

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Neveléstudományi Kutatások Program

FISCHER ANDREA

**TANÁRJELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE
AZ ÖNÁLLÓ TANULÁSI KÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRE**

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI



Budapest, 2010

1. A KUTATÁS INDOKLÁSA ÉS CÉLKITŰZÉSEI

Korunk tanulásértelmezésének leggyakrabban emlegetett központi fogalma az 'élethosszig tartó tanulás' és a 'tudásalapú tanuló társadalom'. Az elmúlt két évtizedben, időben és térben is kiszélesedett a tanulás fogalma és folyamata. Nemcsak átértékelődött és felértékelődött a tanulás, hanem a permanens tanuláshoz szükséges képességek köre is kibővült. Előtérbe kerültek az egyéni tanulási képességek és azok fejlesztése.

Felmerül azonban a kérdés, hogy a megváltozott körülmények miként hatnak az iskolákra, illetve az új kihívásoknak és igényeknek mennyiben tud megfelelni a nevelés-oktatás? A lépéstartáshoz szemléletváltásra van szükség, nemcsak a közoktatásban, a felsőoktatásban és a felnőttoktatásban, hanem elsősorban a tanárképzésben (*Niemi, 2002,2005*).

Értekezésünkben a tanulást és a tanulás tanítását a tanárképzés szemüvegén keresztül vizsgáljuk. Kutatásunkban a tanárjelöltek felkészítésének pedagógiai feltételeit, a felkészítés lehetőségeit és akadályait vesszük számba. Hogyan teljesülhet az a jogos elvárás, hogy a tanárjelöltek korszerű tanulászempléttel felvértezve lépjenek be a közoktatásba? Tanárként képesek lesznek-e a tanulás tanítására, arra, hogy hatékonyan fejlesszék azokat a napjainkban megfogalmazott kompetenciákat, melyek majd minőségileg is mérhető színvonalon teszik lehetővé tanítványaik önálló, élethosszig tartó tanulását?

Kutatási témánkat három fő fejezetben tárgyaljuk. Az első, elméleti fejezetben a magyar és főként az angol szakirodalmi előzményekkel rendelkező tanulás pszichológiai s pedagógiai alapjait tárjuk fel, a kérdéseket egy lehetséges szintézisbe helyezzük. A második fejezetben a témánkkal kapcsolatos pedagógiai gyakorlat egy részének a helyzetét vizsgáljuk. Az empirikus vizsgálatban kiemelten a tanárjelölt hallgatók tanulási sajátosságairól, és az önálló tanulási képesség fejlesztését szolgáló tevékenységekről van szó. A diagnosztikus értékelés, az eredmények, a hiányosságok és a problémák összegzése alapján, kísérletet teszünk egy prognosztikus szemléletből adódó stratégia elemeinek, és az abból következő tennivalóknak megállapítására az értekezés harmadik fejezetében.

2. AZ ÉRTEKEZÉS ELMÉLETI HÁTTERE

Értekezésünkben interdiszciplináris megközelítéssel vizsgáljuk a tanulást és a tanulás tanítását. Arra törekszünk, hogy összefoglaljuk a tanulás központi fogalma köré rendezve mindazokat a tudományos eredményeket és nézeteket, melyek közelebb visznek ahhoz, hogy modern korunk igényeinek megfelelően megvalósulhasson a tanulás tanítása és az önálló tanulási képesség eredményes fejlesztése a gyakorlatban.

Az első fejezetrész a tanulás *ismeretelméleti és pszichológiai* alapjainak kritikai áttekintése. Azon klasszikus és modern tanuláselméletek kiemelésére és elemzésére szorítkoztunk, melyek valamiképpen elősegítették a tanulás tanulásának értelmezését, és hozzájárultak az önálló, élethosszig tartó tanulás fogalmához, azaz közvetlen hatással voltak korunk, a 21. század tanulásfelfogásának kialakulására. Elsősorban a személyiségpszichológia és a pedagógiai pszichológia keretei között értelmezzük a tanulást. Célunk, hogy elméleti szintézissel biztos alapokat keressünk a pedagógiai helyzetértékelő és fejlesztő munkához, illetve közelebb kerüljünk a tanulás modern pedagógiai értelmezéséhez.

