	1,16
Olaszország	4	2,90	48	2,24
USA	4	2,90	147	6,85
Izrael	3	2,17	60	2,79
Kanada	3	2,17	49	2,28
Ausztrália	2	1,45	65	3,03
Luxemburg	2	1,45	8	0,37
Magyarország	2	1,45	21	0,98
Spanyolország	2	1,45	56	2,61
Franciaország	1	0,72	24	1,12
Görögország	1	0,72	21	0,98
Hong Kong	1	0,72	12	0,56
Norvégia	1	0,72	71	3,31
Törökország	1	0,72	9	0,42

Mindezek az adatok arra engednek következtetni, hogy azok az országok rendelkeznek a legnagyobb potenciállal a kutatóképzés területén, amelyek a kutatásban is már élen járnak. Azaz a minőségi utánpótlás kinevelése, amely hosszú távon lehet képes befolyásolni a kutatások minőségét és mennyiségét egyaránt, ezáltal pozitívan hatva a pedagógiai gyakorlatra, úgy tűnik, a vezető európai kutatóműhelyek privilégiuma. E téren a hazai neveléstudományi tanszékek, intézetek és doktori iskolák hátránya jelentős – annak ellenére, hogy számos hazai fiatal kutató ugyan jelen volt, előadása keretében azonban inkább magát az EARLI-konferenciát választotta. (Meg kell jegyeznünk azonban, hogy valamennyien egyetlen hazai egyetem képviselőjében voltak jelen.) Az aktív oktatókutatók nyilvánvaló felelőssége, hogy ösztönözzék tanítványaikat a nemzetközi tudományos közösség fórumain történő megjelenésre, a nemzetközi trendek, tendenciák figyelemmel

kísérésére és adott esetben nemzet- és kultúraközi kutatási programokban való részvételre. Ennek azonban feltétele, hogy e területeken maguk is pozitív példával járjanak elől.

Záró gondolatok

A legjelentősebb európai neveléstudományi szervezeti idej konferenciája az eddigiek közül a legnagyobb volt, hiszen korábban soha ennyi országból, ennyi prezentációval nem érkeztek előadók. Mindez egyrészt arra enged következtetni, hogy az oktatás kutatása egyre nagyobb hangsúlyt kap az országok kutatás-fejlesztési programjaiban, másrészt pedig, hogy az EARLI konferenciáin való részvétel egy oktatáskutató számára egyre kevésbé megkerülhető. A konferencia mint a tudományos eredmények megvitatásának fóruma, a kutatási együttműködések, személyes és szakmai kapcsolatok létrejöttét elősegítő esemény, az idén is számos lehetőséget teremtett a neveléstudomány kutatói számára. Részt venni az EARLI 2009-es konferenciáján azért is élmény volt, mert a szakma igazán élvonalbeli nemzetközi kutatóival és egészen újszerű kutatási problémákkal, megközelítési módokkal, elemzési lehetőségekkel találkozhattunk.

Irodalom

- Csapó Benő (1988): A tanulás és az oktatás kutatásának európai perspektívái. Meditáció az EARLI tübingeni konferenciája kapcsán. *Pedagógiai Technológia*, 2. 3–10.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): Az oktatáskutatás a minőség szolgálatában. In Wintermantel István (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest. 60–87.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 38–45.
- Csapó Benő (2004): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, 11. 1233–1239.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233.
- Csíkos Csaba (1997): Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, 12. 96–99.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. 3–10.
- Csíkos Csaba (2005): Az oktatástudomány „kis tigri-sei”. EARLI-konferenciák két új EU-tagállamban. *Iskolakultúra*, 12. 99–103.
- Csíkos Csaba – Józsa Krisztián – Korom Erzsébet – Tarkó Klára (1998): The past and the present of EARLI: Interviews with prominent EARLI members. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1. 33–44.
- Európai Tanács (2004): Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. B munkacsoport: Kulcs-kompetenciák.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
- Kinyó László – Kelemen Rita (2008): Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai. *Iskolakultúra*, 3–4. 151–159.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 7–8. 71–84.
- Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezete és működése. *Iskolakultúra*, 12. 93–96.
- Molnár Edit Katalin (1997): Az EARLI folyóirata: Learning and Instruction. *Iskolakultúra*, 12. 93–96.
- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 5. 50–57
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az EARLI kilencedik konferenciája. *Iskolakultúra*, 11. 59–64.
- Nagy József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2007): *Kompetencia-alapú kritérium-orientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- OECD (2007): *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris.
- [www.earli.org/Junior_Researchers_\(JURE\)](http://www.earli.org/Junior_Researchers_(JURE))
- www.ed.gov/nclb/methods/whatworks/edpicks.jhtml?src=ln

Tóth Edit – Baraszevich Tamás
SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola