

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI

**A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a
tanárképzés elméletében és gyakorlatában**

(A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés integrálásának
konstruktív modellje az erdélyi tanárképzés viszonylatában)

Témavezető: Dr. Széchy Éva CSc.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Budapest, 2007

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI

**A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a
tanárképzés elméletében és gyakorlatában**

(A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés integrálásának
konstruktív modellje az erdélyi tanárképzés viszonylatában)

Témavezető: Dr. Széchy Éva CSc.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Budapest, 2007

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETŐ	4
2. A TANÁRKÉPZÉS NEMZETKÖZI SZAKIRODALMÁ-BÓL LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEK	10
3. A KUTATÁS KONKRÉT ELŐZMÉNYEI ÉS INDOKLÁSA, A KUTATÁS SZAKASZAI	14
3.1. AZ ERDÉLYI MAGYAR TANÁRKÉPZÉS ELEMZÉSE	21
3.2. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS INDOKLÁSA, LEÍRÁSA.....	24
3.3. HIPOTÉZISEK.....	25
3.4. KÍSÉRLETI DESIGN	27
3.5. ALAPOZÓ ISKOLAI GYAKORLAT (AGYAK)	30
3.6. KÖVETKEZTETÉSEK	31
4. ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK, A KUTATÁS LEHETSÉGES FOLYTATÁSI IRÁNYAI	37
5. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK	40
6. SZAKMAI ÉLETRAJZ	42

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

1. Bevezető

Doktori értekezésem témájaként a tanári alapképzés pedagógiai dimenzióját választottam, melynek révén az elmélet és gyakorlat kapcsolatának lehetőségeit vizsgáltam a tanárjelöltek attitűdjeinek és nézeteinek alakulására. A kutatás célja a pedagógiai ismeretek a tanári alapképzésen belüli helyének és szerepének a megtalálása. A kutatás céljához a *tanári alapképzés* és annak legfontosabb képzési problémájának, az *elmélet és gyakorlat viszonyának* az elemzésén keresztül jutottam el a *pedagógiai ismeretek* meghatározásához.

Tanári alapképzés

A tanárképzés, és általában a pedagógusképzés, minden társadalom oktatási rendszerének egyik legproblematisabb, és egyben legvitatottabb területe. Melyek azok a műveltségterületek, mennyi az a tartalom, amely megfelelő lenne a tanári pályára való felkészítésre, milyen legyen a szaktárgyi és pszichológiai, pedagógiai képzés, valamint az elméleti és a gyakorlati foglalkozások aránya, mennyi az optimális képzési idő? Ilyen és hasonló, fontosabbnál fontosabb kérdések foglalkoztatják világszerte a tanárképzéssel foglalkozó szakembereket. Egyre fontosabbá válik ez a probléma, amikor a tudományos információ felgyorsult gyarapodása, a technika

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

óriási ütemű fejlődése, a kommunikáció módjai, a média térhódítása, az ismeretek korlátlan és már átfoghatatlan felhalmozódása éltünk központi problémájává vált, a tudás alapú társadalom különféle kompetenciák kialakítását várja el. Az erre való felkészítés feladatát viszont kétségtelenül csak minőségi intézményes oktatás és benne a kompetens szaktanár tudja ellátni. A tudományok fejlődésével egyre többet tudunk meg a szakmai fejlődés, többek között a tanárrá válás folyamatáról, és azt tapasztalhatjuk, hogy ez a folyamat egyre komplexebb lett, ami paradox módon nem megkönnyíti, hanem megnehezíti a tanárok képzésének a megszervezését.

Elmélet és gyakorlat viszonya a képzésben

A tanári alapképzés szakirodalmának áttekintése arra enged következtetni, hogy szükség van egy olyan általános alapkövetelményre, melyben tisztázódik a tanárképzés alapvető cél- és feladatrendszere, az elvárt kompetenciák, ennek megfelelően a szükséges tartalmak, az elméleti- és gyakorlati képzés aránya, a képzési idő, az ellenőrzési rendszer stb. A hagyományos értelemben vett képzés, ahol az elméleti és gyakorlati felkészítés során az ismeretek egymásra, de nem egymásba épülnek, nem teszi lehetővé a tanári kompetenciák kifejlesztését és kifejlődését. Olyan képzési rendszer kialakítására van szükség, mely a tanárjelölt személyiségének, képességszisztemének fejlesztését tartja szem előtt. Kérdőíves

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

felmérésünk eredményei is arra engednek következtetni, hogy az egy-két éve gyakorló, felkészültségüket kipróbált tanárok és egyetemi oktatók sincsenek megelégedve a jelenlegi hazai képzési rendszerrel. Úgy gondoljuk, hogy különleges fontossága van a problémának, és szükségessé válik tanárképzési rendszerünk újragondolása. Napjainkban az oktatás egy sor olyan kihívással találja magát szembe, amelyek elsősorban a társadalmi, kulturális, gazdasági, tudományos változások, a politikai és gazdasági élet globalizációja, valamint új értékek kialakulásából adódnak. A tanárok képzése ennek megfelelően egy olyan szakmai valóságból kell építkezzen, amely lehetővé teszi, hogy megfeleljen ezeknek a kihívásoknak. „A tanárok szakmai tudásának és motiváltságának javítása minden országban elsőbbséget kell, hogy élvezzen.” (Delors 1997. 122.)

Pedagógiai ismeretek

A pedagógiai ismereteket közvetítő tárgyak a legtöbb ország tanárképzési rendszerében központi helyet foglalnak el. A szaktárgyi felkészítés után a legfontosabb képzési területként van számon tartva. Célja elsősorban korszerű és tudományos pedagógiai műveltség, szemlélet kialakítása, de ugyanakkor a nevelés és oktatás elméleti és történeti alapjainak megismertetése. Ez a felkészítés lehetővé teszi bármely életkorban és bármely történelmi korban a nevelés

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

meghatározó sajátosságainak a megértését. A pedagógiai ismeretek oktatása során leggyakrabban felmerülő kérdés, Miért okozhat problémát a tanár szakos hallgatóknak a pedagógiai elméleti ismeretek elsajátítása? A pedagógiai ismeretek átadása kapcsán ugyanis a leggyakrabban azt tapasztalhatjuk, hogy ezek az ismeretek nem „használható” ismeretek az alapképzés vagy a továbbképzés, illetve a tanári mesterség gyakorlása során. „Passzív” tudásként vannak jelen, a tanár szakos hallgatók úgy érzik, hogy ezeket az ismereteket nem tudják „értékesíteni” (l. 9. fejezetben bemutatott eredmények). Magyarországi felmérések is bizonyítják a pedagógiai tárgyak iránti negatív attitűdöt a tanárképzésben. A pedagógiai alapképzés esetében tisztáznunk kell, hogy ezek az ismeretek elsősorban nem csak arra hivatottak, hogy őket a gyakorlatban alkalmazni tudják a tanár szakos hallgatók, hanem arra is, hogy szemléletmódjukat, attitűdjeiket alakítsák a tanári pályájuk során eldöntendő nevelési, oktatási kérdések kapcsán, azaz általános pedagógiai műveltség kialakítására törekedjenek. A hasznosíthatóságot tehát ebből a szempontból is meg kell közelíteni. A tanárképzés megújítását szorgalmazó próbálkozások között a legtöbb, a pedagógiai, pszichológiai gyakorlat és elmélet integrálásának lehetőségeit kutatják. A probléma tehát az, hogy csak elméletben foglalkoztunk a tanárképzésben eddig a pedagógiával, de ha a gyakorlatba is bevezetjük, ez meglapozza a módszertani és a tanítási gyakorlatot. A konstruktivista irányzatok szerint olyan tanulási környezetet kell biztosítani, ahol lehetőség van a konceptuális váltásra.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

Ez a fajta megközelítés viszont nem zárja ki az elméleti ismeretek jelentőségét. Nincsenek ugyanis képességek ismeretek nélkül, tehát a pedagógiai ismereteknek van létjogosultsága. A pedagógiai ismeretek a jelenlegi kompetencia-leírásokban is központi helyet foglalnak el. A pedagógiai ismeretek alapvető célja, ahogyan a tanári alapképzés egészének is, támogassa a hallgatók saját elképzeléseinek újrakonceptualizálását a tudás természetére vonatkozóan. Ez egy nagyon fontos bázisa a szakmai továbbképzésnek az alapképzés után (Maxwell 2004). A hagyományos képzési keretek között a pedagógiai ismeretek közvetítésében az a legnagyobb probléma, hogy a közvetített pedagógiai ismereteknek a tanárjelölt nem látja konkrét felhasználhatósági lehetőségeit a gyakorlatban, vagy akár a tanulók megismerésében, az iskola mindennapi életében.

A disszertáció felépítése

Az első négy fejezetben a tanári alapképzés (TAK) felsőoktatásban betöltött szerepéről, a képzés felépítéséről és megszervezésének nemzetközi értelemben vett reformtörekvéseiről van szó. Az 5. fejezet a pedagógiai képzési terület jelentőségét tárgyalja, kitérve a konstruktív pedagógia alkalmazási lehetőségeire a tanárképzésben. A 7., 8., 9., 10. fejezetek az empirikus kutatás részletes bemutatására kerül sor, melyet az eredmények értékelése és a 11., és

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

12. fejezetekben megfogalmazott tanárképzési javaslatrendszer követ. A disszertációt a következtetések, a kutatás folytatási lehetőségeinek felvázolása zárják. A mellékletekben az empirikus vizsgálatok során felhasznált eszközök és részletes adatok találhatóak.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

2. A tanárképzés nemzetközi szakirodalmából levonható következtetések

A tanárképzés általános kérdései és problémái a 21. század elvárásainak tükrében

A tanárképzés szükséges átalakulása és megújítása nem mehet végbe a tanárképzés presztízisének emelkedése nélkül. Ennek a presztízisnövekedésnek egyaránt kell érintenie a szakképzést és a pedagógiai képzést, s alapja mindkét területen csak a minőség növelése lehet. „Az iskola feladata most és mindenkor az adott társadalmi szükségletek kielégítése. Világunkban a tanulás és a létezés sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az egyén képes-e az őt érő információáradat megszürésére, ki tudja-e válogatni a döntéseihez számára releváns információt, és új ismereteit megfelelő kontextusba tudja-e ágyazni a jelentésteremtés folyamatában.” (Bárdossy és mtsi. 2002. 97.). Összefoglaló jelleggel a nemzetközi vonatkozásban is legfigyelemreméltóbb, és ugyanakkor a leginkább problematikus területei a tanári alapképzésnek: *expanzió, tartalmi szabályozás, elméleti ismeretek alkalmazhatatlansága, gyakorlat és elmélet integrálásának hiánya, képzési területek összhangja, szelekció problematikája, inklúzív nevelés bevezetésének kérdései, kompetencia alapú képzés gyakorlatba ültetése, értékelési rendszerének bevezetése.*

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

A tanárképzés nemzetközi tendenciái

A tanári professzió, szakma, mesterség meghatározása és körvonalazása közben egy meglehetősen bizonytalan kép tárul elénk. Nincsenek ugyanis kész receptek. A tanárrá válás folyamata egyéni mindenki számára, kialakulásában jelentős szerepe van a személyiségjegyeknek, valamint a személyiségjegyek mozgósításának. Egy olyan folyamatról van szó, ami elkezdődik születésünk pillanatában, a pályaválasztás esetében az alapképzés kapcsán tudatosodik, a továbbképzés révén és a szakma gyakorlása során fejlődik és alakul, hiszen a tanári kompetenciák kialakulása hosszú fejlesztést igényel. A hatékonyság titka komplex és összetett, feltárására a kutatók folyamatosan törekednek. Ebből a kutatómunkából az alábbi fő irányvonalak különíthetők el: *elmélet és gyakorlat integrálásának formái, tanári kompetenciák leírása, valamint kialakításának és értékelésének módjai, eszközei, az előzetes tudás, azaz a nézetek és attitűdök feltárása és befolyásolása.*

Pedagógiai ismeretek helye és szerepe a tanári alapképzésben

Az ismeretek, legyenek bármilyenek, nem feleslegesek a képzések megszervezése szempontjából. A konstruktivista felfogás alapján ugyanis a műveletek az ismeretekből születnek, azok halmazának bővülésével, kapcsolatok általi rendszerré szerveződésével. A tanulási folyamat, a fejlődés sikerének záloga, e folyamat kiindulópontja és legfőbb szervezője az, amit a tanuló ember már tud a világról, a megismerési folyamat előtt

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

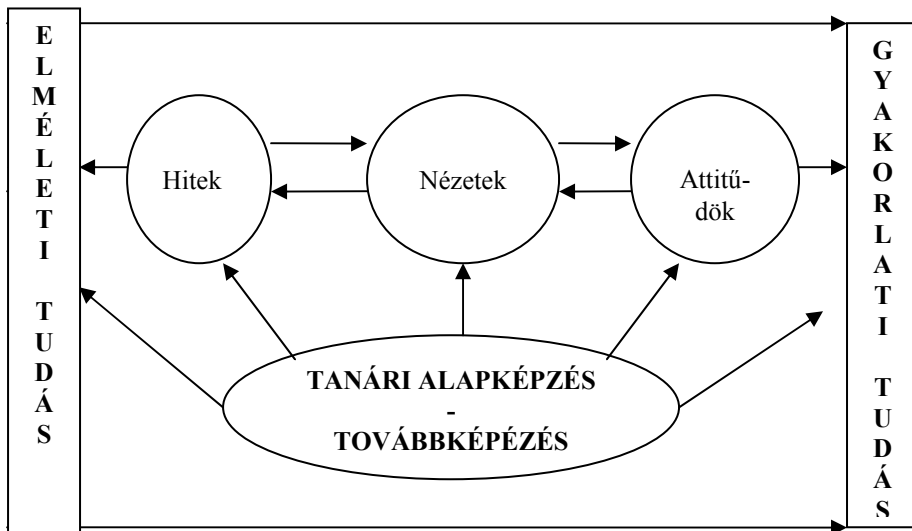
megkonstruált tudás, a már létező, rendszerbe, világgépi struktúrába rendezett előzetes tudás, személyes hit (Nahalka 2003). Amit viszont nagyon fontos tényként is kimondanunk, – rendkívül sok kutatási eredmény alátámasztja -, hogy a pedagógiai képzés kapcsán a hagyományos képzési formák nem működnek, nem váltanak ki pozitív hatást a tanárjelölt hallgatókból.

A konstruktív pedagógia alkalmazási lehetőségei a tanárképzésben

A konstruktívizmus kutatási eredményei fejlesztési irányvonalakat mutatnak a tanárképzés módszertanára vonatkozóan. A nézetek és attitűdök hatása a tanárok elméleti és gyakorlati tudásának alakulására jelentős mértékben meghatározzák a tanárképzés új kutatási irányait. Az empirikus kutatás az 1. ábrán bemutatott modellre építettük, azaz a nézetek és attitűdök változásának mértékét vizsgáltuk. Ennek az új módszertannak a lényege, hogy magából a hallgatóból, tanárjelöltből, annak tudásából indul ki, és arra épít folyamatosan figyelembe véve annak alakulását és fejlődését az adott képzési kontextusok között, szem előtt tartva ugyanakkor a leglényegesebb tanári kompetenciák kialakítását és fejlesztését.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

1. ábra A tanári tudás alakulását befolyásoló tényezők



BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

3. A kutatás konkrét előzményei és indoklása, A kutatás szakaszai

A Babeş-Bolyai Tudományegyetemen történetének kezdeteitől foglakozott tanárképzéssel. A tanárképzés történetének hosszú ideje alatt többek között az alábbi kérdések, illetve problémák merültek fel:

1. Melyek lehetnek a tanárok képzésének és formálásának szelekciós kritériumai?

A gyakorló tanárok köztudatában tapasztalható, hogy a tanárok képzésének egyik jelentős minőségbiztosítási kritériuma a szelekció. A mindennapi gyakorlatban azt tapasztaljuk, hogy a kezdő tanárok nagyon kis százaléka kompetens a tanári pálya által elvárt feladatok ellátására. Bizonyíték erre a tanári versenyvizsgákon elért alacsony színvonal (Murvai 1999). A tanárképzés szakirodalmának sokat vitatott témája, hogy legyen-e tanári *alkalmassági vizsga*? Elsősorban a szelekció „mikor-ja” körül vannak problémák. A társadalmi közvélemény akkor könnyebbülne meg, ha egy speciális szűrővizsga már a tanulmányok előtt lenne. Él e lehetőség csábító ereje, de úgy gondoljuk, hogy a tanári szakra való beiratkozás minden tanárképző szakon tanuló hallgató lehetősége kell legyen. Nincs (egyenlőre) ugyanis egy olyan szinten kidolgozott alkalmassági vizsgálati eljárás,

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

amelynek diagnosztikus értéke biztos lenne. Pályaválasztással kapcsolatos kutatások bebizonyították, hogy a motiváció a képzés, és az életkor folyamán nő, azaz a motivációs szintet emelni lehet különböző teljesítmény-, és személyiségfejlesztő programokkal (Carver 1998). A szelekció a pálya elején azért nem indokolt, mert a képzés során a jelöltek hozzáállása változhat a pályához. Nem indokolt viszont, hogy a képzés alatt nem történik semmilyen szelekció, kivéve a tanítási gyakorlatot, ami a pályaalkalmasságot vizsgálná. Mindezek mellett természetesen fontos az alkalmatlanság megállapítása, a szakmai szűrés, ezt azonban a tanulmányok folyamán kell megállapítani.

2. Melyek az elméleti és gyakorlati képzés optimális arányai?

Az elméleti és gyakorlati képzés arányainak eldöntése a tanárképzés szakirodalmának örökzöld kérdései közé tartozik. Fontossága felett általánosan szavaz a szakirodalom, de nincs egyöntetű megállapodás abban, hogy a tanárképzés egészében hogyan illetve milyen arányban épüljön be. A hatvanas években körvonalazódott az a pedagógusképzési és pedagóguskutatási irányzat, amely szerint a kezdő pedagógusok nehézségei abból fakadnak, hogy hiába ismerik az eredményes munka fogásait, a begyakorlottság hiánya miatt nem képesek azokat végrehajtani. A pedagógusok általában tudják, hogy mit kell tenniük, csak éppen nem

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

képesek az adott cselekvést végrehajtani. A gyakorlati készségek elsajátításának két feltétele van, egyrészt fel kell tártani azokat a készségeket, amelyekről igazolható, hogy az eredményes munka feltétele, valamint rendelkezni kell olyan módszerekkel, amelyek az adott készségek elsajátítását lehetővé teszik. Különböző kutatások igyekeztek ezeket megtalálni, nagyszámú pedagógiai tevékenységelemről sikerült bebizonyítani, hogy szorosan korrelál a tanulói teljesítményekkel. Ezek között: a tervezési készségek (óratervezés), kérdéses készsége, magyarázat készségének kialakulása, a tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei, osztálymunka szervezésének készségei, (a csoport-, illetve az egyéni munka irányítása), megfigyelési-elemzési és értékelési készségek.

3. *Melyek az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának lehetséges módzatai? Hogyan érhetjük el, hogy a pedagógiai ismeretek formálják a tanár szakos hallgatók nézeteit és attitűdjeit?*

„Vajon megérti-e a tanárjelölt az intézményi törekvéseket?, Elszánta-e magát az akadályok leküzdésére?, Tudatosan készül-e leendő munkájára?” (Vastagh 1987. 12.) Ezek a kérdések mind abból a bizonytalanságból fakadnak, amelyek a tanárjelöltek alapképzésének hatékonyságával kapcsolatosak. Ezek a kérdések azért jogosak, mert az lett megfigyelhető a kezdő tanárok esetében, hogy semleges módon

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

viszonyultak ezekhez a kérdésekhez. Saját tapasztalatunk is azt tükrözi, hogy a tanár szakos hallgatóknak nagyon nehezükre esik a tanári szereppel való azonosulás, s a legtöbb feladathelyzetben, még mindig diáknak érzik magukat, nem tudják a diákszerepet elválasztani a tanári szereptől. Úgy véljük nagyon fontos lenne ugyanis, hogy a képzésben résztvevők már mint tanárookra gondoljanak magukra, tudatosítsák ezt a szerepet, hiszen ha ez nem így van, nem tudnak kellőképpen megfelelni azoknak a feladatoknak, amiket a képzés során elvárunk tőlük. A legtöbb kutató úgy véli, hogy ezekért a problémákért elsősorban az elmélet és gyakorlat integrálásának a hiánya tehető felelőssé. A tanárképzés megújításával kapcsolatos törekvések kapcsán a leginkább előforduló újításként jelenik meg a legtöbb kísérleti kutatásban, az elméleti és gyakorlati képzés valamilyen szintű integrálása, egyesítése.

Az elméleti és gyakorlati képzés egyesítése olyan *interdiszciplinának* tekinthető, amelybe elméletileg és gyakorlatilag is keverednek a pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani elemek, ezáltal lehetővé téve, hogy a szakirodalomban oly sokat emlegetett kapcsolat hiánya a képzési területek között megvalósuljon. A metakognitívitás (intrapersonális intelligencia) kialakítása a tanárjelöltekben (és nem csak), a konstruktív tanuláselmélet alapjain, nagy jelentőséggel bír. Az elméleti és gyakorlati területek integrálódása révén lehetőség adódik arra, hogy a tanár szakos hallgató nézetei és attitűdjei alakuljanak. Ennek feltétele, hogy az ismeretek „hasznosságát” a hallgató a gyakorlatban is tapasztalhatta. Bárdossy és