A tanuláskutatásban az 1960-as évek végétől a kognitív pszichológia jelentett igazi áttörést (*Piaget 1972, Bruner 1960, 1974*). A klasszikus tanuláselméletekkel szemben a kognitív szemlélet az első, mely tanulóközpontú, hangsúlyozza a tanulók egyéni igényeit. Kutatási témánk szempontjából a neveléslelektani, konstruktív-humanisztikus tanulás-értelmezés bizonyult a leghasznosabbnak (*Williams–Burden, 1997*). A tanulási mechanizmusok kutatásában a feltárt új, interperszonális dimenzió mérföldkőnek bizonyult (*Bandura, 1986*). A tanulási motivációval kapcsolatos kutatások két új fogalmat is bevezettek: a metakognitív tapasztalat és a metakognitív képességek fogalmát (*Efklides, 2002*). Bizonyítást nyert, hogy a metakognitív megléte vagy hiánya jelentősen befolyásolja a tanulásról való gondolkodást és a tanulási folyamat sikerét (*Paris– Winograd 1990, Boekhaerts, 1997, Dubois et.al., 2004*). A készségközpontú, pragmatikus mintakövetésen alapuló, horizontális tudásátvitel gyakorlatát az előtérbe kerülő távoktatás, az internet alapú tanulás elterjedése is egyre szükségesebbé teszi (*Pléh, 2006*). Mindezek alapján a több szempontú, integratív megközelítéssel értünk egyet, és a tanulást az elméletek szintézisében értelmezzük (*Allport, 1980, Martinez-Pons, 2001*).

A tanulás *pedagógiai* értelmezésével foglalkozik az elméleti fejezet *második része*. A pszichológiai eredményekből kiinduló, azokat integráló szemlélettel vázoltuk fel és értelmeztük az életen át tartó tanulás paradigmájának legfontosabb pedagógiai elméleti kereteit. Új, tág értelemben használjuk a tanulás fogalmát, a valós életben történő alkalmazkodási folyamatnak tekintjük (*De Corte, 2001, Nahalka, 2006,*). Hangsúlyozzuk, hogy folyamatszerűség jellemzi a tanulást, nem pedig a hagyományos szemlélet szerinti befejezettség illetve szakaszosság. Az iskolában már nem elegendő a konkrét ismeretek és információk átadása, elraktározása és felhalmozása, ki kell alakítani a tanulás képességét, azaz szükség van arra is, hogy a tanuló megtanuljon tanulni (*Carnell-Lodge, 2002*). A tanuláshoz való pozitív viszony és egyfajta *tanulási kultúra* is szükséges ahhoz, hogy az egyén hatékonyan részt tudjon venni a tanuló társadalomban, annak tanuló szervezeteiben (*Senge, 2006*). Megállapítottuk, hogy a tanulás tanításában a pedagógusok szakmai felelőssége egyre nagyobb.

Tanulási modelleket és gyakorlati alkalmazhatóságukat, a tanulás feltételrendszerét és a tanulás szervezéssel kapcsolatos kérdéseket is megvizsgáltuk, a 'tanulás tanulása' mint értelmezési keret szem előtt tartásával. Értekezésünkben olyan modelleket ismertettünk, melyek megkísérlik leírni azt, hogyan zajlik a tanulás az iskolákban *általában, optimális,* illetve *ideális* esetben (*Kolb, 1976, Dennison-Kirk, 1990, Pollard 2002*). Végül, az eredményes tanulás azon összetevőit vettük számba, melyeket empirikus vizsgálataink eredményének elemzése és értékelése során is alapul veszünk.

Az elméleti fejezet harmadik része az *önálló tanulás* fogalmát és értelmezését, az élethosszig tartó tanulás kompetenciáit és fejlesztését vizsgálja. Fontos tény, hogy a tanulás rendkívül összetett, szerteágazó komplex tevékenység, amelyet teljesen még mindig nem értünk (*Pollard, 2002.*). Sokféle nézet és elmélet alapján megállapítást nyert, hogy az önálló tanulás, *a tanulás egyik legmagasabb szintje*. Az önálló, hatékony tanulás mint kulcskompetencia fogalmát tág értelmezési keretben határoztuk meg. Szemléletünk holisztikus, rendszerjellelű és pragmatikus. Az önálló tanulás értelmezésünk szerint nem állapot, hanem gondolkodás- és szemléletmód (*Koltay, 2008*), a szükséges ismeretek és képességek birtokában végzett aktív tanulásirányítás, tudáskonstruálás. Az önálló tanulásnak van intraperszonális és interperszonális (társas) dimenziója is (*Gardner, 1993, Csibra-Gergely, 2007*). Az önálló tanulási képesség fejlesztése nem csak technikai, hanem

