

Gyakorló pedagógusok vizsgálata: A képzés és a gyakorlat határainak elmosódása
(Practitioner Inquiry: Blurring the Boundaries of Research and Practice)

Marylin Cochran-Smith

Boston College

Kelly Donnell

Bridgewater State College

Fordítók: Angyal Magdolna, Baranyai Tiborné, Csordás Ágnes, Szabóné Kármán Judit

Lektorálók: Gál Anikó, Maárné Molnár Csilla, Sipos Edit, Somogyvári Lajos

A tudományos oktató irodalomban és mindennapi értelemben egyaránt, a gyakorlópedagógusok vizsgálatával kapcsolatos szóhasználat meglehetősen eltérő. Általában azokból a kifejezésekből választanak egyet, melyek az oktatás problémáinak rendszerezett vizsgálatára utalnak, mint a kutatás, vizsgálat, tudományosság vagy tanulmány szavak. Az így választott kifejezést ötvözik egy terminussal, amely kapcsolódik a kutatási, kérdezési folyamatban résztvevő közvetítőhöz, például a tanárhoz, gyakorló pedagógushoz, tanárképző személyhez, résztvevőhöz vagy magához az egyénhez. Esetleg olyan módosító szavakhoz vagy kifejezésekhez kapcsolják, melyek a gyakorlatra nézve együttműködő, elbeszélő, pedagógiai, részvételen alapuló tevékenységre utalnak, a tanítás szempontjából pedig önéletrajzi, visszaható elemeket tartalmaznak, és bíráló jellegűek. Ez a megállapítás nem egyértelműen eredményez egy olyan listát, amelyben a résztvevők két vagy három oszlopból válogatva kombinálhatják össze a kifejezéseket, inkább sok különböző lehetőséghez vezet. Az így létrejövő permutációk (pl. bíráló jellegű tevékenységkutatás, együttműködő tanárvizsgálat, bíráló beszámoló-vizsgálat, gyakorlatra épülő tanárvizsgálat, a tanítás tudománya, valamint a tanárképzők önvizsgálata) tartalmaznak ugyan közös jellemvonásokat, de nem feltétlenül jelentik ugyanazokat a dolgokat vagy erednek ugyanazokból a hagyományokból.

Ebben a fejezetben a *gyakorlópedagógusok vizsgálata* kifejezést számos nevelés, és oktatáskutatási műfajra utalva alkalmazzuk, ahol a vizsgálatot a pedagógus végzi, a kutatás színtere a szakmai közeg, és a vizsgálat középpontjában maga a gyakorlat áll. Ezt a kifejezést már mások is használták (Cochran-Smith & Lytle, 2004) esetleg a *gyakorlópedagógus kutatás* elnevezést alkalmazták (Anderson, Herr, & Nihlen, 1994; Zeichner & Noffke, 2001) hasonlóan értelmezhető közegben. Azt is fontos azonban megemlíteni, hogy a gyakorlópedagógusok vizsgálatának eltérő változatai különböző kutatási hagyományokból és társadalmi mozgalmakból alakultak ki. Ezek az eltérő változatok az idők során más-más szakaszokban alakultak ki olyan meggyőződésekkel egyetemben, melyek arra vonatkoznak, hogy mi számít ismeretnek, illetve kutatásnak. A gyakorlópedagógusok vizsgálatának eltérő változatai a különböző történelmi, kulturális, valamint társadalmi erőkkel történő találkozásokhoz is köthetők. Ez annyit jelent, hogy a gyakorlópedagógusok vizsgálatának bármely változatához kapcsolódó kutatások, illetve társadalmi mozgalmak megértése és feltárása szükséges. Habár az ötlet, hogy a tanárokat, és az oktatás más területein dolgozókat vonják be a saját magukra vonatkozó kutatásokba, már több, mint száz éves múltra tekint vissza (Anderson, 1994; Lagemann, 2000), az elgondolás megvalósításának komoly megkísérlése, különösen az, hogy a tanárok teljes jogú kutatást végezhetnek, az 1950-es évektől kezdődően vetődött fel, többek között egyetemi kutatók, valamint tudományos munkát végzők részéről (Zeichner & Noffke, 2001).

Ebben a fejezetben tömör leírásokat, valamint példákat sorolunk fel az oktatásban elterjedt öt legáltalánosabb gyakorlópedagógus vizsgálatával kapcsolatban. Ezután áttekintjük a vizsgálatok közös jellemzőit, felvetve ezzel azt, hogy azok a jellemzők, melyek egyesítik az eltérő vizsgálati formákat, egyben el is választják azokat más, hagyományosabb vizsgálati

formáktól. Összefoglalásként a gyakorlópedagógusok vizsgálatának legfőbb bírálatait soroljuk fel, ezt követően pedig listázzuk a témával kapcsolatos további írásokat, illetve fejtegetéseket.

GYAKORLÓPEDAGÓGUS VIZSGÁLAT: VÁLTOZATOK

A gyakorlópedagógus vizsgálat legáltalánosabb és legjobban megfogalmazott formái közé sorolható a tanári tevékenység vizsgálata, a tanár vizsgálat, az öntanulmányozás, a tanítás és tanulás tudománya, illetve a gyakorlat kutatási területként való felhasználása. Habár ezek a típusok nem terjednek ki a gyakorlópedagógus vizsgálat egészére, általános képet nyújtanak a szakterületről. Ugyanakkor, ha egymás mellé helyezzük őket, akkor felvetődhetnek bonyolult etikai, ismeretelméleti és politikai kérdések, melyek akkor válnak jelentőssé, amikor a gyakorlópedagógusok a saját munkájukat tanulmányozzák. A részterületek gyökereinek és az azokat alátámasztó feltevések részletesebb megvitatásáról az olvasókat a fejezetben említett, illetve a fejezet végén található szakirodalom tájékoztatja.

A TANÁRI TEVÉKENYSÉG VIZSGÁLATA

A gyakorlópedagógus vizsgálaton belül értve, a *tanári tevékenység vizsgálatát* általában annak a jellemzésére használják, amikor az iskolai alkalmazásban lévő tanárok más oktatókkal, egyetemi alkalmazásban lévő kollegákkal, és néha szülőkkel, valamint közösségi szerepet betöltő aktivistákkal együttműködésben dolgoznak. Sok, a tanári tevékenység vizsgálata címkével ellátott kísérlet célkitűzései között szerepel a tananyag megváltoztatása, a bevett iskolai gyakorlatok megkérdőjelezése, valamint a társadalmi változásért folyó munkálkodás azáltal, hogy részt vesz a problémafelvetés, adatgyűjtés, elemzés és cselekvés állandó folyamatában. Ebben a szövegben a tanári tevékenység vizsgálata kifejezést olyan projektek leírására használjuk, melyek gyökerei Lewin és Corey 1940-es és 1950-es években, az USA-ban elindított társadalmi tevékenységének hagyományaihoz vezethetők vissza (Anderson, 1994). Általánosabb értelemben azonban, a tevékenységkutatás az Egyesült Királyságban elindult tanár, mint kutatást végző személy tananyagfejlesztő mozgalom munkájának hagyományaira utal, melynek élenjárói között szerepel többek között Stenhouse, Elliott, Rudduck, vagy az ausztrál hagyományokra, ahol a részvételen alapuló tevékenységkutatási mozgalom indult el, melynek élenjárói közé sorolható Carr és Kemmis, akik szerint a tevékenység vizsgálata bíráló és egyenjogúsító jellegű (Noffke, 1997; Zeichner & Noffke, 2001). Fontos azonban megjegyezni, hogy mint a gyakorlópedagógus vizsgálat más változataiban, a tevékenységvizsgálatban is van számos ismétlés, melyek közül csupán néhány ered a társadalmi bírálatból, valamint szándékozik a társadalmi igazságérzetet serkenteni. Teremtő, alkotó fogalomként a tevékenységvizsgálat, csakúgy, mint a pedagógus vizsgálat, többféle interpretációt is hordoz magában. Ezek között található olyanok, melyek a társadalmi változásokra irányuló kezdeményezéseket vizsgálják, míg mások bármilyen egyéni vagy közös törekvésre rámutatnak, melyekkel tananyagbeli vagy nevelési változást lehet elérni, attól függetlenül, hogy kapcsolatban állnak a bíráló társadalmi változásokkal és a társadalmi igazságérzettel vagy nem.

Bronson (1995) *Participation in Government* (Részvétel a kormányzásban) című tanulmánya, melynek középpontjában egy egyetemi kurzus fejlesztése állt, és amelynek célja a bíráló, demokratikus részvétel volt, tanulságos példája a tevékenységvizsgálatnak. Bronson és diákjai több tevékenységvizsgálati szakaszt használtak fel ahhoz, hogy kritikus vizsgálat alá vessék a kurzus tartalmát és felépítését. Kurzusának hatékonyabb felépítéséért és saját tanítási módszereinek jobb megértéséért Bronson megvitatta diákjaival a tanteremben érvényes szerepeket és kötelezettségeket, a célkitűzések elérésének módjait, valamint a tananyagfejlesztés kérdéseit. Ezzel olyan légkört kívánt kialakítani a tanteremben, ami a

demokratikus vezetésre jellemző. A demokráciát, állampolgárságot, valamint a közös együttműködést felvető kérdésekkel, adatgyűjtéssel és azok elemzésével, Bronson teljes mértékben hasznosította a tevékenységvizsgálat jellemzőit.

A további, tevékenységvizsgálati példákhoz sorolható Noffke, Clark, Palmeri-Santiago, Sadler, valamint Shujaa (1996), tanulmánya, melyben egyetemi kutatók, iskolavezetők, és munkába állás előtt álló, illetve a már gyakorló tanárok kapcsolati rendszereit, társas viszonyait vizsgálták. A kutatásban résztvevők egy afrikai-amerikai tananyagprogram keretein belüli tananyagreform kidolgozásán dolgoztak együtt. Szintén itt említhető Schuyler és Sitterly (1995) tanulmánya, mely a gyakorló pedagógussá válás folyamatában az iskolaigazgató szerepét vizsgálja, aki a leendő tanár munkáját azzal segíti, hogy milyen mértékben helyesli annak véleményét. Végül megemlítnék egy tevékenységvizsgálati projektet Soffertől (1995), aki iskolai adminisztrátorként dolgozik, és azt vizsgálta meg, hogy miként alakíthat ki egy tágabb közösségérzetet iskolájában azzal, hogy egy akcióterv kifejlesztésének kapcsán a nevelési kérdésekbe bevonja a diákokat, tanárokat, szaktanácsadókat és a szülőket. Kissé eltérő vonalon folytatva a „tanóra tanulmányozása” (Fernandez, 2002) jelenség sok olyan tényezővel rendelkezik, melyekre a tevékenységvizsgálat kifejezés jellemzésében utaltunk.

TANÁRVIZSGÁLAT

Habár bizonyos tekintetben vannak átfedések a tevékenységvizsgálat és a *tanárvizsgálat* között, a tanárvizsgálat kifejezést manapság rendszeresen használják az 1980-as évek végén Észak-Amerikában újra megjelenő, tanári munka vizsgálatára utalva (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Lagemann, 2000), mely jelenleg is fontos szerepet tölt be a tanári tanulás, iskolai reform és a tanítás tudásbázisával kapcsolatos eszmecsereiben. A tanárvizsgálatot Cochran-Smith és Lytle úgy fogalmazták meg (1993, 1999), mint a tanítás központi feladatát a szakmai életút során, Anderson és Herr (1999; Anderson, 1994) pedig úgy, mint a saját iskolánk tanulmányozásának egyik módját. A tanárvizsgálat általában a 12 osztályos oktatásban dolgozó, és a leendő tanárok megkérdezését jelenti, gyakran egyetemi kollegákkal együttműködve, akik a saját feltevéseik megvizsgálásának érdekében kutatóközösségekben tevékenykednek, kérdések felvetésével és adatgyűjtéssel helyi tudásalapot hoznak létre, valamint – a tanárok vizsgálatának sok változatában – a társadalmi pártatlanságért dolgoznak. Ez gyakran tartalmazza alternatív módok előhívását a tanítási és tanulási folyamatok megértésében, megállapításában, javításában, és vizsgálatokat alkalmaz, hogy minden diák számára biztosítsa az oktatási lehetőségeket, az elérhetőséget és az egyenlőséget.

A tanárvizsgálat egyik különösen érdekes példájában Gallas (1997) a tanári vizsgálatot alkalmazta általános iskolai osztályában a hatalom, az oktatási egyenjogúság, valamint a műveltség közötti kapcsolatok jobb megértéséhez. Gallas tanárvizsgálati tanulmánya azzal a kérdéssel kezdődött, hogy miért nem szeretne, vagy vehet részt egy kisiskolás a mesemondásban, történetmesélésben. A diák műveltségi interakcióinak és fejlődésének nyomon követésével, valamint az eseményekkel kapcsolatos saját következtetések egy éven át tartó nyomon követésével Gallas kezdte megérteni, hogy a diák miként élte meg a meseidőt, mint „egy mágikus cselekvést”, mely tőle el volt zárva, mivel nem avatták be előzetes olvasási feladatokkal és tapasztalatokkal. Gallas feltárta azokat a nevelési egyenlőtlenségeket, amelyek akkor következnek be, amikor egyes diákok azzal az előnnyel érkeznek az iskolába, hogy már sok nevelési diskurzust elsajátítottak, míg mások nem.

A tanárvizsgálat más, jellegzetes példái közé sorolható Ballenger (1992) tanárvizsgálati tanulmánya az osztályban jelentkező irányítás nyelvezete és kultúrája közötti kapcsolatáról, és a gyerekek műveltségének fejlődéséről egy iskolai előkészítő osztályban. Ezt a vizsgálatot Haiti tanárokból és szülőkből álló tanár-kutató csoportjával együttesen fejlesztette ki. Továbbá itt említhető Fecho (2000) kérdőíve, amely a nyelv és a hatalmi

struktúra problémafelvetéseit taglalja egy városi középiskola diákjai között. Espiritu, Meier, Villanza-Price és Wong (2002) tanár-kutató csoportvizsgálata is ide tartozik, mely a tanárok tapasztalatszerzéséről szól, s melyek fókuszát a nyelv és a műveltség fejlesztése képezi egy szerteágazó, kora gyerekkori közegben. Ez a kategória tartalmaz kerületi vagy iskolai közegben működő tanár-kutató csoportokat is, valamint olyanokat, melyeket egyetemi vagy központi közegben munkálkodó pedagógusokkal közösen vagy az ő támogatásukkal együtt hoztak létre. Ilyen például a Brookline Teacher Research Group (Brookline Tanári Szeminárium, 2004), a Philadelphia Teachers Learning Cooperative (Philadelphiai Tanárok Pedagógiai Együttműködése, 1984), a Prospect Center tanári csoport, valamint olyan tanárvizsgáló csoportok, melyeket tanárképzési és szakmai képzési programok keretében hoztak létre.

ÖNTANULMÁNY

Fókuszát tekintve nemzetközibbnek tekinthető, mint a gyakorlópedagógusok vizsgálatának egyéb változatai, az öntanulmány kifejezés majdnem kizárólag csak olyan értelemben használatos, amikor a felsőoktatás terén folyik a vizsgálódás, melyet a tanárképzésben szerepet vállaló akadémikusok végeznek. Az adatgyűjtés és elemzés során az öntanulmány gyakran támaszkodik életrajzi, önéletrajzi és beszámoló, elbeszélő elemekre, és abból a posztmodernista feltevésből ered, hogy önmagunkat nem lehet elválasztani sem a kutatási folyamatától, sem pedig a nevelési gyakorlattól (Bullough & Pinnegar, 2001; Cole & Knowles, 2000). Az öntanulmányt Hamilton, Pinnegar, Loughran, LaBoskey, Russell, Knowles, Bullough, Cole, Northfield, Korthagen, valamint az AERA Self-Study Special Interest Group (Amerikai Oktatáskutatói Szervezet, Öntanulmány Speciális Érdekcsoport) tagjai úgy fogalmazták meg, mint a tanárképzés újjáteremtését, amit a saját gyakorlat és az ezt alátámasztó összes feltevés folyamatos megkérdőjelezésével, áttekintésével lehet véghezvinni (lásd. Pl. Cole & Knowles, 1995; Hamilton, 1998; Loughran & Northfield, 1998; Russell & Korthagen, 1995). Az öntanulmány egyik érdekes példájában Pinnegar (1996) a történetek alkalmazását vizsgálta meg saját tanítási gyakorlatában, egy leendő tanároknak szóló, ifjúságfejlesztő kurzusán. Pinnegar hat tanóra anyagát rögzítette és írta le, és az így szerzett adatokat használta fel az elemzés során. Az adatokból készített diagrammok, példák segítségével Pinnegar arra a következtetésre jutott, hogy a hatalom, a felelősség, a magyarázat, valamint a kurzus tartalmában fellelhető különbségek jelentős mértékben befolyásolják a tanítás során alkalmazott történetek alkalmazását. Öntanulmányának segítségével Pinnegar jobban megértette, hogy a történetmesélő és a történetet értelmező szerep együttes eljátszása miként segítheti a kezdő tanárokat abban, hogy gyakorlatra tegyenek szert, és elemezni tudják saját tanítási szokásaikat. A kurzuson elhangzottak felhasználásával Pinnegar fejlesztette saját történetmesélő-tanárképző gyakorlatát

Az öntanulmány egyéb példáihoz tartozik Adler (1996) saját, óraterv készítő tevékenységének feltérképezése, és áttekintése. Ő esettanulmányokat használt a kezdő tanárok osztályvezetési tapasztalatainak megszerzésében való segédkezéshez. Olson (2000) öntanulmánya arra vonatkozik, hogy a tanárhallgatóknál miként segítette a beszámoló kérdés használata a kurzus különböző elemeivel kapcsolatban a professzort és a diákot a tanítással kapcsolatos ismereteik eddig nem vizsgált aspektusainak feltárásában. Említést érdemelnek továbbá Ross és Bondy (1996) öntanulmánnyal kapcsolatos munkái, melyek célja az volt, hogy radikálisan átalakítsák közösen vezetett, bevezető tanárképző kurzusukat egy hat éves szakasz során. Az olvasók figyelmét felhívjuk továbbá Dinkelman (2003) öntanulmányozással kapcsolatos értekezéseire is, mint a reflektív tanítás elősegítésének egyik eszköze, valamint annak a szakasznak az egyik vége, amikor az oktatókat úgy képzik, hogy a tanárképzésen belül hozzanak létre változást.

A TANÍTÁS ÉS TANULÁS TUDOMÁNYA

A *tanítás tudománya* kifejezést eredetileg Boyer (1990) alkotta meg, aki a Carnegie Foundation akkori elnöke volt, mint egy különleges beszámoló részét az egyetemi tantestület prioritásaival kapcsolatban. A beszámoló célja az volt, hogy a tudomány egy új, tágabb értelmezését továbbítsa, amely továbbmegy Boyer „a felfedezés tudománya” (hagyományos vizsgálat), és „az integráció tudománya” (a vizsgálat összekapcsolása a tudományágakkal) elnevezéseinél, és tartalmazza „az alkalmazhatóság tudománya” (a tudás alkalmazása az ebből következő problémákra a valódi világban), és „a tanítás tudománya” (a tudás átalakítása, átadása és kiterjesztése pedagógiai kontextusban) megnevezéseket. Azért, hogy megkülönböztessék Boyer eszméjét, amely a „tudományos tanítást” hangsúlyozza, Shulman és jelenlegi kollegái a Carnegie Foundationnál megfogalmazták a tanítás és tanulás tudományának eszméjét. Ez túlmutat a tudományos tanításon, hogy a tanulásra, megértésre, továbbá a tanítás és tanulás serkentésére fókuszáljon a tudományterületeken keresztül, valamint mind a 12 osztályos, illetve a felsőfokú szinteken, azáltal, hogy a tanítás tudományát nyilvánossá, mások számára bírálhatóvá, és a szakmai közösségen belül cserélhetővé teszi (Hutchings, 1998; Shulman, 2001).

Blum (1998) tanulmánya a tanítás tudományával kapcsolatban azokról a nehézségekről számol be, melyekkel Blum saját, a fajokkal és a rasszizmussal kapcsolatos kurzusán találkozott. Blum a kurzus során készített naplóbejegyzéseit használta arra, hogy beszámoljon és elmélkedjen a diákok kurzus közbeni előrehaladásáról. Különös figyelmet fordított a különböző népcsoportokhoz tartozókkal kapcsolatos párbeszédre, melyek a diákok sztereotípiáival, előítéleteivel, elvárásaival és szükségleteivel álltak összefüggésben. Végül arra a következtetésre jutott, hogy a diákoknak több lehetőségre van szükségük a másokkal létesített párbeszédhez, valamint megvizsgálta, hogy miként alakítsa át kurzusát ennek megfelelően. Munkája nyilvánosságra hozatalával Blum lehetőséget adott a kritikus szemléletre és értékelésre, továbbá mások számára építő jelleggel szolgált. Ez a két tényező fontos eleme a tanítás tudományának.

A tanítás és tanulás tudományának kérdéseivel kapcsolatos további tanulmányok közé sorolható Babb és Hutchings (2002) értekezése, mely két példát vet fel a kutatók munkájából, a *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* intézet támogatását élvezve. Az egyikben a diákjai „történészként gondolkodás” terén tapasztalt tanulási nehézségeit vizsgáló történelem professzor szerepel, a másikban az általános nevelési tananyag reformjával küszködő egyetemi kar erőfeszítései állnak a vizsgálat középpontjában. Szintén hasznos Bass (1999) értekezése a saját tanításában és gondolkodásában bekövetkezett változásokról, miközben egyre tudatosabban állította össze kurzusát és tanulási céljait Amerikai Tanulmányok elnevezésű kurzusában, és Jacobs (2000) munkája, melyben a tanítás tudományát használta fel, hogy hozzászóljon Általános Kémia című kurzusának magas bukási arányához.

A GYAKORLAT ALKALMAZÁSA KUTATÁSI TERÜLETKÉNT

Végül, néhány egyetemi kutató a 12 osztályos képzésben oktató tanárok szerepét ölti magára (vagy más oktatási közegben dolgozó gyakorlópedagógusok szerepét), azért, hogy a gyakorlat nehézségeivel foglalkozó kutatást vezessenek le. Ennek a gyakorlópedagógus vizsgálattípusnak nincs olyan tisztán meghatározható szakkifejezési rendszere, mint a korábban említett változatoknak. Amint már korábban említettük, Lagemann (2000) szerint ez a típus a kutatók olyan munkájára utal, amikor tanárként is funkcionálva saját gyakorlatukat tanulmányozzák. Ennek a vizsgálatnak a legismertebb példái közé sorolható Lampert, Ball és néhány kollegájuk, valamint diájuk munkája. Lampert (1990, 2001) ezt a munkát egy folyamatként jellemezte, amikor dokumentálják és bemutatják azt a társadalmi és

intellektuális teljesítményt, melyre a Lampert ötödikes matematika óráján tett látogatásukat követően a vizsgálatot végzők gyakran utaltak. Saját tanítási gyakorlatukkal kapcsolatos vizsgálataik rétegeihez kapcsolva Lampert és Ball (1998) megfogalmazták a pedagógiai vizsgálatot, melyben a tanárok más, nagy tapasztalattal rendelkező kollegáik és szakértő tanárok gyakorlati feljegyzésiből tanulnak.

Lampert ötödikes osztálya volt a színtere egy kiterjedt kutatásnak, mely a diákok matematikai gyakorlatának vizsgálatára irányult. Ellentétben a hagyományosabb matematikai feladatokkal, Lampertet a tanulók közötti olyan társadalmi interakciók kifejllesztése érdekelt, ami növelte a matematikai fejtegetést. Lampert a tanév során mélyrehatóan megvizsgálta saját óratervezését, tanítását, és a tanulók interakcióit és munkáját. A tanár-diák szerepek rendszeres megváltoztatásával Lampert megvizsgálta a matematika iskolai, illetve tudományos értelemben vett ismerete következtében kialakult feszültségeket. Munkája előtérbe helyezi azokat a lehetőségeket, amikor a tanítás kutatási területként való alkalmazása elhomályosítja a gyakorlat és a kutatás közötti határvonalat.

Hasonlóan járt el Ball (1995), aki saját, harmadik osztályos matematikatanítását használta a kutatás és gyakorlat közötti határvonalak elhomályosításának megvizsgálására, valamint Heaton (2000), aki saját tanítási gyakorlatának megváltoztatására tett erőfeszítéseit elemezte a nemzeti matematika oktatás reformjaira válaszolva.

GYAKORLÓPEDAGÓGUS VIZSGÁLAT: KÖZÖS TÉNYEZŐK

A gyakorlópedagógusok vizsgálatának különböző formáiban fellelhető különbségek ellenére sok olyan tényező létezik, mely közös bennük. Ezek a tényezők a gyakorlópedagógus vizsgálat eltérő formáit kapcsolják össze, de meg is különböztetik a vizsgálatot, mint egy egységes egészet, a hagyományosabb és formálisabb, egyetemi alapokkal rendelkező oktatási vizsgálatoktól. Mivel ebben a tanulmányban adott a kutatási módszerek fókuszja, több teret adunk a rendszerezettségnek és szándékosságának, mint más közös tényezőknek.

A GYAKORLÓPEDAGÓGUS, MINT VIZSGÁLATOT VÉGZŐ SZEMÉLY

Egy közös vonás, melyet a gyakorlópedagógusok vizsgálatának minden formájában megtalálunk, az a szerep, amikor a pedagógus vizsgálatot végző személy is egyszerre. Ebben az értelemben a gyakorlópedagógus elnevezés sokféle szerepet tartalmaz, beleértve az osztályt irányító tanárt, a tanárhallgatót, az iskolaigazgatót, az iskolai kerületi felügyelőt, a tanárképző oktatót, a szakmai továbbképzést vezető személyt, az egyetemi oktatót, az egyetemi kar tagját, a felnőttképzési oktatót, valamint a terepmunkát felügyelő pedagógust. A gyakorlópedagógus vizsgálat egyes változataiban, különösen a részvételen alapuló tevékenységvizsgálatban, a vizsgálatot végzők között találunk olyan résztvevőket is, akik szakmai értelemben véve nem gyakorlópedagógusok, de jelentős szerepet töltenek be a vizsgálatban, például szülők, közösségi egyének, és családok. A gyakorlópedagógus, mint vizsgálatot végző személy szerep kontrasztban áll a szokásszerű, 12 évfolyamos oktatásban és tanárképzésben végzett hagyományos vizsgálatokkal, ahol a pedagógusok képzik a tanulmány témáját, mások vizsgálódásának tárgyát, vagy egy külső személy által folytatott vizsgálat adatszolgáltatói és alanyai.

Bár léteznek olyan gyakorlópedagógus vizsgálatok, melyeket önállóan, egyénileg végeznek, a legtöbb változatban az együttműködés kulcsfontosságú szerepet játszik. Az együttműködés gyakran jelenti a módszerek közös megvitatását, adatelemzést, és szerkesztési segítséget. Az együttműködés egyéb változataiban megtalálhatók tanári közösségek, akik tanárképzőkkel dolgoznak együtt, hogy meghatározott kontextusban alakítsanak ki jobb gyakorlatot; egyetemi és iskolai közegben dolgozó oktatók vagy más egyetemi alkalmazásban álló tudományos munkatársak, akik közösségi aktivistákkal és szülőkkel dolgoznak együtt,

hogy változást érjenek el egy helyi iskolában vagy szomszédságban. Ide tartoznak továbbá egyetemi karok munkatársai a különböző tudományterületekről, akik megkérdőjelezzik azokat a feltevéseket és értékeket, melyek gyakorlatukat támasztják alá; vagy tanárok olyan csoportjai, akik komolyabb minősítést akarnak, és azon dolgoznak, hogy látható, dokumentálható, kritikus eszméket és gyakorlatokat alkossanak. A gyakorlópedagógus vizsgálat legtöbb formájában a helyi közösség szerepe igen nagy jelentőséggel bír, mert ez az a környezet, amelyben a kérdések felvetődnek, és ez az a környezet, melyben a tudást megfogalmazzák, alkalmazzák, és alapos vizsgálatra bocsátják.

ISMERET, ISMERETTEL RENDELKEZŐK, ÉS ISMERNI

A gyakorlópedagógus vizsgálat különböző változataiban a második kulcsfontosságú tényező az, hogy akik egy meghatározott környezetben élnek és dolgoznak, azok közé tartoznak, akik jelentős ismeretekkel rendelkeznek saját helyzetüket illetően. Ezzel azt feltételezhetjük, hogy amit a gyakorlópedagógusokat vizsgálók rendszerezett kérdőívek segítségével megismernek egy helyzettel kapcsolatban, azt érdemes ismerni. Mindez annyit jelent, hogy mindenki, aki a vizsgálati közösségbe tartozik egyben tekinthető ismerettel rendelkezőnek, tanulónak és kutatónak is. A gyakorlópedagógusokról azt feltételezik, hogy az Ismeret megfogalmazásának birtokában vannak (nagy I-vel) a tanítással és tanulással összefüggésben (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Ugyanezen a vonalon haladva, a legtöbb gyakorlópedagógus vizsgálatban megtalálható az a feltevés, hogy a közvetlen alkalmazás és használat érdekében a megértéshez, elemzéshez, és végül az oktatási/nevelési helyzetek javításához szükséges ismeretet nem elsődlegesen vagy egyszerűen külső hatások révén lehet megteremteni, és ezután mintegy „kívülről befelé” szállítani (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Ehelyett, a vizsgálat azt feltételezi, hogy az ismeret és gyakorlat közötti kapcsolat összetett és egyértelműen nem lineáris, és hogy a gyakorlat javításához szükséges ismeretek a helyi környezetben lelhetők fel, melyeket a hatalmi viszonyok és kapcsolatok befolyásolnak. Ellentétben a külső vizsgálók által létrehozott ismeretanyaggal, az ismeret, melyet a pedagógus vizsgálatok teremtenek, elsődlegesen a helyi kontextusban való alkalmazásra és használatra jöttek létre. Valójában a tevékenységvizsgálat néhány jól ismert változatával együtt (pl. Carr & Kemmis, 1986; Noffke, 1997), a hangsúly a tevékenységen és a társadalmi változáson van, nem pedig az ismeretgeneráláson, kivéve, amikor azt a változás szolgálójaként értelmezzük. Mindazonáltal az is felvetődött, hogy a helyi ismeret gyakran hasznos és a közvetlen kontextuson túl is érdeklődésre tehet szert (Lytle & Cochran-Smith, 1992).

A SZAKMAI SZÖVEGKÖRNYEZET, MINT VIZSGÁLATI TEREPE, SZAKMAI GYAKORLAT, MINT A TANULMÁNY FÓKUSZA

A gyakorlópedagógusok vizsgálatának harmadik tényezője az, hogy maga a vizsgálat a szakmai szövegekörnyezetben zajlik. Ez annyit jelent, hogy a különböző nevelési szövegekörnyezetek kutatási területekké válnak, beleértve a tizenkét osztályos oktatást, az egyetemi kurzusokat és programokat, az oktatási együttműködések eltérő formáit, valamint a felnőttképzést. Habár ezek a területek gyakori kutatási terepként szolgálnak azoknak is, akik nem tartoznak a szakmai szövegekörnyezethez, a gyakorlópedagógusok vizsgálatának meghatározásában a pedagógusnak, mint vizsgálatot végző személynek és a szakmai szövegekörnyezetnek együttesen van szerepe.

A gyakorlópedagógus vizsgálatban azok a problémák és esetek kerülnek a kutatás középpontjába, melyek a szakmai gyakorlatból következnek, és a szándékos, valamint előforduló ellentétekből erednek. A tanítással kapcsolatos hagyományos kutatásokban a kérdések a szakirodalom tanulmányozásából és egyes esetekben, a kutatásban résztvevőkkel

folytatott eszmecserekből következnek. A kutatást végző gyakorlópedagógusok kérdései viszont sok esetben visszautalóak, rögtönzöttek és kapcsolódnak bizonyos diákokhoz vagy helyzetekhez. Fontos megemlíteni, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálat legtöbb változata nem feltételezi, hogy azért, mert a vizsgálatot végző személy a gyakorlatot érintő kérdésekre fókuszál, csupán „gyakorlati” dolgokra vonatkozó kérdéseket vet fel, vagy azt, hogy a gyakorlat csak egy keskeny sáv, mely a viselkedésre vagy a tettekre utal. A legtöbb ilyen vizsgálat inkább arra a feltevésre koncentrál, hogy a gyakorlat elméleti és gyakorlati részből is áll egyben. Habár a tanulmány fő fókuszát a gyakorlatra vonatkozó kérdések adják, ennek nagy szerepe van abban, hogy a gyakorlópedagógusok miként jellemzik saját munkájukat, feltevéseiket, döntéseiket, valamint azokat az értelmezéseket, melyeket diákjaik tanulásával kapcsolatosan alakítanak ki.