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

mtsi. (2002) a metakogníció kialakítására az interaktív és reflektív helyzeteket megteremtő tanulási szituációkat tartják a legfontosabbnak. Ezek a jellemzők ugyanis nagyon jelentősek a tanári munkában, nélkülük lehetetlen lenne bármilyen tanár-diák interakció. Ha nem törekszünk ezek fejlesztésére vagy tudatosítására a képzésben, a kezdő tanárokat a kiégés veszélye fenyegetheti. „...a képzés mindkét összetevője (t.i. elmélet és gyakorlat) fontos szerepet tölt be a leendő tanár munkájában, az elmélet és gyakorlat kiegészítik egymást. Az elmélet és gyakorlat képzésben érvényesülő egyensúlya nem egyszer és mindenkorra megoldható pedagógiai probléma. A képzés a társadalmi igények, a tudományok és a technika folyamatosan változó feltételrendszeréhez alkalmazkodik, és ennek során folyamatos súlyponteltolódások közepette kell megteremteni az optimális arányokat.” (Gombocz 2002. 187.). Ennek értelmében megállapíthatjuk, hogy a tanárképzés fejlesztésére is igaz az oktatásfejlesztés szakirodalmában már általánosan elfogadott közvélemény, amely szerint nincsenek végérvényes képzési megoldások, általánosan elfogadott koncepciók, hiszen ezek mindig az adott társadalom aktuális elvárásainak függvényében alakulnak. Az elmélet és gyakorlat integrálására azért van szükség, mert a gyakorlati képzés bármennyire is fontos a tanárképzésben, elméleti ismeretek nélkül nem teremti meg azt a tudásalapot, és azt az összhangot, amire a tanárnak szüksége van, hogy elképzeléseit és gyakorlati tudását

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

összehangolja. Csak az elméleti igényesség és a gyakorlati orientáció egysége biztosíthatja a kellő alapot a gyakorlati képzéshez (Kotschy 1998, idézi Bokkon 2004). Az elméleti és gyakorlati képzés integrálása tehát intézményi szinten csak team munkában képzelhető el, ahol szakmódszertant, pszichológiát, pedagógiát oktatók, gyakorlatvezetők és a hallgatók együtt vannak jelen egy tanszékek fölötti közös intézményi szintű irányítás, szabályozás keretében.

4. Melyek a kompetencia alapú tanárképzés bevezetésének lehetséges módzatai?

Napjaink egyik legelterjedtebb elvárása a tanárképzéssel szemben a tanári *kompetenciák* leírása. Ez az elvárás elsősorban abból az igényből fakad, hogy tisztázni kellett a pedagógus mesterség specifikumait, megállapítani azokat az alapvető ismeret, tudás, képesség és attitűdbeli elvárásokat, amelyeknek a pedagógusok meg kell feleljenek (Szabó 2006). Magyarországon a kompetenciák leírásával kísérleti jelleggel, az ELTE, Pedagógiai és Pszichológia karának oktatói, Falus Iván vezetésével, dolgoztak (Falus 2005b). A magyarországi tanárképzésben 1997-ben bevezetett képesítési követelmények már a kompetencia alapú képzés kezdete volt (Romániában ezt semmilyen törvény nem szabályozza). A kompetenciák leírása nem könnyű feladat, hiszen, ha csak azt vesszük figyelembe, hogy azok a tanárok, akiket napjainkban képzünk, három vagy négy év multával, harminc, negyven éven át,

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

fogják gyakorolni a tanári mesterséget, akkor tulajdonképpen a jövőre, annak elvárásaira kell felkészíteni, és a kompetenciákat leírni. A kompetencia alapú tanárképzés megvalósításának jelenlegi fázisban a gyakorlatba való ültetés a következő, szintén erőt próbáló feladat, ami egyrészt összefonódik a képzési területek összehangolásával is.

A kutatás szakaszai

I. SZAKASZ, 2002-2003, A TANÁRKÉPZÉS EURÓPAI

TENDENCIÁI - Dokumentumelemzés

II. SZAKASZ, 2003-2004, A ROMÁNIAI MAGYAR

TANÁRKÉPZÉS HELYZETÉNEK FELTÁRÁSA-

Dokumentumelemzés, kérdőíves felmérés

III. SZAKASZ, 2004-2005, A PEDAGÓGIAI ISMERETEK

HELYE ÉS SZEREPE A TANÁRKÉPZÉSBEN - Empirikus

kutatás, kvalitatív kutatási metodológia

IV. SZAKASZ, 2005-2006, A TANÁRKÉPZÉS KONSTRUKTÍV

MODELLJE - Javaslatok a tanárképzés tanárképzésben alkalmazott

tantervek műfaji, szerkezeti sajátosságaira, a pedagógiai elméleti és

gyakorlati képzés kapcsán

3.1. Az erdélyi magyar tanárképzés elemzése

A romániai magyar tanárképzés helyzetének feltárása leíró jellegű kutatás, magába foglalja a romániai magyar tanárképzés múltjának feltárását, valamint jelenének elemzését. A dokumentumelemzés mellett, a kutatás során alkalmaztunk egy kérdőíves felmérést, amivel gyakorló pedagógusokat (78), végzős tanárképzésben résztvevő diákokat (127) és egyetemi oktatókat (16) céloztunk meg. A felmérés célja a tanárok, diákok és egyetemi oktatók közvéleményének feltárása a jelenlegi tanárképzés működéséről, valamint azon kompetenciák feltárása, amelyeket a mintában résztvevők fontosnak tartanak a tanárok képzésében. A romániai magyar tanárképzés átmeneti helyzetben van, hiszen a bolognai folyamat hozta változások kapcsán sem tisztázódtak még a végleges képzési keretek, a kimeneti követelmények. A Bolognai folyamathoz kapcsolható változások nem hozták a hozzájuk fűzött reményeket. A képzés alapkonceptiója azonos maradt, a képzési rendszerben nem kapnak helyet a személyiségfejlesztő stúdiumok, és a gyakorlatnak sem tulajdonítanak fontosabb szerepet. A kikérdezett tanár szakos hallgatók, gyakorló tanárok és egyetemi oktatók általános értelemében nincsenek megelégedve a jelenlegi tanárképzési rendszerrel, ebből kifolyólag hiányosnak érzik felkészültségüket, bírálják a képzés elméletorientáltságát, kudarcaik okát a hiányzó tanári képességeknek

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

tulajdonítják, az egyetemi oktatók számára hiányoznak a kimeneti követelmények, az egységes kompetenciaelvárások, amelyekhez a képzés során igazodni tudnának. A kérdőíves felmérés során kapott eredményekből levonható következtetések:

- A pálya eleji szelekció nem indokolt ugyanis képzés közben megváltozik a tanári pályával szembeni attitűd.
- Mindhárom célcsoport hangsúlyozottan kiemeli a gyakorlat hiányát a tanárképzésre vonatkoztatva. Ezt akár tényként is kezelhetjük, ugyanis a legtöbb tanárképzéssel kapcsolatos kutatás kimutatta a gyakorlat óriási jelentőségét a képzésben. „...figyelemre méltó az a tény, hogy a gyakorlati képzést – és kitüntetetten annak hasznosságát – a szaktárgyi képzés elé helyezték.” (Kocsis 2003. 118.).
- Az elméleti képzés jelentőségét is alábecsülik, a pedagógiai elméleti kurzus kapva a legkisebb pontszámot. Nemzetközi szinten is beigazolódott az akadémiai elméleti képzés alacsony hatékonysága a tanárképzésben.
- A gyakorlati képzés párhuzamosan, azaz egyidőben kell alkalmazni az elméleti képzéssel.
- Nagyobb hangsúlyt kell fektetni az olyan tanári képességek fejlesztésére, mint az empátia és kommunikációs képességek, hiszen ennek szükségességét a tanári munka szempontjából a gyakorló, tapasztalt tanárok is megerősítik.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

