

A tanárképzés kutatási programjai
(Programs of Research in Teacher Education)

Formázott: Betűtípus: Nem
Félkövér

Susan Nofke
University of Illinois, Urbana-Champaign
Ken Zeichner
University of Wisconsin, Madison

Fordította: Dr. Bencze ZoltánDr. Gergelyné Busa IldikóNagyné Árgány BrigittaPetőné
Csimá MelindaLektorálta: Balázsovcics MónikaKalocsainé Sánta Hajnalka

Absztrakt

A tanárképzés kutatása viszonylag fiatal kutatási terület a neveléstudományon belül. E tanulmány a tanárképzésre vonatkozó speciális kutatási területek helyett inkább három kulcstéma elemzésére és megvitatására törekszik, melyek a következők: a tanári viselkedésmód, a tanári érdeklődés és a képzéshez való hozzáférés/hozzáférhetőség.

A tanári viselkedésmóddal foglalkozó kutatások elsődlegesen arra irányították a figyelmet, hogy mit kell tanulniuk a tanároknak ahhoz, hogy pozitív hatást fejtsenek ki a diákok tanulására. A vizsgálatok egyik aspektusa megpróbálta azonosítani azokat a tanári viselkedéseket és módszereket, amelyek leghatékonyabbnak tűnnek a diákok körében. A 20. század elejétől a tanárképzést vizsgáló tanulmányok kiemelt területe a tanári érdeklődés, mely magába foglalja a tanári meggyőződéseket és gondolkodást. Ezek a kutatások eredetileg a pszichológiai és filozófiai vizsgálódásokból indultak ki, majd később társadalomkritikai tanulmányok jelentek meg a tanárképzésről. Ez fontos kérdéseket vetett fel a tanárok szerepéről az átalakulóban lévő társadalomban.

Kulcsszavak: tanárképzés, oktatás hatékonysága, oktatáskutatás, tanári viselkedés, esélyegyenlőség

Összehasonlítva a kutatási programokat a neveléstudomány más területeivel úm. a neveléstörténet, a tanulás pszichológiája vagy a műveltségi nevelés (**literacy education**), a tanárképzés kutatása egy viszonylag fiatal kutatási terület. Habár a 20. század eleje óta voltak tanárképzési kutatási programok (Cochran-Smith és Fries, 2005; Zeichner, 1999), a tanárképzés kutatása mégis csak az 1970-es évektől bukkant fel a neveléstudományi egyetemeken, mint a doktori tanulmányok hivatalos területe. Az 1984-es évet megelőzően, amikor a K Részleg megalakult az Amerikai Neveléstudományi Kutatások Szövetségén (AERA)¹ belül, azok a kutatók, akik a szövetség keretein belül a tanárképzést vizsgálták, kapcsolatban álltak azokkal a tudományterületekkel, amelyekben a képzésüket szerezték (szociológia, történelemtudomány), vagy a szövetségen belül egy nagyon kicsi, speciális érdeklődésű tanárképzési csoporttal (Zeichner, 1999). Napjainkban sok amerikai kutató egyetem rendelkezik legalább egy doktori-szintű képzéssel ezen a területen, melynek egyes kurzusai e kutatási területet vizsgálják különböző szempontokból.

Ebben az összefoglalásban nem ismertetjük a tanárképzésre vonatkozó speciális kutatási tanulmányokat. Egyes tanárképzéssel kapcsolatos kutatási kézikönyvek (pl.: Houston, 1990; Murray, 1996; Sikula, 1996) és a jelenlegi AERA és az Amerikai Nevelésügyi (Oktatásügyi) Hivatal által támogatott áttekintések (Cochran-Smith és Zeichner, 2005; Wilson, Floden és Ferrini-Mundy, 2001) rendelkeznek ezekre vonatkozóan széleskörű kutatási elemzésekkel.

¹ American Educational Research Association

Ehelyett inkább szándékunkban áll elemezni és megvitatni három olyan kulcstémát, amely minden tanárképzéssel foglalkozó kutatási programban felmerült: a tanári magatartásmód, a tanári érdeklődés és az oktatási hozzáférhetőség. Ezek a témák egy szervezett keretben alkotnak, felvázolva a tanárképzés kutatásának fő lényegi területeit, továbbá hasznosak azon kutatási módszerek vizsgálatának felvázolásában, melyeket a tanulmányok e területén alkalmaznak. Részben felvázolva a korábbi kutatásokat (Collier, 1964; Lanier és Little, 1986; Peck és Tucker, 1973; Widee, Mayer-Smith és Moon, 1998), Cochran-Smith és Fries (2005) az utóbbi 30 évet tekintve a tanárképzés kutatásával kapcsolatban három fő problémakört állapított meg: a tanárképzés, mint gyakorlati probléma, a tanárképzés, mint tanulási probléma és a tanárképzés, mint politikai probléma. Zeichner (2003) egy friss cikkében három fő megközelítést azonosított a tanárképzés megújításában, melyek a kutatási programok meghatározói napjainkban: a szakszerű hivatásgyakorlásra vonatkozó teendők, a **liberalizációs teendők** és a társadalmi igazságosság kérdései. Témánk ebben a fejezetben hasonló, ugyanakkor megkíséreljük szintetizálni az egyes résztémákat úgy, mint az általános trendeket. Inkább a „témák, tételek” kifejezést használjuk e területek összetett értelmezésének kifejezésére az eltérő „tárgy” vagy „irányzat” szavak helyett.

Az olvasónak szem előtt kell tartania, hogy a tanárképzés kutatásában szintúgy benne rejlenek a tanári munka fogalmai, mint a nevelés átfogó, általános céljaival kapcsolatos viták a társadalomban. Általános politikai kontextust adva, - ahol a hangsúly a „mit dolgozik?”-on és a **felelősség** szűk látókörén van, ahol a „stressz tesztpontok” (**stress test points**), mint egyedüli kritériumok határozzák meg egy tevékenység értékét – fontos emlékezni a tanárképzés azoknak a tényezőkhöz való kapcsolatára abban az összefüggésben, amelyekben a tanárképzés létezik.

Két figyelmeztetésre emlékezzünk e fejezetet olvasva. Először is fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ebben a részben elsősorban az angol nyelven és az Egyesült Államokban publikált kutatásokat mutatjuk be. Sok helyütt és sok nyelven készült, gazdag kutatási anyag létezik. Ez a nemzetközi irodalom különféle olyan utakat mutat be, melyekben a politikai gazdaság, a nemzeti állam és az oktatásügy közötti kapcsolat öltött alakot az egyes országok tanárképzési kutatási programjaiban, egyéni módszereikben és megvilágításaikban (pl.: Robinson, 2003). Habár mindez e fejezeten kívül esik, a terület profitálhatna több összehasonlító munkából egy nemzetközi összefüggésben. Másodszor azt is fontos megjegyezni, hogy nem mindenki hallatta a hangját a kutatási irodalomban, aki valaha is részt vett az Egyesült Államok tanárképzésében. Például a tanárképzés kulturális különbségekkel kapcsolatos kutatása – habár régóta az érdeklődés és a vita egyik témája a „szín közösségei” (**communities of color; pl.: Gordon, 1990; King, 1991**) –től eredeztetve – csak napjainkban merült fel, mint a tanárképzés irodalmának központi aspektusa (pl.: Ladson-Billings, 1999).

A TANÁRKÉPZÉS KUTATÁSA TÖRTÉNELMI ÖSSZEFÜGGÉSSEN

A tanárképzés kutatása különböző szakaszokon keresztül bontakozott ki a 20. század elejétől kezdve szoros összefüggésben a tanárképzés történetével. Habár a tanárképzés történetének kutatási anyaga viszonylag kevés, Borrowman (1956), Herbst (1989) és Labaree (1995) meghatározó munkái feltárták azokat a szignifikáns tényezőket, amelyek keretbe foglalták a későbbi fogalmi és empirikus kutatásokat. A tanárképzés kutatásának ebben a korai fázisában túlsúlyban voltak azok a vizsgálatok, melyek azzal foglalkoztak, hogy milyen gyakorlatok léteznek ezen a területen (pl.: Conant, 1963; Evenden, 1933), és azok a tanulmányok, amelyek a tanárképzésben résztvevő hallgatók a tanárképző programban való részvételük során végbemenő attitűd-változásairól írtak (lásd Cyphert & Spaight, 1964), és azok a tanulmányok, amelyek indirekt módon igyekeztek azonosítani a jó tanár jellemzőit

vizsgálva, hogy milyen jellemvonásokat és képességeket azonosítottak, amivel jó tanárok rendelkeznek.

Az 1960-as és az 1970-es években új hangsúlyt kapott a tanárképzés kutatásában a gyakorló tanároknak olyan viselkedésmódok elsajátítása, amelyeket hatékonynak gondoltak, azokra a kutatásokra alapozva, amelyek összefüggésbe hozták a tanár viselkedését a hallgató teljesítményével (Gage, 1978.; Heath & Nielson, 1974).

Habár néhány korai kutatási törekvések olyan vizsgálódások voltak, amelyek átfogóbb szemlélettel kapcsolódtak a tanárokhoz – nem kizárólag képességeiket tekintve, hanem viselkedésmódjukat, hitvallásukat, gyakorlatukat és tudásukat tekintve is (pl.: Jersild, 1955) -, az 1980-as évekig nem volt jellemző, hogy maguk a tanárok, hitvallásuk és gyakorlati tudásuk váljon a tanárképzés kutatásának központi témájává. A tanárok iránti vizsgálódás egy másik aspektusa a tanárok érdeklődési szerepén lévő hangsúly, mint a tanárképzés fő formája, mely viszonylag kicsi, de régóta fennálló hagyomány. Végül a jelenben, amikor a tanárképzés a nemzeti politikai erők küzdőterének részévé vált, a tanári utánpótlás kérdései, a képességfejlesztés és a szakszerű hivatásgyakorlás - habár biztos volt érdeklődés korábban is – mindinkább szembeötlővé vált. A politikai megjelenések mellett volt egy próbálkozás, amely összefüggésbe hozta az erőfeszítéseket javítva a hallgatók általános iskolai teljesítményét a tanárképzés folyamatának sajátos alakulásaival. Cochran-Smith és Fries (2005) ezt az irányzatot politikai kutatásként jellemezte, míg Zeichner (2005) ennek méltányossági megvilágítását helyezte előtérbe. A képzéshez való hozzáférés megjelenése előfordul a kutatásokban a tanításhoz kapcsolódó új utak megtalálásában kifejezve, amely azokra a gyakorlatokra fókuszál, amelyek javítják a minőségi képzésekhez való hozzáférést minden hallgató számára. Habár a képzési hozzáférés mindkét aspektusa – utak a különböző népesség tanításához és képzéséhez – a tanároknak és a tanárok képzőinek régóta fennálló kapcsolata volt, a kutatás ezeken a területeken csak manapság kezdett felélnkülüni.

A változások jellemzése a tanárképzés kutatásának lényegi megjelenését illetően minden időben hasznos, különösen a tanárképzésre vonatkozó tudásbázis különféle megállapításait értelmezve, melyeket gyakran szoktak indoklásként alkalmazni a különféle reformok kezdeményezésekor. A tanárképzés kutatásával kapcsolatos programok megértéséhez olyan időbeli irányzatok jellemzéseit kell felépítenünk a kutatásban, alkotva egy vázlatot, mely lehetővé teszi számunkra, hogy lássuk az összetevőket mindvégig, éppúgy, mint a szövegre vonatkozó ismerveket – azokat a fontos/lényeges eseményeket, amelyek befolyásolhatták a változásokat. Egy ilyen tematikus vázlat számításba veszi a hiányosságok és az előfordulások elemzését egyaránt, azonosítva, hogy milyen vélemények és hozzáállások vannak, illetve nincsenek a képzés irányába. Továbbá egy olyan szerkezetet nyújt, amely bemutatja a tanárképzés kutatási programjaiban használatos, illetve nem használatos módszereket.

TANÁRI VISELKEDÉS

A tanárképzéssel foglalkozó kutatások ezen területe elsődlegesen arra irányította a figyelmet, hogy a legjobb tanítani a tanárokat, mit kell tanulniuk ahhoz, hogy pozitív hatást fejtsenek ki a tanulók tanulására. A téma az irodalomból merül fel két egymáshoz szervesen kapcsolódó formában. Az egyik aspektusa a kutatások e vonalának megpróbálta azonosítani azokat a tanári viselkedéseket és módszereket, amik leghatékonyabb a diákcsoporthoz. A kutatások arra irányultak, hogy kísérleti és kvázi kísérleti helyzetekben megpróbáljanak összefüggést keresni a konkrét tanári viselkedés és teljesítmény között. Bár a kutatás nem közvetlenül a tanárképzés vizsgálatán alapul, megteremtette az alapokat azon stratégiák azonosításához, amelyeket arra használnak, hogy a tanárképzés tartalmát és menetét szervezze. A kutatási programot arra használják, hogy felmérjék a tanárképzés hatékonyságát. A feltételezés az,

hogyan vannak olyan tanári viselkedésformák, melyek „tudományosan jelentősnek” mondhatók, és kívánatosak az iskolákban a tanulókkal való sikeres munkához. Ezek összefüggése alakítja a tanárképzés gyakorlatát, mely megváltoztatja a tanári viselkedést. Alapvetően az ilyen kutatások gyakran arra a feltételezésre alapulnak, hogy van egy lényeges kapcsolat a kérdések között: „Milyen tanári viselkedés segíti a gyerekek tanulását?” „Mik a legjobb módszerek, hogy biztosítsák azt, hogy a leendő tanárok megtanulják ezeket?” „Milyen struktúrák és tényezők befolyásolják ezeket a gyakorlati megvalósulását a folyamatban?”

Ezen vonalak menti korai törekvésekről elmondhatjuk, hogy számos tanulmányban megjelentek az 1920-as és 1930-as években (pl.: Charters & Waples, 1929), amelyek arra törekedtek, hogy azonosítsák és kategorizálják a szükséges tanári kompetenciákat. Ezeket próbálták beépíteni a tanárképzés programjába. A tanárképzés kutatása követné a tanítás ezen feltevését, mint a képességek összessége, amely ahhoz a mértékhez való jutást szolgálja, amelyhez a tanárok megszerzik ezen képességeket, vagy a fokozatot, amely megfigyelhető gyakorlati tevékenységük során. Számos korábbi kutatás kapcsolatba hozható az odatápszichológiai kutatásokon alapuló és az olyan viselkedésekre fókuszáló tanárképzéssel, amelyek a diákok tanulását érinthetik, azzal a feltételezéssel, hogy ha tanárképzés program tanítaná ezeket, a tanítás minősége javulna. A tanárképzés kutatása programjának egyik példája, amely ezeket a feltevéseket követte a mikrotanítás. A viselkedés (kompetenciák) meghatározása, mint a tanárképzés kutatásának alapja tükrözi a gyakorló tanárok iránti érdeklődést egyedi tevékenységek bemutatásában, amely a tanárképzésben korán kezdődött és nem áll távol a mai politikai kezdeményezésektől.

A tanárképzés kutatása aztán megtalálható mind a megfelelő tanári viselkedési formák megtalálásában, mind az utak felkutatásában, hogy hogyan teljesítették is azokat. A kérdés, hogy a sikeres tanárok mit tesznek (viselkedés) és hogy a leendő tanárok hogyan tanulhatják meg legjobban ezt a gyakorlatot, ez természetesen alapvető a tanárképzés kutatásában. Újabb keletű munkák, mint pl. Ladson-Billings-szé (1994, 2001) Murrell-é (2001) világosan kapcsolódnak a sikeres tanárok által tanulandó dolgok azonosításához, de a szerzők a „közösség-alapú” definíciótól indulnak, inkább abból, ami hatékonyá teszi a tanárt, mint a külső, tudományosabb forrásból. A tanári viselkedéssel kapcsolatos, a hatékony tanuláson alapuló tanulmányok, nemcsak a tanulókra való hatás feltételeiben, hanem a tanári viselkedésre és a bővebb, szociálisan kritikusabb célok tanításának tanulására is utalnak. Egy belső kapcsolatot is kiemelnek a tanári érdeklődés témái és az oktatási hozzáférhetőség között, megmutatva azt, ahogy a tanárok tanulnak – a tanárokon való vizsgálódásokon keresztül, tanárokkal és tanárok által -, hogy kompetensek legyenek a sokszínű közösségekben, ezen témáknak szenteljük a következő két fejezetet.

TANÁRI VIZSGÁLÓDÁS

A 20. sz. kezdetétől a tanárképzés kiemelt kutatási terület volt. Tartalmazta a kutatását a tanári meggyőződésnek és gondolkodásnak. Ezek a kutatások eredetileg pszichológiai és filozófiai kutatásokból indultak ki. Dewey munkája is ebbe a kategóriába tartozik. Majd Woodson társadalomkritikai tanulmányokat készített a tanárképzésről. Fontos kérdéseket vetett fel a tanárok szerepéről és magáról a tanárképzésről a társadalom változásában. Két fajta kutatói látásmód alakította a tanárképzés programjának alapjait:

1. korai empirikus kutatások
2. korai filozófiai koncepciójú kutatás

A pszichológiai és a társadalmi alapok is fenntartottak egy erős hatást a tanárképzéssel kapcsolatos kutatási programok kifejlődésében. Csakúgy, mint a korábbi témája a tanári viselkedésnek, kihangsúlyozta a hatásos tanári viselkedés tanulmányozását és a módszereket a

tanári viselkedés szabályozására is. A tanári érdeklődésre irányuló kutatások 2 alapon nyugszanak:

1. a tanári meggyőződéseket és gondolkodásmódot tanulmányozza
2. ösztönzi a tanárokat, hogy beiratkozzanak különböző fejlesztő tréningekre, és ösztönzi őket, hogy megváltozzanak

Ez a téma olyan kérdésekre koncentrál, mint, pl. hogyan gondolkodnak a pedagógusok a diákokról, a pedagógiáról.

A tanári viselkedésre és a tanári érdeklődésre irányuló kutatások különböző fajta oktatási célokra koncentrálnak.

HOZZÁFÉRÉS AZ OKTATÁSHOZ

A történeti kutatások még nem tárták fel, azokat a területeket, hogy milyen kapcsolat létezik a szélesebb társadalmi változások és a tanárképzés különböző változásai között.

Szélesedik azon törekvések száma, melyek kormány szintű rendelkezésekkel törekcsenek az emberi jogok érvényesítésére az oktatási folyamatban, fejlesztési lehetőséget biztosítva a esélyegyenlőség megteremtésére az óvodai neveléstől kezdve a 12 osztályos képzésig bezárólag.

Az első – kormány által támogatott kutatás - arra az időszakra tehető, amikor fellőtték az első műholdat, véget ért a hidegháború és az ezt követő demográfiai elemzés-előrejelzés. Ebben az időszakban születtek meg az első deszegregációs kísérletek is (Brown v. Board of Educational 1954.), amelyek kihívták maguk ellen a hosszú ideje fennálló „külön, de egyenlően” legfelsőbb bírósági döntést.

Ez a társadalmi kontextus nagy változásokhoz vezetett az oktatásban az oktatói létszám terén. Példázza ezt az a tény, hogy a jellemző tanárhiány mellett, tanári és adminisztratív állások nem álltak rendelkezésre afro-amerikaiak számára.

Ebben az időben széleskörű, kormány által támogatott programokat hirdettek meg a matematika és más tudományok tanítására, de oktatási programokat terveztek a hátrányos tanulók felzárkóztatására is, melyeket széles körben terjesztettek és fejlesztettek.

Tisztán érzékelhetőek voltak hasonló erőfeszítések a tanárképzésben is, de ezek feltáratlan területek maradtak.

A '60-as évek kutatási és fejlesztési hulláma törekedett arra, hogy minél nagyobb mértékben standardizált tesztek segítségével mérjék fel a tanulók tudásszintjét.

Ekkor született egy szövetségi javaslat az esélyegyenlőség megteremtésére, mely az oktatáskutatás céljainak általános formai meghatározásával a tanárképzés kutatására is hatást gyakorolt.

Létrejöttek intézményesített kutatási és fejlesztési centrumok a tanárok oktatásának kutatására, olyan történelmi egyetemeken, mint pl. a *Black College* és *Tribal College*.

Az oktatásban bevezetett korszerű reformok kapcsolatban voltak a változó nemzetközi helyzettel összefüggő, az oktatás egész képzési struktúrájára gyakorolt gazdasági tényezők befolyásolásával.

Sürgető igényként lépett fel a központi felmérők bevezetése a tanításban és tanárképzésben, ami szintén az esélyegyenlőség megteremtésének lehetőségét jelentette.

Az egyenlőségért folytatott küzdelem egy másik területe – mint háttértörténet - a megnövekedett nemzetközi konfliktusok, és az egyenlőtlenségi helyzet kialakulása az egészségi állapotban.

A tanárképzési programok egyik fontos részévé vált az esélyegyenlőségre vonatkozó oktatási területek fejlesztése.

Az erre vonatkozó kutatások ugyanúgy, mint az e témában zajló politikai kutatások arra irányulnak, hogy olyan struktúrákat és programokat hozzanak létre, melyek az iskoláztatással vannak kapcsolatban, azért hogy növekedjen a hatékonyság ezen a területen.

Ez a program megvilágítja azokat az erőfeszítéseket, amelyek növelik a tanulók műveltségét, azon keresztül, hogy figyelmet szentelnek a tanárképzéssel való kapcsolatára.

Figyelembe veszi a tanárképzési programok növekvő mértékét, azon keresztül, hogy fejleszti a tanárok készségét a sokszínű tanuló-társadalom oktatásához.