A VIZSGÁLAT ÉS GYAKORLAT KÖZÖTTI ELHOMÁLYOSULT HATÁROK

A vizsgálat és a gyakorlat közötti határok akkor mosódnak el, amikor a gyakorlópedagógus végzi a vizsgálatot, és amikor a szakmai környezet szolgáltatja a gyakorlati problémák tanulmányozásának színterét. Egyetemi szinten nézve például, a tanárképző kar részt vesz a gyakorlópedagógus vizsgálatban vagy az öntanulmányban, valamint néhány művészeti, illetve tudományos tanszék részt vesz a tanítás és tanulás tudományában. A tizenkét osztályos iskolákban a pedagógusok foglalkoznak a gyakorlópedagógus vizsgálattal és a tevékenységvizsgálattal, hogy tanulmányozzák diákjaik tanulási szokásait, valamint átalakítsák a tananyagot. A határvonalak, és a szerepek elhomályosításával lehetőség nyílik arra, hogy újító kutatást teremtsünk és újabb ismereteket, érdekesítő kérdéseket és szakmai dilemmákat állítsunk fel. Habár a vizsgálatot egyetemi kontextusban nagyra értékelik, az általános és középiskolákban nem ez a helyzet. Az iskolákban a gyakorlatban elvégzett munkát értékelik a legtöbbször. Amikor az iskolában dolgozó pedagógusok szerepük szerint vizsgálatot végző pedagógusokká válnak, gyakran hallani véleménynyilvánítást a kutatás javára elvett iskolai idő, valamint a tanítástól elvett energia veszélyeiről. Mind az egyetemi, mind pedig az iskolai szövegekben gyakran merülnek fel kérdések a saját gyakorlatra vagy kurzusra, osztályra vonatkozó kutatással kapcsolatban. Itt arra a tényre is utalunk, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálat, mint egyfajta minőségi vizsgálat, nem szándékozik általánosságokat leszűrni egyik kontextusból a másikba lépve.

A legtöbb itt felsorolt gyakorlópedagógusokat vizsgáló módszer osztozik abban, hogy a vizsgálat a gyakorlathoz tartozik, attól nem különül el, valamint, hogy a gyakorlatból merített tanulás a pedagógus szakmai életútjának elengedhetetlen részét képezi. Ez a feltevés részben azon a meggyőződésen alapszik, hogy a tanítás, a tananyag összeállítása, valamint az oktatási gyakorlat eltérő formái összetettek és változóak. Mindez azt jelenti, hogy nem feltétlenül vezet eredményre, ha minden szakterületen globális, állandó megoldásokat, valamint monolitikus stratégiákat keresünk. Inkább az a feltevés állja meg a helyét, mely szerint, a tanítás és a tanulás közötti határvonalaknak azért kell elmosódnia, hogy a gyakorlópedagógusoknak lehetőségük legyen saját kérdéseik megfogalmazására, megkérdőjelezhessék saját feltevéseiket és szakmai életrajzukat, sokféle adatot gyűjthessenek, hatékony kurzusokat fejleszthessenek ki, melyeket a helyi kontextusban és közösségben érvényesíthetnek, valamint, hogy folyamatosan átértékelhessék, hogy egy bizonyos megoldás vagy értelmezés működőképes-e, és abban az esetben, ha nem, akkor újakat kereshessenek.

ÉRVÉNYESÉG ÉS ÁLTALÁNOSÍTHATÓSÁG

A gyakorlópedagógusok vizsgálatának sok változatában fontos és közös elem, hogy az érvényesség és az általánosíthatóság olyan jogos eszközök segítségével jöttek létre, melyek eltérnek a megvizsgált adatok más népcsoportokra vagy kontextusokra való átalakíthatóságának és alkalmazhatóságának hagyományos feltételeitől (gyakran ide sorolható

az okok és hatások felismerése). Az ilyen jellegű vizsgálatok néhány formájában az érvényesség eszméi gyakran hasonlítanak a szavahihetőség gondolatához, melyet a minőségi vizsgálat eredményeinek értékelési módjaként adtak tovább (Lincoln & Guba, 1990; Mishler, 1990). A gyakorlópedagógus vizsgálat egyéb módjaival ellentétben – ahol főként a szubjektivitás jelenti az önvizsgálat fő aspektusát – a fókusz itt a jelentőségen, minőségen, megalapozáson, és az önéletrajzi elemzés hatalmán van (Bullough & Pinnegar, 2001).

Vannak, akik megkülönböztetik az olyan gyakorlópedagógus vizsgálatot, ahol a cél a hagyományos kimeneti ismeretanyag megteremtése, attól, ahol inkább a gyakorlatot átformálni szándékozó tevékenység vizsgálata áll a vizsgálódás középpontjában. Az előbbinek az érvényesség általánosabb eszméi felelnek meg. Mivel azonban a gyakorlópedagógus vizsgálat szándéka az átformálás, ezért eltérő értékelési és megalapozó érvényesség javasolt, ami szakít a hagyományos ismeretelméletekkel és feltételrendszerekkel. Anderson és munkatársai (1994) ezt alapul véve új kritériumokat állítottak fel a gyakorlópedagógus vizsgálatban, melyben megtalálható a demokratikus érvényesség (minden résztvevő álláspontja és érdeklődési köre számít), az eredmény érvényesség (a felvetett problémák megoldása), a folyamat érvényesség (megfelelő és adekvát kutatási módszerek és kérdezői folyamatok használata), a katalitikus érvényesség (a résztvevők ismereteinek elmélyítése), valamint a párbeszédre épülő érvényesség (csoporttársakkal folytatott bíráló és elmélkedő beszélgetések követő elemzései).

RENDSZEREZETTSÉG ÉS SZÁNDÉKOSSÁG

A gyakorlópedagógus vizsgálatok minden formájában megtalálható a rendszerezettség és a szándékosság/tudatosság (Cochran-Smith & Lytle, 1993). A *rendszerezettség* általánosságban arra utal, hogy meghatározott módokon gyűjtenek és rögzítenek információt, a gyakorlat szöveggörnyezetében és azon kívül is dokumentálnak tapasztalatokat, és írásos feljegyzéseket készítenek. A rendszerezettség a csak részben rögzített eseményekre való visszaemlékezést, azok átgondolását és elemzését is jelentheti. A *szándékosság* a gyakorlópedagógus vizsgálat megtervezettségére és szándékosságára utal inkább, mintsem annak spontán természetére. A tanárok kutatásban való részvételével kapcsolatos alapkérdésben Stenhouse (1985) a kutatást úgy definiálta, mint a rendszeres önkritikai kérdés nyilvánossá tételét. A gyakorlópedagógus vizsgálat egyes formáiban a rendszeres dokumentáció emlékeztet a néprajzi kutatásokban, valamint az egyéb minőségi kutatásokban használatos dokumentációra (megfigyelés, interjúk, dokumentálás és tárgyi leletek gyűjtése). Sok kutatást végző gyakorlópedagógusnak vannak rendszeres feljegyzései az osztályteremben elhangzó párbeszédéről és a diákokkal, valamint kollegákkal folytatott beszélgetésekről, és szisztematikusan gyűjtik a diákok írásos munkáit, rajzait, kalkulációit, és a problémáik megközelítési módjait, magyarázataikat, kérdéseiket, valamint azokat az ötleteket, melyekkel az információt a gondolataikhoz kötik. Ezzel együtt az osztálybeli teljesítmények, a tesztek eredményei és más értékelési módok rendszeresen dokumentálásra kerülnek. Mint a minőségi kutatás más formáinál, ezek a többszörös adatforrások kihangsúlyozzák és megerősítik, de ugyanakkor gyengítik is egymást.

Ami részben megkülönbözteti a gyakorlópedagógusok által folytatott kérdezést azoktól a formáktól, melyek hasonló adatgyűjtési módszerekre hagyatkoznak csupán annyi, hogy a tanulók tanulásának dokumentálásával együtt, a kutatást végző pedagógusok rendszeresen dokumentálják saját tanítási és tanulási tapasztalataikat – gondolatmeneteiket, tervezésüket, és értékelési folyamataikat, valamint a feltett kérdéseiket, értelmezési kereteiket, az idővel megváltozó álláspontjukat, döntéshelyzetként tapasztalt nézeteiket, és a visszatérő témákat. A vizsgálatot folytató gyakorlópedagógusok gyakran akkor jutnak hozzá ilyen magyarázatokhoz, amikor többféle kurzus sillabuszát, illetve hand-outjait, a tanórai tevékenységhez kapcsolódó óravázlatokat és órai anyagokat, házi feladatokat, és felvetett

problémákat, továbbá a tanítási-tanulási interakciók során használt szövegeket gyűjtenek össze. Előfordul, hogy magnószalagra, illetve videoszalagra rögzítik a diákcsoportok interakcióit, a diákok, illetve tanárok előadásait, valamint a diákokkal folytatott beszélgetéseket. Sokan vezetnek naplót a tapasztalataikról, megfigyeléseikről, kérdéseikről és értelmezéseikről, vagy emlékeztetőket, feljegyzéseket készítenek maguknak, és más forrásokat kapcsolnak saját kérdéseikhez, beszámolójukhoz, véleményükhöz. A diákok tanulásának rendszeres vizsgálata és elemzése (valamint egyéb oktatási eredmények és ügyek), melyeket átszövegezik a gyakorlópedagógus saját szándékának, reakcióinak, döntéseinek és értelmezéseinek rendszeres vizsgálata, lehetővé teszi, hogy részletesebb és összetettebb elemzést készítsünk a tanítással és tanulással kapcsolatban, mint amivel egy külső kutató dolgozhat.