- A pedagógiai felkészültség szignifikáns kapcsolatot mutat a tanítással szembeni egyéni hozzáálláshoz, így a tanítás sikerességéhez is nagymértékben hozzájárul.
- A végzős egyetemi hallgatók, mint a gyakorló tanárok és egyetemi oktatók ugyanazon problémákra mutattak rá a kérdőíves felmérésben. Tehát nincsen különbség a gyakorló- (expert) és a kezdő (novice) tanárok véleménye között mintánk esetében.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

3.2. Az empirikus kutatás indoklása, leírása

Alapcélkitűzésünk megvizsgálni, hogy milyen hatással van a tanárjelölt hallgatók előzetes hiteire, prekoncepcióira az elméleti képzéssel párhuzamosan beiktatott Alapozó Iskolai Gyakorlat (AGYAK), melynek révén a hallgatók attitűdjeire és nézeteire kívánunk hatással lenni. Továbbá:

- A kérdőíves felmérés adatai alapján meghatározni azokat a hiányosságokat, amelyek fejlesztése a tanárok alapképzésében pedagógiai felkészítés kapcsán pótolhatóak, és kidolgozható egy pedagógiai alapképzési program.
- Feltárni a pedagógiai képzésben az elméleti és gyakorlati felkészítés összekapcsolásának konstruktív lehetőségeit.
- Kísérletileg bebizonyítani az *Alapozó Iskolai Gyakorlat* (AGYAK), pozitív hatását a tanárjelöltek szakmai felkészítésére, tanítással szembeni pozitív attitűdjének növelésére, hivatástudatuk és *nézeteik* alakítására.
- Az eredmények és következtetések alapján javaslatokat megfogalmazni az adaptálható, a szakmai kompetencia növelését szolgáló pedagógiai kompetenciák tantervi alkalmazására vonatkozóan.

3.3. Hipotézisek

Hipotéziseink megfogalmazásakor abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az elméleti pedagógiai ismeretek önállóan nem hasznosíthatóak, az elméleti ismeretek csak gyakorlattal összekötve hatnak a pedagógusok gondolkodására, csak ilyen formában alakítja attitűdjeiket, formálja nézeteiket. Ennek értelmében:

1. Az első éves tanár szakos hallgatók pozitív tanárképe egybecseng a kutatás második szakaszában végzett kérdőíves felmérésének adataival, azaz a végzős tanár szakos diákok, gyakorló tanárok és egyetemi oktatók pozitív tanárképével. (1ÖK¹ 6., 7. kérdés)
2. Az *Alapozó Iskolai Gyakorlati* programban résztvevők (kísérleti csoport):
 - a. felkészültebbnek érzik magukat, ismereteiket használhatóbbnak érzik (2ÖK² 5. kérdés)
 - b. tanítási gyakorlattal szembeni attitűdjük pozitívabb (2ÖK 7. kérdés),
 - c. teljesítményük (vizsgaeredményük) magasabb, mint a kontroll csoportban résztvevőké.

¹ 1 Önértékelési kérdőív

² 2 Önértékelési kérdőív

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

3. A kísérleti csoport preteszt eredményei között gyakoribb a gyerekektől és az ismeretlentől való félelem, mint a posztteszt esetén (1ÖK, 5. kérdés, 2ÖK, 4 kérdés).
4. A kontroll csoport preteszt és posztteszt eredményei között, a félelmeket illetően, nem szignifikáns a különbség (1ÖK, 5. kérdés, 2ÖK, 4 kérdés).
5. A kontroll csoport tanítási gyakorlattal szembeni félelmei között gyakoribb a szorongás, a gyerekektől való tartás, valamint az ismeretlentől való félelem, mint a kísérleti csoport esetében a poszt tesztnél (2ÖK, 4 kérdés).
6. *Az Alapozó Iskolai Gyakorlat* programban résztvevő hallgatók (kísérleti csoport) előzetes hitei, prekoncepciói a kulcsfogalmak mentén változás mutatnak a program hatására.
7. *Az Alapozó Iskolai Gyakorlat* programban résztvevő hallgatók (kísérleti csoport) által készített fogalmi térképek strukturáltabbak, áttekinthetőbbek a program után, mint a program előtt.
8. *Az Alapozó Iskolai Gyakorlat* részt nem vevő hallgatók (kontroll csoport) elő-, és utótérképének szerkezete és felépítése között nincs lényeges különbség.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

3.4. Kísérleti design

A kutatás kísérleti részének menete követi a hagyományos empirikus, programértékelési³ kísérletek forgatókönyvét. Kéts csoportos kísérletről van szó, ahol két egyenlő szintű csoport vesz részt (kísérleti-, és kontroll csoport). A kísérletet két második évfolyamos egyetemi tanár szakos hallgatók csoportjával készítettük (A minta sajátosságait lentebb tárgyaljuk). Független változó az *alapozó iskolai gyakorlat* program, függő változók a tanári pályával szembeni *attitűd* és hallgatók pedagógiai alapfogalmakkal kapcsolatos *nézetei*, amit fogalmi térképek segítségével mérünk fel. A kísérlet eredménye a pedagógiai ismeretekkel kapcsolatos koncepciók és attitűd változási fokának megállapítása, amelyek az alapozó iskolai gyakorlat hatására változnak.

Általános kísérleti design

Szakaszok	PRETESZT	BEAVATKOZÁS	POSZT TESZT	EREDMÉNY
Csoportok				
KÍSÉRLETI	Mintaválasztás A függő változók mérése. Azonos mindkét csoportnál.	A független változó bevezetése.	A függő változók mérése.	A pedagógiai elméleti ismeretek konstruktív modellje tanárképzésben
KONTROLL		Nincs beavatkozás	Azonos mindkét csoportnál.	

A kísérleti design a kutatás szakaszainak megfelelően

³ I. Bábosik István, Bp., 2004

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

Időszak	PRETESZT	BEAVATKOZÁS	POSZTTESZT
2005-2006	2005. Október <i>Kísérleti csoport</i> <i>Kontroll csoport</i> Attitűdvizsgálat Fogalmi térkép	1., 2. félév, 2005/2006 tanév 28 hét 2005 Október- 2006 Június Alapozó Iskolai Gyakorlat <i>Kísérleti csoport</i>	2006. Június <i>Kísérleti csoport</i> <i>Kontroll csoport</i> Attitűdvizsgálat Fogalmi térkép

A minta jellemzői

A minta magába foglal 60 kolozsvári, a BBTE⁴ tanár szakos (30 humán szakos - magyar nyelv és irodalom főszakos, idegen nyelvek, néprajz -, 30 reál szakos – matematika, informatika, fizika) I és II éves egyetemi hallgatót. A kísérleti csoportban 15 humán és 15 reálszakos hallgató vesz részt, ugyanígy a kontroll csoportban is. Az alapozó iskolai gyakorlatot a következő kolozsvári iskolákban folytattuk: Apáczai Csere János Elméleti Líceum, Báthory István Elméleti Líceum, Sigismund Toduta Zenelíceum, Brassai Sámuel Elméleti Líceum.

A kutatás módszerei és eszközei

- Kérdőíves felmérés – az egyetemi hallgatók kikérdezése - kísérleti és kontrollcsoport összeválogatása érdekében.
- Empirikus kísérlet – *alapozó iskolai gyakorlati program* hatékonyságának vizsgálata érdekében. Időtartam: két egyetemi félév.