Olyan kérdéseket vet fel, mint:

- Hogyan képes a tanárképzés kapcsolódni és eredményesen kezelni az esélyegyenlőséget?
- Hogyan tudja a tanárképzési program elősegíteni a tanulást, mely a nagyobb társadalmi igazságosságra fókuszál?
- Hogy tud megerősödni a tanárképzés strukturális és programozott folyamata, amely növeli a tanulók bekerülési esélyét az oktatásba?

Végeredményben nem kapcsolódik megfelelően az elméleti célkitűzés a gyakorlati munkához és a programoknak támogatnia kellene egy még szélesebb körű tanári mesterséget (Zeichner 2003).

Azok az oktatáspolitikai kutatások, melyek a tanárképzés újonnan bevezetett módszertanát érintik, az oktatáshoz való hozzáférés témájához kapcsolódóan a korábban feltett kérdésekre keresi a választ,

Az oktatáshoz való hozzáférés kérdése az oktatás-kutatásnak olyan kérdésévé vált, ami kapcsolatban áll az oktatási programok és hatékonyságuk strukturális és formai sajátosságaival.

De, mint ilyen, számos más kérdést is tartalmaz, mint, pl. integráció és tanulói esélyegyenlőség.

A tanárképzési kutatásban továbbá az oktatáshoz való hozzáférés számos olyan kérdést vet fel, hogy milyen viselkedésformák és követelmények szükségesek a jobb tanulói teljesítmény biztosításához.

További kérdés még, hogy milyen belépési esélyt növelő, segítségnyújtási és értékelési módszerek lennének célszerűek a tanárképzés fejlesztési programokban, amelyeket érdemes kutatni a fenti célok elérése érdekében.

PROGRAM ÉS MÓDSZER

A tanári viselkedés, tanári érdeklődés és ismeretterjesztő megközelítés témái csak egy lehetséges módja a tanárképzés szerteágazó kutatási lehetőségeinek. Az ekképp történő összevonásuk sajátos aspektusát adja a kutatási programfejlesztésnek. A koherens kutatási programok elsődleges feladata különleges területek és kérdések feltevése, megértése. A kutatás minden egyes része új tudáshoz vezet, mely ismeretelméleti szempontból mutatja meg, hogy mit tud hozzátenni a meglévő ismeretekhez, azonosítja és lokalizálja a további kutatások kérdéses területeit, eltérően az addig megszokottól. Abban is segít, hogy a későbbiekben kifejleszthetők legyenek pontosabb, szigorúbb módszerek, megoldások, alternatívák. Más szempontból pedig eddig nem hallható, ismeretelméleti szempontból marginálisan kezelt utakat nyit meg.

Az AERA Kutatás és Tanárképzés nevű panel – *AERA Panel on Research and Teacher Education* (szerk.) - (Zeichner, nyomtatás alatt) publikált irodalma rámutat arra, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a kutatási tervre és módszertanra a tanárképzésben, ugyanúgy, mint a prioritások tisztázására a kutatási módszertanban. Az AERA Panel például rámutat a fogalmak pontosabb definiálásának, az adatok, az elemzések, és az eredmények tisztább közlésének szükségességére. Pontosan fel kell tüntetni azt, hogy a kutatásban hogyan helyezhető el az elméleti modell, és nagyobb figyelmet kell szentelni a tanárképzés hatásaira

mind a tanításban, mind a tanulásban. Minden vizsgált területen multinacionális és multidiszciplinális módszerekre van szükség. A szükséges kutatási területek összefüggésében kiemeli, hogy a tanárok felkészítésére nagyobb hangsúlyt kell fektetni, hogy tanítani tudják a későbbiekben a sokféle diákot, míg ők maguk is sokfélék. A kutatásnak segítséget kell nyújtania a tanárképzésben résztvevő oktatóknak a curriculum és más, szervezést érintő kérdésekben.

Ezek mind fontos területek, de csak egyike azoknak a koherens kutatási programoknak, melyekre égető szükség van. A három, fent vizsgált téma azért fontos, mert kölcsönhatás van a tanítási koncepció, az oktatási cél, és a tanárképzés között, és ennek vizsgálata a kutatás szempontjából elengedhetetlen. Megteremthető az összefüggés a három témában, jóllehet céljaik különbözőek. A kutatási program célja ezek összefüggésének megmutatása, a terminusok egyeztetése, azok közös síkra hozása az elméleti modellben, módszertani és ismeretelméleti szempontból is.