személyiségfejlesztés kérdése is (v.ö. *Habók 2005*). Négy fő lépése: (1) Tanulási stratégiák beleértve a metakognitív stratégiák megtanítása, (2) kognitív és motivációs önszabályozás képességének kialakítása, (3) önértékelés megtanítása, (4) (ön)motiváció kialakítása (*Réthyne 2003, 238*). Ezen kívül elengedhetetlen a *tapasztalati tanulás*, és a tanulási tapasztalatokra *reflektálás* gyakorlása (*Boud, 1985, , Candy, 1991, Taggart-Wilson, 2005, Vermunt, 1995,1998*).

A negyedik, elméleti fejezetrész a tanárképzés szempontjából vizsgálja részletesen a tanulás tanítását a tanárrá válás folyamatában. A tapasztalati, reflektív, társas-konstruktív szemléletmód elméleti és gyakorlati kérdéseit elemzi, egy lehetséges nyelvpedagógiai gyakorlati képzési modell bemutatásán keresztül (*Bodóczy-Malderez, 1993, Medgyes-Malderez, 1996, Singer-Moscovici, 2008*). Ennek a folyamatnak elengedhetetlen elemei a korábbi, tanulással kapcsolatos nézetek feltárása (*Dudás, 2007*), reflexiója és az előzetes tudás elemzése (*Falus, 2006, 2007*). A tanulással kapcsolatos nézetváltás (*Moon, 2004*), metatudatosság, 'saját tanári filozófia' eléréséhez a fokozatos megközelítés elvét ajánljuk (*Tillema, 1993, Tillema et.al., 2002*). A tanulási képességek fejlesztésével kapcsolatos tanári feladatokról szólva a hatályos képesítési követelmények vonatkozó részeit is elemeztük.

3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS HIPOTÉZISEI

Az értekezés második fő egységét az empirikus kutatás bemutatása és eredményeinek értékelése alkotja. Kutatásunk témaköre a tanulás-módszertani képzés helyzete a tanárképzésben. Kutatásunk tárgya a hallgatók tanulási sajátosságainak és tanulásról vallott nézeteinek feltárása, és a tanulás tanításának helyzete a tanulásról való gondolkodás vizsgálatán keresztül a tanárképzésben. Elsősorban arra kerestük a választ, hogy mi jellemző napjainkban a tanulásra, a tanulás tanítására a főiskolai- és egyetemi tanárképzésben. Értekezésünk egészének központi kérdése volt, hogy *a tanárképzés felkészíti-e a hallgatókat* arra, hogy korszerű tanulásszemlélettel felfegyverkezve, a közoktatásba kilépve, képesek legyenek diákjaik önálló tanulási képességének fejlesztésére?

Célunk kettős volt. Egyrészt a tanárjelölt hallgatók tanulási sajátosságaikról való gondolkodását kívántuk vizsgálni, másrészt a tanulás tanításának körülményeit,

problematikáját igyekeztünk feltárni. A témakör a tanulás többszörösen összetett, három, egymásra épülő szintjének vizsgálatát jelentette. A vizsgálat első szintje a hallgatók *saját* tanulási tevékenysége. A második szint a *tanulásfejlesztés és tanulástámogatás*, mint tapasztalati folyamat a tanárképzésben. A harmadik szint az a fajta *pedagógiai tudás és nézetváltás* elsajátítása, ami ahhoz szükséges, hogy a tanárjelölt a közoktatásba kilépve tudjon tanulni tanítani, azaz az önálló tanulás képességét fejleszteni.