A gyakorlópedagógus vizsgálatban az olyan eszmék, hogy mi számít adatnak, és mi számít elemzésnek, gyakran eltérnek a hagyományosabb megfogalmazásoktól. Az öntanulmányon és a gyakorlópedagógus vizsgálat egyéb formáin belül, melyekbe beletartoznak az önéletrajzi és az elbeszélő kérdésből származó adatok, a történetek szinte mindig adatnak, a beszélgetések bizonyos típusai pedig értelmezésnek számítanak. Vannak olyan gyakorlópedagógus vizsgálatok, melyek tartalmazzák az e-maileket, leveleket, rögzített beszélgetéseket, és egyéb tárgyi leleteket, adatforrásokat, amelyek egy adott időben hangsúlyozzák és jellemzik a résztvevők álláspontját. Az adatoknak számító információ tágabb értelmezései léteznek a posztmodernista felfogásban. Ezek a nézőpontok az ismeret vagy az emberi tapasztalat természetével kapcsolódnak össze, és sokkal inkább hasonlítanak a humán tárgyak hagyományaihoz, mint a társadalomtudományokhoz.

A vizsgálatokat folytató gyakorlópedagógusok néha olyan elemzési és értelmezési formákat alkotnak, melyek az egyetemi kontextus hagyományosabb formáihoz szokott kutatók számára szokatlannak tűnnek. A vizsgálatot végző gyakorlópedagógusok néha, például a szóbeli kérdésben (Cochran-Smith & Lytle, 1993), az adatok elemzését elsődlegesen szóban végzik, és a gyakorlópedagógusok meghatározott csoportjainak vagy közösségeinek társadalmi interakcióiból építik azokat fel. Az ilyen típusú vizsgálatban a tanárok és a kutatást végzők együttesen végzik az elemzést, és a diákok munkájának hosszú távú, rendszerezett megvizsgálásából és dokumentálásából vonják le a következtetéseket. Olyan elemzések létrehozásához, amelyek a szövegek környezet több rétegéhez, és a több jelentéssel bíró szempontokhoz egyaránt kapcsolódnak, a kutatók néha a saját vagy mások tapasztalatainak széles skálájához fordulnak.

NYILVÁNOSSÁG, ÁLTALÁNOS ISMERETEK, BÍRÁLAT

A gyakorlópedagógus vizsgálat legtöbb formája a tanítási, tanulási és a nevelési munka általánossá, és a szélesebb társadalmi réteg számára bírálhatóvá tételének fontosságát hangsúlyozza. Két dolog tartozik ide, melyek a nyilvánosság fogalmának két eltérő értelmezését jelentik. Az egyiknek a csoporttársak, és mások vizsgálódó szerepéhez van köze a gyakorlópedagógusok vizsgálatában, s célja hogy legalitásukat, mint ismereteket juttassák érvényességre, és hogy ebből építkezzenek. Az önvizsgáló kutatásban például, ahol a címből adódóan az ön-központú megközelítés áll a középpontban, széles körben elismert, hogy a kérdés nem lehet pusztán egyéni, nehogy csupán egyvalaki álláspontját tükrözze. Ehelyett hitelesen szálljon szembe az ellentétekkel, melyek a személyes tapasztalat jobb megértése során következnek be a gyakorlat javítása során (Loughran & Northfield, 1998). Eltérő, de ide kapcsolódó vonalon haladva, Shulman (2000) azt javasolja, hogy mások felé úgy válhatunk hasznossá és hitelessé, ha a tanítás és tanulás tudományát közösségi tulajdonná alakítjuk azért, hogy az egyenrangú felek alapos vizsgálata és az alkotóképesség megvalósulhasson.

A második eset az, amikor a gyakorlópedagógus vizsgálatot a közvetlen környezeten túl is elérhetővé tesszük. Ez az általánosíthatóság és szándék kérdéseire kapcsolódik. A gyakorlópedagógus vizsgálat sok formája szakít a formális és gyakorlati ismeretek hagyományos, ismeretelméleti megkülönböztetésével úgy, hogy az ismeretet többféle módon fogalmazza meg. Általános feltevés az, hogy az ismeret, melyet a gyakorlópedagógus vizsgálaton keresztül szerzünk, hasznos az egyéni pedagógusnak vagy annak a közvetlen közösségnek, melyben a kutatás zajlik. Néhány kutató azonban azt állítja, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálat szerzett tudás nyilvánosabb és általánosabb értelemben is hasznos lehet, mivel új oldalról világítja meg a tanítás, tanulás és nevelés kutatásának területeit. Valójában sok ilyen vizsgálatot fémjeleznek a tárolás, előhívás, kódolás és a vizsgálatok bemutatásának újfajta módszerei például CD-romok, weboldalak, és egyéb elektronikus fejlesztések formájában, valamint a nyilvános bemutatás és kiadás új módjai, mint a több szószólóval végzett beszélgetések, az olvasói színházak, a költészet és így tovább.

A gyakorlópedagógus vizsgálat tényezőinek és formáinak elemzése nem csak azt fedi fel, hogy a vizsgálat eltérő módjai miként kapcsolódnak össze, de rámutat sok olyan esetre is, amelyek a gyakorlópedagógus vizsgálatot elkülönítik a sokkal hagyományosabb, egyetemi kutatásoktól. Mindez sok, az évek során megalkotott gyakorlópedagógus vizsgálat bírálatában egyértelmű, s melyekről a következő szakaszban ejtünk szót.

GYAKORLÓPEDAGÓGUS VIZSGÁLAT: ÁLTALÁNOS BÍRÁLATOK

Egy időben a gyakorlópedagógus vizsgálat elfogadottá válásával, és az utolsó negyed évszázadba való átlépésével (Lagemann, 2000), számos jelentős bírálat is született vele kapcsolatban a mozgalmakon belül és kívül egyaránt. Nem meglepő, hogy ezek kötődnek az ismeret teremtés és használat eszméihez, az érvényességhez és általánosíthatósághoz, valamint a kutatók megfelelő szerepéhez és a kutatási területekhez. A bírálatok olyan alap gondolatokhoz is kapcsolódnak, hogy mi számít először is kutatásnak, adatnak, ismeretnek, bizonyítéknak, és hatékonyságnak, és hogy a végső elemzésben ki lehet jogosan az ismeretek tudója azokban az esetekben, melyek a tanításhoz, tanulóhoz és tanárképzéshez kapcsolódnak. A következő szakaszban tömören vázolunk öt általános bírálatot a vizsgálat kapcsolatban, melyeket Cochran-Smith és Lytle (2004) a vizsgálatot és az egyetemi kultúrát középpontba állító elemzéséből emeltünk ki. A tömörség megtartása érdekében nem adunk kiterjedt utalásokat a bírálatokkal összefüggésben, de az olvasókat informáljuk azokról a forrásokról, melyek a fejezethez kapcsolhatók.

AZ ISMERET BÍRÁLAT

A gyakorlópedagógus vizsgálat egyik legláthatóbb formája filozófiai, és sokkal világosabb, ismeretelméleti alapokon nyugszik. Az ismeret bírálat azon az előítéleten alapszik, hogy az ismeretnek létezik egy hivatalos, elméleti formája a tanításra, tanulásra vonatkozóan, ami megkülönböztethető az ismeret egy sokkal gyakorlatiasabb formájáról. Ezt a második formát úgy lehet változatosan megfogalmazni, mint gyakorlati ismeret, szakmaismeret, és a gyakorlat bölcsessége, vagy mint olyan tudás, ami kísérletező, személyes, helyezkedő és összefüggésekre épülő. Alapvetően, az ismeret bírálat azt az előítéletet támadja, hogy a pedagógusok által végzett kutatás ismeretet generálhat, hacsak nem ugyanazokra a hagyományokra, stratégiákra, és ismereti indoklásokra épül, amiket a hivatalos ismerettel asszociálunk. Az ismeret bírálat közvetlen ellentétben áll azzal a gondolattal, amit korábban megvitattunk, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálat a kérdés olyan létrejövő formája, ami ahhoz akar hozzájárulni, amit Schon (1995) egyszer „a gyakorlat új ismeretelmélete” névvel látott el, melyet különböző kritériumok és ismeretelméleti hagyományok irányítanak.