A tanárképzési programokat ki kell terjeszteni, segítve az egyetemeket, de nem csak a vizsgált témákban. A kutatásnak tematikus irányt is kell mutatni, elméleti és módszertani megközelítést nyújtani. Melyek ezek?

1./ A társadalmi aktualitásokra irányuló megközelítés, különösen „ami a társadalmi igazságosságot célozza. Minden kutatásban benne van, de vannak, amik nem explicit jellegűek, hanem rejtettek. Mi egy ilyen kutatás „általános haszna”?

2./ Elvi és tapasztalati oldalról: milyen elméleti tényezők segítik a társadalmi igazságosság megértését, amik a gyakorlatba is átültethetőek?

A kutatási irodalom elsősorban akadémiai oldalról közelíti meg ezt a kérdést, és nem a tanárok és az iskolák felől. Több olyan publikációra van szükség, ami a diákok és a hozzájuk tartozó közösségek szempontjából ítélik meg a tanárképzést.

3./ Tanulmányozni kell a tágabb értelemben vett szigort. Fontos módszertani aspektusú tanárképzési kutatás pl. a kritikai és a feminista kutatás (Britzman, 1991.; McWilliam, 1994.), valamint a „Fehérnek lenni kívülről” c. kutatás (Marx & Pennington, 2003.), mely tartalmazza annak bíráló, elméleti vázát is (Smith-Maddox, 2002.). Egy merőben új kutatás a dekolonizációt célozza meg a tanárképzésben (Smith, 2003.). A publikációk elején a szerzők közlik (mint, ahogy ez a bírálatukban is szerepel), hogy a szociális alapítványok kutatásai nagyon gyakran elszigeteltek és fragmentáltak. Mindeddig kevés kutatás született, amely a tanárok felkészítő programját szorosan összekapcsolta volna az iskolákban folyó, gyakorlati munkával.

4./ Nagy szükség van gyakorlatorientált tanárképzési koncepcióra. Pl. Bourdieu (1990.) elméleti megközelítése olyan új oktatásszerkezetet vázol fel, ami nem csak a tanároknak hasznos, de az őket oktatóknak is.

5./ Fontos szerepe van a tanárképzési kutatások intézményes struktúrájára. Újra kell értékelni a tanárképzési kutatások kontextusát, összefüggésbe hozva annak nehézségeivel, és avval a ténnyel, hogy nagyon különböző személyiségű tanárokat képeznek. Az a tény, hogy a tanárképzésnek számos gátló és problémás területe van a különböző intézményekben, komoly vizsgálatok kellenek az elmélet és a gyakorlat közelítéséhez.

6./ Végül, segítségnyújtás szempontjából is szükségesek a történeti és összehasonlító kutatások. A gazdaság és kultúra globalizációjának kiterjedése olyan kutatási stratégiákat követel meg, amik segítik a tanárképzés változó összefüggéseinek megértését.

25 év távlatában: ahogy új módszereket és módszertanokat fejlesztettek ki a társadalomtudományokban, születtek általános és speciálisan tanárképzésre irányuló kutatások. Viszont kevés olyan kutatás van, mely arra irányulna, hogyan lehetne fejleszteni a tanárképzési kutatások módszereit és módszertanát.

Ellentétben más területeken használt módszerekkel, melyeket később átvett a tanárképzés, a gyakorlati és saját kutatások mégis külön utakon járnak. A tanárképzési kutatások módszerei még mindig nem mutatnak dinamikus kapcsolatot a vizsgált probléma és a vizsgált terület között, mivel ehhez speciális módszereket kellene kifejleszteni.

A tanári viselkedés, tanári érdeklődés és ismeretterjesztő megközelítés összefüggésének vizsgálata ennek a hiánynak pótlására tett kísérletet.

Szószedet

Black College, Tribal College – Wiley College, alapítva 1873-ban afro-amerikaiak számára.

(Forrás: <http://www.wileyc.edu/history.asp>) (szerk.)

Tribal College, alapítva 1972-ben 6 törzs által, ma már 37 intézménye van a „törzsi” college-oknak és egyetemeknek az USA-ban és Kanadában együttevén 250 féle törzs részvételével.

(Forrás: <http://www.tribalcollegejournal.org/aihec/aihec.html>) (szerk.)

AERA Panel on Research and Teacher Education - AERA Kutatás és Tanárképzés nevű panel (szerk.)

Hivatkozások/Irodalmak

Barr, A. S. (1929). *Characteristic differences in the teaching performance of good and poor teachers of the social studies*. Bloomington, IL: Public School Publishing Co.