⁴ Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

- Önértékelő kérdőív
 - Attitűdvizsgálat (*Likert*⁵ - skála) – pre-, és posztteszt
 - Önértékelés, elő- és utófelmérés érdekében – a kísérleti és kontrollcsoport önértékelése pedagógiai hatékonyságukkal kapcsolatban.
- Strukturálatlan fogalmi térképek – a kísérleti és kontroll csoport pedagógiai nézeteinek alakulásának vizsgálata érdekében. A feldolgozásban *Dershimer* (Szivák 2002), 1993-ban alkalmazott módszerét használtuk (tartalomelemzés, szelektív kódolás)
- Vizsgaeredmények összehasonlítása
- Statisztikai módszerek – leíró statisztikai módszerek, az eredményeinek elemzése Excel és SPSS programok segítségével.

⁵ Szokolszky Ágnes, 2004, 371

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

3.5. Alapozó Iskolai Gyakorlat (AGYAK)

Az alapozó iskolai gyakorlat célja, hogy a hallgatók az elméletben elsajátított ismereteket a gyakorlatban, az iskolai környezetben is felismerjék, és fordítva, az iskolában felfigyelt jelenségeket be tudják építeni elméleti konstrukciójukba. A gyakorlat célja továbbá, hogy az elméleti felkészítéssel karöltve pozitív irányba alakítsa a tanár szakos hallgatók nézeteit, attitűdjeit. Az interaktív és reflektív szituációkon keresztül a hallgatók ráhangolódnak, és érzékennyé válnak az iskolában előforduló problémák iránt, megalapozva ezzel a későbbi tanítási gyakorlatukat. Az AGYAK alapvető célja, hogy tudatosítsa a hallgatókban a tanári munkára való felkészülést, hogy tudatosan gondoljanak arra, hogy ők elsősorban tanárjelöltek és nem diákok.

Az alapozó iskolai gyakorlat azoknak a tanár szakos egyetemi hallgatóknak szól, akik a szakképzéssel párhuzamosan a tanári oklevél megszerzése mellett is döntenek az egyetemi tanulmányok elvégzése alatt. Az alapozó iskolai gyakorlat kizáró jellegű, azaz nem kihagyható a tanárrá válás folyamatában. Ahogyan nevében is benne van, alapozó szerepe van a tanárrá válás folyamatában.

A hallgató az alapozó iskolai gyakorlatot párhuzamosan az elméleti pedagógiai, pszichológiai tanulmányokkal együtt veszi fel és teljesíti. Az alapozó iskolai gyakorlat feltétele a konkrét tanítási gyakorlatnak.

3.6. Következtetések

A szakirodalmi elemzéseiből és a kutatás szakaszai során elvégzett vizsgálatokból az alábbi következtetések vonhatók le:

1. szakasz.

A tanárképzés problematikus területeinek, és a különböző európai országok gyakorlatának elemzéséből megállapítható, hogy a tanárképzés megújításában a legnagyobb figyelmet igénylő területek:

- *expanzió,*
- *tartalmi szabályozás,*
- *elméleti ismeretek alkalmazásának lehetőségei,*
- *gyakorlat és elmélet integrálása,*
- *képzési területek összhangja,*
- *szelekció problematikája,*
- *inklúzív nevelés bevezetésének kérdései,*
- *kompetencia alapú képzés gyakorlatba ültetése, értékelési rendszerének bevezetése.*

2. szakasz.

A romániai magyar tanárképzés elemzésének következtében a következő megállapításokat vonhatjuk le:

- A romániai magyar tanárképzésre is ugyanúgy jellemzőek az első szakaszban megfogalmazott általános megállapítások.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

- A Bolognai folyamat hatására a romániai magyar tanárképzés jelenleg átmeneti helyzetben van. Az alapképzés szerkezeti és működési alapelvei ugyanazok maradtak, azaz az elmélet és gyakorlat kapcsolatának a hiánya jellemző, az elméleti tanulmányok szervezése is a hagyományos képzési rendszerekhez hasonlóan nem változott.
- Nem tisztázódtak még a kimeneti követelmények, és a posztgraduális, azaz mesterfokú (1. 2. Modul) képzés körülményei.
- A tanári kompetenciák, mint általános kimeneti követelmények, megfogalmazása és leírására még egyelőre csak egyes részterületek, főleg a tanítóképzés területén jellemzőek.
- Mindhárom célcsoport hangsúlyozottan kiemeli a gyakorlati képzés hiányát romániai magyar tanárképzésben.
- A végzős tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok és egyetemi oktatók megkérdezése révén azt az eredményt kaptuk, hogy a pedagógiai felkészültség szignifikáns kapcsolatot mutat a tanítással szembeni egyéni hozzáállással, így a tanítás sikerességéhez is nagymértékben hozzájárul.

3. szakasz.

A kutatás empirikus vizsgálatának következtében a következő megállapításokra jutottunk:

- A pedagógiai elméleti ismereteknek a tanári munka tudatosításában, attitűdök-, és nézetek formálásban van

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

jelentősége, abban az esetben ha az elméleti képzést összekapcsoljuk és kiegészítjük gyakorlati tevékenységekkel.

- Az Alapozó Iskolai Gyakorlat hatására azt tapasztalhattuk, hogy a kísérleti csoport nézetei konkrét kulcsfogalmak (iskola, gyermek, tanár) mentén problémacentrikusabbá vált. Vizsgaeredményük szemben a kontroll csoportéval, jobb lett, ami arra enged következtetni, hogy ismereteiket hasznosítani tudták.
- A kontroll csoport nézetei is változtak a kulcsfogalmakkal kapcsolatban, viszont a fogalmi térképek azt mutatták ki, hogy nem feltétlenül gondolkodásuk, hanem főleg szókincsük gazdagodott, egyre több szakkifejezést használva. A konstruktív szemlélet szemszögéből elemezve, nem történt konceptuális váltás, míg a kísérleti csoport esetében igen. A fogalmi térképek eredményei azt mutatták, hogy a kontroll csoport a poszttesztekben kevésbé érzi a tanár-diák kapcsolat jelentőségét.
- Az Alapozó Iskolai Gyakorlat tehát egy olyan, az elméleti képzést kiegészítő, azzal párhuzamosan működő tanárképzési gyakorlat, amelynek szerepe élősorban, hogy a képzés során kapott pedagógiai elméleti ismereteket a tanár szakos hallgatók a gyakorlatban is tapasztalhassák, ezáltal formálva attitűdjeiket a tanári pálya iránt, s ugyanakkor nézeteik szintjén segít a konceptuális váltások elérésében, azaz ismereteik nem idegen

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

tudásként, hanem felhasználható, attitűdöket és nézeteket formáló tudásként hasznosíthatók.

4. szakasz.