Első hipotézisünk szerint a hallgatók tanulmányaik megkezdésekor nem rendelkeznek az egyetemi tanulmányokhoz szükséges *tanulási képességek* egy részével. *Második hipotézisünk* arra vonatkozott, hogy az oktatók többsége feladatának érzi a tanulás támogatását. Azonban különböző okok miatt erre gyakran nincs lehetőségük. A tanárjelöltek tanulásszemléletét vizsgálva *harmadik hipotézisünk*, hogy a tanárképzés nem támogatja kellőképpen a hallgatók korszerű, aktív, konstruktív és reflektív tanulásszemléletének kialakulását, mivel a *tanárképzés során* a hallgatók többségében *konzervatív tanulási modellekkel* találkoznak. *Negyedik hipotézisünk* szerint, a végzős tanárjelölt hallgatók fontosnak tartják a tanulás támogatását, az *önálló tanulási képességek* fejlesztését. Ennek gyakorlati megvalósításához azonban még nem érzik magukat eléggé felkészültnek.

4. A KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatási módszerek kiválasztásánál a trianguláció (többoldalú megközelítés) elvét tartottuk szem előtt. A kutatásban alkalmazott módszerek validitásának biztosítása, fokozása érdekében többféle feltáró módszer használata mellett döntöttünk. A kutatásunk tárgyát tehát három oldalról jártuk körbe: (1) szakirodalom feltárása és elemzése, (2) a hallgatók nézeteinek feltárása és (3) az oktatók kikérdezése. E három oldal 'véleményét' vetettük egybe kutatásunkban. Ehhez írásbeli (kérdőívek) és szóbeli kikérdezést (interjúk) használtunk. A kérdőíveket 193 hallgató és 79 oktató töltötte ki. Az interjúk során 11 hallgatót és 7 oktatót kérdeztünk meg.

A kutatási módszerek kiválasztásánál a téma összetettsége és az adott lehetőségek figyelembevételével az írásbeli kikérdezést részesítettük előnyben. Ezáltal a résztvevők tanulásról, tanulási képességekről és nehézségeikről való gondolkodását, nézeteit vizsgáltuk

kérdőívekkel. A szóbeli interjúk a kérdőíves kikérdezés kiegészítését szolgálták, a tanulásról vallott nézetek mélyebb feltárása és azok változásának jobb nyomon követése volt a célunk.

Kutatási stratégiánk induktív, azon belül leíró és összehasonlító. A kiválasztott feldolgozó módszereink statisztikai eljárások és a tartalomelemzés. A statisztikai módszereink kisebb részben leírók, nagyobb részt összefüggés-feltárók. A kvalitatív- és kvantitatív kutatási módszereket egymást kiegészítve kívántuk alkalmazni. A kérdőívek nyíltvégű kérdéseinek és a szóbeli kikérdezés anyagának feldolgozása az interjú- és tartalomelemzés protokollja szerint, leírás, csoportosítás, kódolás alapján történt. Az interjúk feldolgozásához az Atlas.ti számítógépes szövegelemző szoftvert is alkalmaztuk. A kiválasztott alapvető kutatási módszerek alkalmazása mellett, az értekezésben található tények, adatok elemzése és értékelése során közvetlen oktatói tapasztalatainkat is felhasználtuk.

5. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

I. tézis: A hallgatók alacsony önálló tanulási szinttel rendelkeznek az első éven. Az egyetemi tanulmányokhoz szükséges tanulási képességek között hat képesség esetében mutatkozott szignifikáns különbség az elsőéves és a felsőbbéves hallgatók között: könyvtárhasználat, szakirodalom önálló felkutatása, szakirodalom jegyzetelése, forrásmunka önálló feldolgozása, szemináriumi dolgozat írás, értelmes, 'lényeglátó' tanulás.

A hallgatói kérdőívek elemzéseinek eredményei alapján rögzíteni tudtuk a középiskolai és a felsőoktatási tanulási helyzetekben történő változásokat. A legtöbb válasz a *tanulás mennyiségére, gyakoriságára* majd a *motivációra* vonatkozott. Ezt követően a *tanulási módszereket*, majd az *önállóságot* és végül a *tanár-diák viszonyt* említették. A megkérdezett hallgatók véleményei szerint a középiskolai tanulásuk kevesebb problémával történt. A felsőoktatásban a tanulásuk már időszakosabb és rendszertelen volt. Az oktatók hallgatóik tanulási szokásairól szólva azt említették, hogy a középiskolások *'rossz módszerrel tanulnak, magolnak, olvasási és megértési nehézségeik vannak'*. Azt is több oktató említette, hogy a hallgatók az egyetemen rendszertelenül, kampányszerűen tanulnak.