Borrowman, M. L. (1956). *The liberal and the technical in teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.

Brown v. Board of Education, 347 U.S. 483 (1954).

Charters, W. W. & Waples, D. (1929). *Commonwealth teacher training study*. Chicago: University of Chicago Press.

Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (in press-a). Researching teacher education: Foreground and background. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, DC: AERA.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Teacher education: Studying an unstudied problem. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 69-109). Mahwah, NJ: Erlbaum/AERA.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005) *Studying teacher education: Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum/AERA.

Collier, R. (1964). Some strengths and weakness of research methodology in teacher education. In F. Cyphert & E. Spaights (Eds.), *An analysis and projection of research in teacher education* (pp. 123-148). Columbus: Ohio University Press.

Conant, J. (1963). *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill.

Cyphert, F., & Spaights, E. (1964). *An analysis and projection of research in teacher education*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, & Welfare.

Dewey, J. (1983). *Logic: The theory of inquiry*. N.Y.: Holt, Reinhart and Winston.

Du Bois, W. E. B. (1899/1973). *The Philadelphia Negro: A social study*. Millwood, N. Y.: Kraus-Thomson.

Evenden, E. (1933). *National survey of the education of teachers*. Washington, DC: U.S. Office of Education.

Friere, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder&Herder.

Gage, N. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.

Gordon, B. M. (1985). Teaching teachers: „A nation at risk” and the issue of knowledge in teacher education. *Urban Review*, 17, 33-46.

Gordon, B. M. (1990). The necessity of African-American epistemology for educational theory and practice. *Journal of Education*, 172, 88-106.

Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.

Heath, R. W., & Nielson, M. (1974). The research basis for performance-based teacher education. *Review of Educational Research*, 44, 463-484.

Herbst, J. (1989). *And sadly teach: Teacher education and professionalism in American culture*. Madison: University of Wisconsin Press.

Houston, W. R. (Ed.). (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Jersild, A. T. (1955). *When teachers face themselves*. New York: Teachers College, Columbia University.

King, J. (1991, Spring). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *Journal of Negro Education*, 60, 133-146.

Labaree, D. (1995). The lowly status of teacher education in the U.S.: The impact of markets and the implications for reform. In M. Shimahara & I. Holowinsky (Eds.), *Teacher education in industrialized nations* (pp. 41-86). New York: Garland.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. *Review of Research in Education*, 24, 211-247.

Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lanier, J., & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527-568) New York: Macmillan.

Loughran, J., & Russell, T. (Eds.). (2002). *Improving teacher education practices through self-study*. New York: Routledge/Falmer.

McIntyre, A. (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. Albany: State University of New York Press.

McWilliam, E. (1994). *In broken images: Feminist tales for a different teacher education*. New York: Teachers College Press.

Marx, S. (Ed.). (2003). Whiteness issues in teacher education [Special issue]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16, 3-138.

Marx, S., & Pennington, J. (2003) Pedagogies of critical race theory: Experimentations with white preservice teachers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16, 91-110.

Murray, F. (Ed.) (1996). *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. Washington, DC: AACTE.

Murrell, P. C., Jr. (2001). *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers College Press.

Peck, R., & Tucker, J. (1973). Research on teacher education. In R. Travers (Ed.), *Handbook of research on teaching* (2nd ed., pp. 94-978). Chicago: Rand McNally.

Popkewitz, T. (1988). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction for the teacher*. New York: Teachers College Press.

Richardson, V. (1999). Teacher education and the construction of meaning. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers: The ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 145-166). Chicago: NSSE/University of Chicago Press.

Robinson, M. (2003). Teacher education policy in South Africa: The voice of teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 29, 19-34.

Rugg, H. O. (1970). *Teacher of teachers: Frontiers of theory and practice in teacher education*. Westport, CT: Greenwood. (Original work published 1952)

- Sikula, J. (2002). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Smith, L.T. (2002). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Smith-Maddox, R., & Solórzano, D. G. (2002). Using critical race theory, Paulo Freire's problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 66-84.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle, WA: Center for Study of Teaching and Policy.
- Woodson, C. G. (1977). *The miseducation of Negro*. New York: AMS Press. (Original word published 1933)
- Zeicher, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Research*, 28(9), 4-15.
- Zeicher, K. M.(2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for children. *Teachers College Record*, 105, 490-519.
- Zeicher, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), K. M: (2005). *Studying Teacher Education: Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NJ: Erlbaum/AERA.