Az első három szakasz eredményeire támaszkodva és abból kiindulva, javaslatot fogalmazunk meg a tanárképzés szerkezeti és működési sajátosságaira vonatkozóan (2. ábra). A konstruktív didaktikai alapelveit felhasználva, javaslatot teszünk a konstruktív tanárképzés didaktikai alapelveire. Ezek a következők:

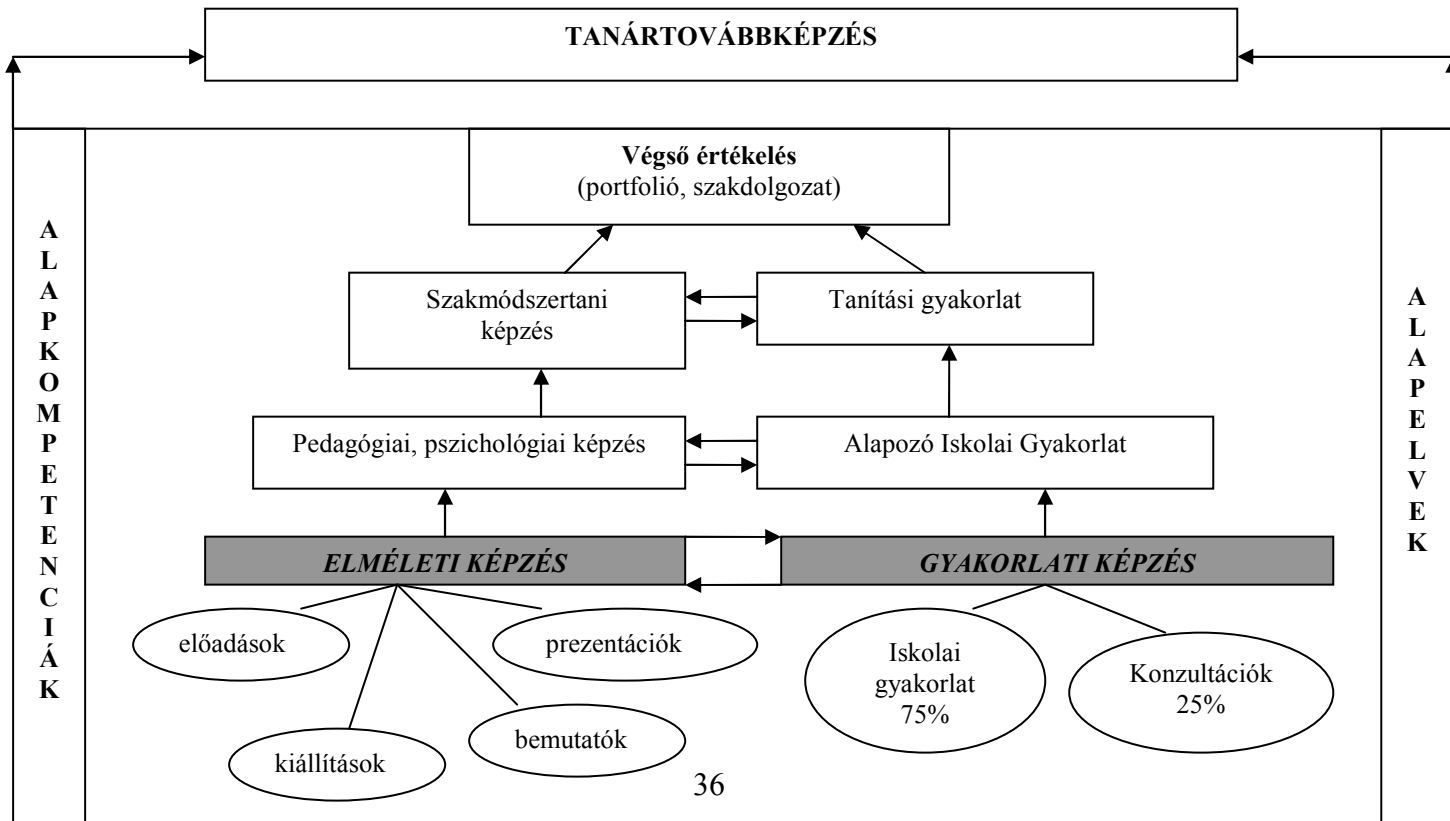
1. A tanulás típusai
2. A hallgató meglévő tudására való építés elve
3. A nézetek és attitűdök feltárásának és tudatosításának elve
4. A koncepcuális váltások kidolgozásának szükségessége
5. A differenciálás szükségessége
6. A tudás becslése
7. A hallgatói öntevékenység fontossága
8. A valós (iskolai) kontextusba ágyazottság elve
9. A módszertani sokrétűség elve
10. A szociális tanulás elve (csoporttársak, gyakorlóiskolai helyzetekben gyerekekkel, tanárokkal, szülőkkel való interakció révén), azaz az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamba állításának elve.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

11. A szituációs játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és a konstruktív felfedezés egységének elve
12. A kreativitás elve.
13. Reflektivitás elve
14. A tanári kompetenciák tudatosításának elve
15. A folyamatos formatív értékelés elve.

A fenti eredményekre támaszkodva javaslatot tettünk a pedagógiai kompetenciák kialakítására vonatkozóan, megfeleltetve azokat a kialakításukért „felelős” tanegységeknek.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában



2.ábra. A tanári alapképzés konstruktív modellje

4. Új tudományos eredmények, a kutatás lehetséges folytatási irányai

A szakirodalmi elemzés és az adott mintán elvégzett empirikus mérések eredményei alapján, új tudományos eredményként az alábbi tendenciák fogalmazhatók meg:

1. A pedagógiai elméleti ismereteknek központi jelentősége van a tanárképzésben. Jelentősége és hatása gyakorlattal egybekötve jelentősebb (l. Alapozó Iskolai Gyakorlat). Segít a tanári pályára való felkészülés tudatosításában, az attitűdök és nézetek formálásában.
2. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat pozitív hatással van a tanár szakos hallgatók pedagógiai tudásának felépítésében és pedagógiai nézetek és attitűdök formálásában, segít a konstruktív tanulásmélelet által oly fontosnak tartott konceptuális váltásban.
3. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat alapelve szerint lehetőség van arra, hogy a gyakorlat során a csoportnak és az egyes hallgatók sajátosságainak megfelelően egyedi módon konstruáljuk meg azt a tartalmat, amit a hallgatók és a csoportvezető szükségleteinek megfelel.
4. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat a vizsgaeredményekre is hatással van, ami a megszerzett elméleti ismeretek hasznosíthatóságára utal.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:
A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

A disszertációban bemutatott kutatás továbbfejlesztési irányai a következők lehetnének:

- Kimutatható-e az Alapozó Iskolai Gyakorlat hatására valamilyen felettes gondolkodásmód a tanárok pedagógiai gondolkodásában?
- A disszertációban bemutatott kísérleti kutatást olyan mintával elvégezni, ahol mindkét kísérleti csoportba hivatástudattal nem rendelkező hallgatók kerülnének. Ebben az esetben milyen hatást vált ki az Alapozó Iskolai Gyakorlat?
- Továbbgondolva a disszertációban bemutatott kutatást, megfigyelést tervezni, a konkrét tanítási gyakorlatban megnyilvánuló nézetek és attitűdök hatását a tanári munkára. A tanított tanulók kikérdezése által lehetne megállapítani a különböző tényezőkhöz való viszonyulásmódját a kezdő tanárnak, ezt összehasonlítani saját vélekedésükkel.
- Olyan értékelési szempontok és eszközök kidolgozása, amelyek a tanári nézetek alakulását mérik, valamint azt, hogy a tanítási gyakorlat során hogyan alakulnak ugyanazon nézetek, alapoznak-e a tanítási gyakorlatban az Alapozó Iskolai Gyakorlat során megszerzett tudásra.
- Hasonló kutatási kontextusban, a kompetenciák tudatosítása révén attitűdformálás a tanár szakos hallgatóknál, oly módon,

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

hogy a kialakítandó kompetenciákkal a hallgatók maguk is konkrétan dolgozzanak, tudomásul vegyék, és saját fejlődésükben figyelve, ellenőrizve, reflektáljanak ezekre.

- Egy konstruktív tanuláson alapuló didaktikai gyakorlófüzet kidolgozása (l. Trencsényi László, Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok, Okker, 2002), amit alkalmazni lehetne a pedagógiai elméleti és a gyakorlati képzés során.