A kétféle tanulási környezet jellemzésében szignifikáns különbséget mutattunk ki. A felsőbb éves hallgatók nagy arányban (57,6%) említették, a "belső vagy beépült" motivációt. Az önállóságot érintően az alacsonyabb és a magasabb évfolyamra járó hallgatók véleménye között jelentős különbségeket találtunk. Azt a feltárt eredményt is fontosnak tartjuk, hogy csak kevés hallgató (10%) kapott az oktatóitól a tanulásához segítséget.

II. tézis: A tanárképzésben oktatók egy része feladatának érzi a tanulás támogatását, azonban különböző okok miatt erre gyakran nincs lehetőségük.

Az oktatók igényeket támasztanak hallgatóik tanulásával kapcsolatban: a *lényeglátás, az értő tanulás, az összefüggések felismerése* a legtöbbet említett igény. Fontos oktatói vélemények fogalmazódtak meg az előadás jegyzetelése, a szakirodalom felkutatása, a szakirodalom jegyzetelése, a forrásmunka önálló feldolgozása, az információ rendszerezése képességekkel kapcsolatban. Az oktatók a tanulási kudarcok okaiként – a hallgatókkal szinte teljes egyetértésben – írták a *motiváció hiányát, a figyelem zavarát, az oktatás monotonosságát*. Az oktatók a tapasztalt hiányosságokról szólva hat tanulási képességet emeltek ki: jegyzetelés, szakirodalom felkutatása, önálló feldolgozása, információ rendszerezés és szemináriumi dolgozat elkészítése. Azonban a megkérdezett oktatók mindösszesen 17,4 %-a gondolja úgy, hogy tanári támogatással lehetne fejleszteni a hallgatók ezirányú önálló tanulási képességeit.

A hallgatók tanulástámogatás iránti igényét az oktatók is érzékelik. A hallgatók és az oktatók is elsősorban tanulás-módszertani hiányosságokat említettek. Azonban az oktatók arról számoltak be, hogy az oktatás jelenlegi szervezési keretei nem adnak lehetőséget., nincs órakeret és általában véve idő sem erre a munkára. Kifejezésre jutott továbbá az oktatók igénye, hogy a hallgatóknak *tanulmányaik megkezdésekor, tanrendbe építve lenne szükségük tanulás-módszertani stúdiumokra*, mert később ezeket a hiányosságokat már nehéz pótolni. Ugyanakkor az általunk megkérdezett oktatók kifejezték azon igényüket, hogy ezen a területen ők maguk is szakmai támogatást, továbbképzést kaphassanak.

III. tézis: A vizsgált minta alapján a tanárképzés nem támogatja kellőképpen a hallgatók korszerű, aktív, konstruktív és reflektív tanulásszemléletének kialakulását. A tanárképzés során a hallgatók többségében konzervatív tanulási modellekkel találkoznak.

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a hallgatók a képzésük során milyen *tanulási környezettel* találkoznak, és milyen *tanulási tapasztalatokat* szereznek. Azt is vizsgáltuk, hogyan változik a hallgatók tanulás szemlélete saját tanulási tapasztalatuk, a tanárképzésben jellemző tanulási környezet és a képzési programokban megjelenő - a tanulás tanítására neveléssel kapcsolatos- célok és követelmények tükrében? A hallgatókat és az oktatókat a felsőoktatásban jellemző tanulásszervezési formákról kérdeztük. A kulcsszavak voltak a *kooperáció, az önálló tanulás, a projekt, a problémamegoldás, az önreflexió fejlesztése*. Azonban a felsorolt tevékenységeket az oktatók ritkán alkalmazzák, a hallgatók még ritkábban tapasztalják meg. Két tevékenységi formát érintően (önálló kutatási feladat; kiselőadás készítése) a vélemények azonosak voltak. A portfólió típusú feladat esetében kitűnt, hogy az oktatók ezt a formát szinte soha nem alkalmazzák (hangsúlyozzuk, hogy a vizsgált mintáról van szó), így a hallgatók ilyen feladattal nem találkoznak.

IV. tézis: Az ATK végzős tanárjelölt hallgatói fontosnak tartják a tanulás támogatását, az önálló tanulási képességek fejlesztését. Tanulásról, tanulásfejlesztésről való gondolkodásuk tudatosabb lett, pozitív irányba változott a képzés során. Az önálló tanulási képesség-fejlesztés gyakorlati megvalósításához azonban még *nem érzik magukat eléggé felkészültnek*.