A MÓDSZER BÍRÁLAT

Szorosan kapcsolódik az ismeret bírálathoz, a módszer bírálat módszertani alapokon száll szembe azzal az eszmével, hogy a gyakorlópedagógusok rendelkeznek a saját szakmai környezetükkel kapcsolatos kutatás elvégzéséhez szükséges készségekkel, távolsággal vagy elemző képességekkel. Huberman (1996) például rávilágított arra, hogy az események megértése, amikor valaki részt vesz bennük, gyötrelmesen nehéz, ha nem lehetetlen, ezért már a kezdetek kezdetén azt a lehetőséget vitatja meg, hogy a gyakorlópedagógus a saját szakmai környezetében lehet-e vizsgálatot végző személy. Amennyiben a pedagógus kutatóként próbál fellépni, Huberman és kollegái azt tanácsolják, hogy alkalmazzák a minőségi vizsgálatok általános kritériumait, valamint, hogy a gyakorlópedagógus „lépjen túl önmagán” (126 old.). Világosan látszik, hogy ez a bírálat diametrikus ellentétben áll azokkal a gyakorlópedagógus vizsgálatokkal, melyekben az öntanulmányozásra vagy az önéletrajzra összpontosítanak, arra a meggyőződésre alapozva, hogy saját magunk tanulmányozásával javítható a gyakorlat. Az ismeret bírálathoz hasonlóan, a módszer bírálat azt feltételezi, hogy a gyakorlópedagógus kutatókat ugyanazok a módszertani kritériumok korlátozzák, mint azokat, akik a hagyományosabb, egyetemi alapú kutatásokat végzik, nem pedig az, hogy egy új műfaj kialakulásában vesznek részt.

A TUDOMÁNY BÍRÁLAT

Ez a bírálat valójában az előző kettő kombinációja vagy inkább részhalmaza. Kiemelten nagy jelentőséggel bír a huszonegyedik század elején, amikor a tudományos alapokon nyugvó kutatás a nevelési szabályozások hatáskörébe tartozik. A tudomány bírálat gyakran láthatatlanul működik egyszerűen úgy, hogy kihagyja a gyakorlópedagógusokat vizsgálók munkájának tényezői közül, hogy egy adott témában mi számít ismeretnek. A feltevés az, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálat – gyakran egy osztályban, kurzuson vagy program keretében végzett – jellemző sajátosságokkal rendelkezik, valamint, ezzel egyidejűleg, hogy az oktatási kutatások célja a feltárt adatok eltérő környezetben történő szintetizálását alapul véve a szabályokra irányul. Az a feltevés is felmerült, hogy a szigorúság elsődlegesen az eltérő területek összehasonlításától, a számos példától, valamint az egységes folyamatoktól és mérésektől függ. Ez megköveteli az alternatívák közötti összehasonlítást, a keresztoldalakat analizálását, a bizonyos változatok hatásainak elérése érdekében történő ellenőrzést és tesztelést, és az oktatási eredményekre való koncentrációt. A javaslatok lényege konzisztens azzal, amit Floden (2001) „hatékonysági paradigmának” nevezett, s ahol a lényeg a tanítás hatékonyságát növelő konzisztens tényezők felismerése, főként oly módon, ahogy az általános tesztekben mérik a diákok eredményeit.

A POLITIKAI BÍRÁLAT

A negyedik bírálat típus a vizsgálat szándékaira és kimenetelére összpontosít, valamint annak politikai, illetőleg ideológiai alapjaira. Ennek a bírálatnak két véglete van. Sokan, akik a tevékenységvizsgálatot pártolják, azt feltételezik, hogy az egyik véglet a társadalmi változás és a társadalmi cselekvés. Ebből a szemszögből feltételezhető, hogy a tevékenységvizsgálat, valamint a gyakorlópedagógus vizsgálat egyéb formáival lehetőség nyílik arra, hogy megváltoztassák a gyakorlat természetét, valamint a gyakorlópedagógus szerepét. Ebből a perspektívából kiindulva a politikai bírálat akkor jön létre, amikor a tevékenységvizsgálatként megnevezett bírálat nincs kapcsolatban a politikai környezettel, vagy amikor közvetlenül nem foglalkozik a hatalomhoz, egyenlőséghez, illetve hozzáférhetőséghez kapcsolódó témákkal. Másfelől viszont, néhány bírálat azt feltételezi, hogy a kutatás lehet (és kellene) politikamentes, semleges, nem ideológiai jellegű és értékmentes. Ebből a szemszögből a

politikai bírálókat a tevékenységvizsgálat és a gyakorlópedagógus vizsgálat egyéb formáira irányul, mert azok túlságosan is politikai jellegűek. A vád az, hogy az ilyen jellegű vizsgálódás egyáltalán nem is kutatás, hanem pártolás, aktivizmus, vagy politikai manőverezés, melyet jogfosztott csoportok végeznek.

A SZEMÉLYES VAGY SZAKMAI FEJLŐDÉS BÍRÁLATA

Ennek a bírálóknak az egyik változata azzal a ténnyel foglalkozik, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálatot gyakran úgy fogalmazzák meg, mint az egyének személyes vagy szakmai fejlődésének egyik eszközét, nem pedig az ismeret generálásának vagy bíráló gyakorlatának egyik módját. Habár kevés vita van azzal kapcsolatban, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálat funkcionálhat-e a szakmai fejlődésre ható tényezőként, a gyakorlópedagógus vizsgálat ilyen megközelítését gyakran bírálják közreműködő fókusz miatt és a status quo passzív fenntartása miatt. Más esetekben, a szakmai fejlődés bírálását az ismeret bírálattal együttesen idézik fel, hogy megkérdőjelezzék a tanárok tapasztalatainak és hitének az ismereteikkel való nyilvánvaló egyenlőségét. A bíráló második változata az öntanulmányra és a gyakorlópedagógus vizsgálat önéletrajzi jellegű formáira koncentrál. A bíráló itt az, hogy ezek közül néhány „túlzottan” személyes, mert egocentrikus vagy éppen öndicsérő módon összpontosítanak az egyénre. A vita tárgyát az képezi, hogy a gyakorló pedagógus vizsgálat sokkal több kell, hogy legyen, mint ön-felfedezés: ehelyett inkább konkrét bizonyítékot kellene tartalmaznia arról, hogy a komoly és bonyolult esetek, melyek a tanításban, tanulásban és a nevelésben előfordulnak, egyértelmű összevetésre kerüljenek.

GYAKORLÓPEDAGÓGUS VIZSGÁLAT: A HAGYOMÁNYOK MEGSZAKÍTÁSA, A HATÁRVONALAK ELHOMÁLYOSÍTÁSA

Amint azt értekezésünk is nyilvánvalóvá teszi, a gyakorlópedagógus vizsgálat néhány bírálata ismeretelméleti és módszertani problémákra összpontosít, míg mások politikai és szakmai kérdésekre koncentrálnak. Az ilyen bírálókat gyakran kombinálják, és gyakran egybeesnek egymással, a vita szövegvilágától és a benne résztvevő felektől függően.

A gyakorlópedagógus vizsgálat minden változata – tevékenységkutatás, tanár vizsgálat, öntanulmány, a tanítás, tanulás tudománya, és a gyakorlat kutatási területként való alkalmazása – valamilyen formában megkérdőjelezi a hagyományos, formális kutatás konvencióit. A gyakorlópedagógus vizsgálat, akár határozott, akár értelemszerű módon, de kérdéseket vet fel és megszakítja a kérdés, ismeret és gyakorlat közötti kapcsolathoz fűzhető elvárásokat. Ez a fajta vizsgálat kérdéseket vet fel arról, hogy ki folytathat jogosan kutatást, és, hogy milyen kapcsolatnak kellene létezni a vizsgálatot végzők és az általuk vizsgált emberek és folyamatok között. A gyakorlópedagógus vizsgálat sok változatában arról is kérdések merülnek fel, hogy milyen kapcsolat van az ismeret előállítása, alkalmazása, és használata között, különösen azokban a kutatásokban, melyekben a végtermék a kutatók számára fontos ismeretek előállítása, nem pedig a tágabb környezet hasznára történő ismerethalmaz létrehozása. Végül, a gyakorlópedagógus vizsgálat sok kérdést fogalmaz meg arról, hogy vajon lehetséges vagy elvárt-e olyan kutatás folytatása, ami sem a kutató, sem a gyakorlópedagógus szerepét nem részesíti előnyben, hanem új szerepet kovácsol a kettő összekapcsolódásából. E tekintetben különösen rizikós kérdés az, hogy a legtöbben, akik a tanári vizsgálatokat elméleti síkra fektetik nem tizenkét osztályos képzésben tanítanak, hanem egyetemi közegben vagy ahhoz kapcsolódó környezetben, bár korábban gyakran dolgoztak ilyen környezetben, jelenleg egyetemi közegben élnek és dolgoznak, nem pedig iskolákban.