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

5. Az értekezés témájához kapcsolódó publikációk

1. Székely Noémi (1999), A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen folyó tanárképzésről, In: *Erdélyi Múzeum*, 3-4, Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület, 269-274
2. Székely Noémi (2000), A tanárképzés egyes kérdései a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen, In: *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról*, Kolozsvár, Educatio Kiadó, 55-60
3. Székely Noémi (2003) 21. századi elvárások a tanári hivatással szemben, In. *Magiszter*, Csikszereda, I. Evf. 1. sz, 12-25
4. Birta-Székely Noémi, Fórizs Ferenczi Rita (2003), A tanárképzés reformjának szükségességéről, In. *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*, Iskola Alapítvány, Kolozsvár, 73-81
5. Birta-Székely Noémi (2005). Tanárképzés és reform?, In. *Civil Fórum*, Kolozsvár, 152-164
6. Birta-Székely Noémi (2005), Szemelvények az erdélyi magyar tanárképzés múltjából és jelenéből, In. *Pedagógusképzés*, 93-109
7. Birta-Székely Noémi (2005), Tanárok felkészítése az inkluzív oktatásra Romániában, *Erdélyi Pszichológia Szemle*, VI. évf., 2. sz., 163-183
8. Birta-Székely Noémi, (2005), *Training Teachers for Inclusive Education in Romania*, In-clues, www.inclclues.org
9. Birta-Székely Noémi (2006), Az erdélyi tanárképzés fejlesztésének lehetőségei, In. *VI. RODOSZ Tudományos Konferencia kötet*, Kolozsvár, 56-68
10. N.Birta-Székely, L.Tebar, P.Molitermi, G.Villanella, S.De Pauw (2006), "Inclusive teacher training based on competencies - report of a working group" in Lebeer, J. (Ed.) *In-clues: clues to inclusive and cognitive education*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant Publishers, pp. 57-64

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Egyéb, jelentős publikációk

11. Székely Noémi (2002), Környezet és nevelés, In. *Közoktatás*, 8. sz., Bukarest, 15
12. Székely Noémi (2003), Nevelési célok és emberkép a posztmodern pedagógiában, In. *Közoktatás*, November, 8-9
13. Székely Noémi (2004), Nevelési célok és emberkép a posztmodern pedagógiában, In. *Magiszter*, Május, 7-21
14. Birta-Székely Noémi (2006), *Tanárok pedagógiai műveltsége*, Kolozsvár, Ábel kiadó
15. Birta-Székely Noémi (2006), A hatékony iskolai tanítás-tanulás feltételei, In. *Magiszter*, Kolozsvár, 15-28
16. Birta-Székely Noémi (2007), Iskolai tanulás, Fóris-Ferenczi Rita, Birta Székely Noémi (szerk.) *Pedagógiai kézikönyv*, Ábel kiadó, Kolozsvár, 110-135
17. Birta-Székely Noémi (2007), Tanulásszervezés, Fóris-Ferenczi Rita, Birta-Székely Noémi (szerk.) *Pedagógiai kézikönyv*, Ábel kiadó, Kolozsvár, 160-166

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

6. Szakmai életrajz

- Felsőfokú végzettség: **2001/2002** Magiszteri fokozat (Integrált nevelés, Pszichológia és Neveléstudományok kar, BBTE) Disszertáció: A tanárok felkészítése az integrációra
1997/2001 egyetemi tanulmányok, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, pedagógia-magyar nyelv és irodalom szak. Szakdolgozat címe: Javaslatok az alternatív tanárképzési programok kidolgozásához hazai vonatkozásban
- Egyéb végzettségek: **2005**, Sindelar képzés (A tanulási zavart okozó részképesség-gyengeségek felismerése és terápiája óvodáskorban és iskolát kezdő gyerekeknél - Zsoldos Márta)
- Nyelvismeret: „C” típusú középfokú nyelvvizsga román és angol nyelvből
- Munkahely: Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Oktatásban Alkalmazott Pszichológia Tanszék
Beosztás: **2001** - tanársegéd
2005 - megbízott adjunktus
- Oktatott tantárgyak: A pedagógia alapjai+Tantervelmélet – tanárszak, posztgraduális tanári továbbképzés
Oktatáselmélet+Értékelélmélet – tanárszak, posztgraduális tanári továbbképzés
Neveléstörténet- nappali pedagógia szak
Szakmai gyakorlat vezetése – nappali pedagógia szak
- Egyéb feladatok: **2002**- távoktatás tutor – pszichológia szak

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Tagság: **2003-** Oktatói feladatok a Tanárképző Intézet
Magiszter továbbképző programjában
Magyarországi Tanárképzők Szövetsége (tag)
Erdélyi Gyógypedagógusok Szövetsége (tag)

Elérhetőség: bszekelynoemi@pszichologia.ro

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI:

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

Birta-Székely Noémi

A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában

(A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés integrálásának konstruktív modellje az erdélyi tanárképzés viszonylatában)

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető: Dr. Széchy Éva CSc.

Budapest, 2007

Doktori értekezésem témájaként a tanári alapképzés pedagógiai dimenzióját választottam, melynek révén az elmélet és gyakorlat kapcsolatának lehetőségeit vizsgáltam a tanárjelöltek attitűdjeinek és nézeteinek alakulására. A kutatás célja a pedagógiai ismeretek a tanári alapképzésen belüli helyének és szerepének a megtalálása. A kutatás céljához a *tanári alapképzés* és annak legfontosabb képzési problémájának, az *elmélet és gyakorlat viszonyának* az elemzésén keresztül jutottam el a *pedagógiai ismeretek* meghatározásához.

A disszertáció felépítése: az első négy fejezetben a tanári alapképzés (TAK) felsőoktatásban betöltött szerepéről, a képzés felépítéséről és megszervezésének nemzetközi értelemben vett reformtörekvéseiről van szó. Az 5. fejezet a pedagógiai képzési terület jelentőségét tárgyalja, kitérve a konstruktív pedagógia alkalmazási lehetőségeire a tanárképzésben. A 7., 8., 9., 10. fejezetek az empirikus kutatás részletes bemutatására kerül sor, melyet az eredmények értékelése és a 11., és 12. fejezetekben megfogalmazott tanárképzési javaslatrendszer követ. A disszertációt a következtetések, a kutatás folytatási lehetőségeinek felvázolása zárják. A mellékletekben az empirikus vizsgálatok során felhasznált eszközök és részletes adatok találhatóak.

A szakirodalmi elemzés, valamint az empirikus kutatás adott mintán elvégzett mérések eredményei alapján, új tudományos eredményként az alábbi tendenciák fogalmazhatók meg:

1. A pedagógiai elméleti ismereteknek központi jelentősége van a tanárképzésben. Jelentősége és hatása gyakorlattal egybekötve

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

- jelentősebb (1. Alapozó Iskolai Gyakorlat). Segít a tanári pályára való felkészülés tudatosításában, az attitűdök és nézetek formálásában.
2. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat pozitív hatással van a tanár szakos hallgatók pedagógiai tudásának felépítésében és pedagógiai nézetek és attitűdök formálásában, segít a konstruktív tanuláselmélet által oly fontosnak tartott konceptuális váltásban.
 3. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat alapelve szerint lehetőség van arra, hogy a gyakorlat során a csoportnak és az egyes hallgatók sajátosságainak megfelelően egyedi módon konstruáljuk meg azt a tartalmat, amit a hallgatók és a csoportvezető szükségleteinek megfelel.
 4. Az Alapozó Iskolai Gyakorlat a vizsgaeredményekre is hatással van, ami a megszerzett elméleti ismeretek hasznosíthatóságára utal.