Mint a kutatási területek egyik feltörő, sok változatot felvonultató műfaja, a gyakorlópedagógus vizsgálat új válaszokat kínál a kutatások értékének és értékelésének

legtartósabb kérdései közül néhányra, de újabb kérdéseket is felvet. Ezek közül néhányat az A függelékben sorolunk fel.

Irodalomjegyzék

- Adler, S. (1996). On case method and classroom management. *Action in Teacher Education*, 18(3), 33-43.
- Anderson, G., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Babb, M., & Hutchings, P. (2002). The scholarship of teaching and learning: Idea and impact. *HERSDSA News*, 24(1), 7-9.
- Ball, D. (1995). Blurring the boundaries of research and practice. *Remedial and Special Education*, 16, 354-363.
- Ballenger, C. (1992). Because you like us: The language of control. *Harvard Educational Review*, 62, 199-208.
- Bass, R. (1999). *The scholarship of teaching: What's the problem?* Retrieved December 10, 2003, from <http://www.doiiiit.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>
- Blum, L. (1998). Can we talk? Interracial dialogue in the university classroom. *Change*, 30(6) 27-37.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered*. San Francisco: Carnegie Foundation for Advancement of Teaching.
- Bronson, G. (1995). Putting the „P” into a Participation in Government course. In S. Noffke & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research* (pp. 95-114). New York: Teachers College Press.
- Brookline teacher Research Seminar. (2004). *Making the transparent visible: Research on classroom discourse*. New York: Teachers College Press.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical form of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Carini, P. (2001). *Starting strong: A different look at children, schools, and standards*. New York: Teachers College Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Cohran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cohran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cohran-Smith, M., & Lytle, S. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russel (Eds.), *International handbook of research of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-650). Amsterdam: Kluwer.
- Cole, A. L., & Knowlws, J. G. (1995). A life history approach to self-study: Methods and issues. In R. Russel & F. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 130-151). London: Falmer.
- Cole, A. L., & Knowlws, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development*

- through reflexive inquiry*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dinkelman, T. (2003). A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18.
- Espiritu, E., Meier, D., Villanza-Price, N., & Wong, M. (2002). A collaborative project on language and literacy learning: Promoting teacher research in early childhood education. *Young Children*, 57(5), 71-78.
- Fecho, B. (2000). Critical inquiries into language in an urban classroom. *Research in the Teaching of English*, 34, 368-395.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53, 393-405.
- Floden, R. (2001). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 3-16). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gallas, K. (1997). Story time as a magical act open only to the initiated: What some children don't know about power and may not find out. *Language Arts*, 74, 248-254.
- Hamilton, M. L. (Ed.) (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer.
- Heaton, R. (2000). *Teaching mathematics to the new standards: Relearning the dance*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1996). Focus on research moving mainstream: Taking a closer look at teacher research. *Language Arts*, 73, 124-140.
- Hutchings, P. (Ed.) (1998). *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Jacobs, D.C. (2000). A chemical mixture of methods. In P. Hutchings (Ed.), *Opening lines: Approaches to the scholarship of teaching and learning* (pp. 41-52). Menlo Park, CA: Carnegie Publications.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems of teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lampert, M., & Ball, D. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics: Investigations of real practice*. New York: Teachers College Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1990). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 7-18.) London: Falmer.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62, 447-474.
- Mishler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60, 415-442.
- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. In M. Apple (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 22, pp. 305-343). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Olson, M. (2000). Linking personal and professional knowledge of teaching practice through narrative inquiry. *Teacher Educator*, 35(4), 109-127.
- Philadelphia Teachers Learning Cooperative. (1984). On becoming teacher experts: Buying time. *Language Arts*, 6, 731-735.

- Pinnegar, S. (1996). Sharing stories: A teacher educator accounts for narrative in her teaching. *Action in Teacher Education*, 18(3), 13-22.
- Ross, D., & Bondy, E. (1996). The evolutions of a college course through teacher educator action research. *Action in Teacher Education*, 18(3), 44-55.
- Russel T., & Korthagen, F. (Eds.), (1995). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. London: Falmer.
- Schon, D. (1995). The view scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27 (6), 26-34.
- Schuyler, P., & Sitterly, D. (1995). Preservice teacher education and reflective practice. In S. Noffke & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 43-59). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 48-52.
- Shulman, L. (2001). *Report of the president from the 96th annual report: The scholarship of teaching and learning, a perspective after four years*. Palo Alto, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Soffer, E. (1995). The principal as action researcher: A study of disciplinary practice. In S. Noffke & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 115-126). New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 298-330). Washington, DC: American Educational Research Association.

A. FÜGGELÉK TANULMÁNYKÉRDÉSEK

1. Válasszon ki egy problémát vagy esetet saját nevelési tapasztalatából. Milyen körülmények között vetődött fel ez a kérdés, mint gyakorlópedagógus vizsgálati kérdés, amit tanulmányozni kell? Van a gyakorlópedagógus vizsgálatnak olyan formája, mely ehhez a kérdéshez a legjobban kapcsolódik? Miért?
2. Gondolja át azt az állítást, hogy a gyakorlópedagógus vizsgálatnak lehetősége van arra, hogy csökkentse az elmélet és a gyakorlat közötti különülést. Egyetért? Indokoljon.
3. A gyakorlópedagógus vizsgálat egy kifejezés, melyet fogalmi összegzésként használnak a nevelési kutatások formáinak széles skálájára értelmezve. Az eltérő formák közötti fontos ideológiai, ismeretelméleti és történelmi különbségek ellenére vannak közös vonásaik is. Melyek ezek a közös jellemzők? Talán ennél is lényegesebb, hogy miben tér el a gyakorlópedagógus vizsgálat a nevelési kutatások hagyományos formáitól?
4. Vitassa meg, hogy kinek válik hasznára a gyakorlópedagógus vizsgálat és miért.
5. Az együttműködés a legtöbb gyakorlópedagógus vizsgálat alapvető eleme. A kérdés résztvevői milyen előnyökkel, illetve hátrányokkal találkozhatnak?
6. Az ismeret sokféle módon kerül a gyakorlópedagógus vizsgálatból következően felhasználásra, különösen, ami a gyakorlat átalakítását illeti. Mik lehetnek ezek az alkalmazási módok? Miben különböznek ezek a felhasználások a hagyományosabb kutatások eredményeitől?
7. A gyakorlópedagógus vizsgálat öt bírálata közül ön szerint melyik okozza a legnagyobb problémát? Miért?

8. Mit jelent a gyakorlópedagógus vizsgálat kapcsán a „nyilvánosságra hozott rendszeres önbíráló kérdés” kifejezés? Miért fontos elemei a gyakorlópedagógus vizsgálatnak a rendszerezettség és a szándékosság?

B. FÜGGELÉK AJÁNLOTT IRODALOM

Gyakorlópedagógus vizsgálat

Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner inquiry. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.), Washington, DC: American Educational Research Association.

A tanári tevékenység vizsgálata

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.

Noffke, S., & Stevenson, R. (Eds.) (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.

Tanárvizsgálat

Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cohran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Öntanulmány

Hamilton, M. L. (Ed.) (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer.

Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2000). Ont he threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 234-240.

A tanítás és a tanulás tudománya

Hutchings, P. (Ed.), (2000). *Opening lines: Approaches to the scholarship of teaching and learning* (pp.41-52). Menlo Park, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Hutchings, P., & Shulman L. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 11-15.

www.carnegiefoundation.org/elibrary/docs/bibliography.htm

A gyakorlat alkalmazása kutatási területenként

- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Lampert, M. (2000). Knowing teaching: The intersection of research on teaching and qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70, 86-99.