Az önálló tanulási képesség fejlesztéséről az interjúkat adó hallgatók a *saját tapasztalatukat, a tanulási technikákkal rendelkezést és a mentor* lényeges szerepét emelték ki. Az ATK hallgatói az interjúkban a tanulás *ismeret, képesség, attitűd* alkotóelemeit egyaránt kiemelték, míg a kérdőíves vizsgálatban megkérdezett hallgatók többségében csak a képességet jelezték. A tanárjelöltek tudatossági szintjének fejlődését jelzi, hogy a hallgatók az interjúban a tanulás fejlesztéssel kapcsolatosan számos feladatot, feltételt és nehézséget is megfogalmaztak. Az ATK hallgatói a témával kapcsolatos nézetváltás folyamatában elmozdultak a 'nem tudatos, nem kompetens' szintről. Ez a már 'tudatos, de még nem kompetens' fejlettségi szint várhatóan a többéves saját tanári gyakorlatban tovább

emelkedik. Az oktatók interjúikban a mentor szerepét erőteljesen hangsúlyozzák. Úgy vélik, hogy a tanárjelöltek a képzés folyamatában előre haladva egyre több idetartozó elméleti ismerettel rendelkeznek. A megszerzett ismereteket, érthetően csak fokozatosan tudják megfelelően alkalmazni. Az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazási képességének kifejlődéséhez, egyénenként különbözően, megfelelő időre is szükség van.

Összefoglalva, értekezésünkben igazoltuk, hogy a tanuláskultúra hiánya és az önálló tanulási képesség hiányának egyfajta körforgása, amely fenntart egy nemkívánatos állapotot, a tanárképzésben illetve a tanártovábbképzésben lenne megváltoztatható, részben pótolható. Ehhez szükséges, hogy a képzés során fejlődés történjen a hallgatók tanulászempléletében: a tanulás reprodukzív, transzmissziós felfogásától az aktív, konstruáló felfogás irányába. A tanulástámogatás gyakorlati megvalósításhoz, azaz a jelenlegi helyzet pozitív irányú befolyásolásához a kezdő tanárt támogató mentori rendszer, tanulószervezet/tanulási kultúra szemlélet, kollaboratív munkaközösség, szakmailag támogató környezet kiépítése szükséges. A magasabb szintű reflexiót és technikai felkészültséget is igénylő tudatos tanulásfejlesztés néhány éves iskolai gyakorlat után látszik megvalósíthatónak.

Kutatásunk elméleti és empirikus vizsgálatainak eredményeit összegezve azt mondhatjuk, hogy a tanárképzés során a hallgatók tanulási folyamata egyik vizsgált szinten sem kellően tudatos. Sőt, e folyamat irányítása, szervezése sem kellően tudatos és eredményes. Megállapíthatjuk, hogy a tanárképzés egésze, jelenleg a kétciklusos képzésben az alapképzést is beleértve, sokkal többet tehetne azért, hogy a végzős tanárjelölt megismerje, és képes is legyen a tanulástámogatás és a tanulásfejlesztés feladatait ellátni. Elsősorban azzal, hogy a képzés programja kiemelten támogassa a tanárjelöltek aktív, konstruktív és reflektív tanulászempléletének kialakulását megfelelő élményalapú, gyakorlati tanulási- és tanulásfejlesztési tapasztalatok biztosításával. A végzős jelöltnak a tanárképzés során kell eljutnia a 'tudatos, de még nem kompetens' szintre, azaz, hogy tudatában legyen az önálló tanulási képesség fejlesztés fontosságának és arról szakmai ismeretei legyenek. Ez teremti meg a fejlődéshez a továbblépés lehetőségét, a magasabb szintű reflexiót és technikai felkészültséget is igénylő tudatos tanulásfejlesztés, a 'tanulásfejlesztési kompetencia' kialakulását.

A magyar közoktatás- és felsőoktatás hosszabb ideje soron lévő minőségi átalakítása a 21. század elején már halaszthatatlan. Korunk igényeinek való megfelelés csak a fejlesztési stratégiák pontos megfogalmazásával, további kutatások végzésével, a gyakorlati tapasztalatok megismerése alapján lehetséges.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

1. A képzés alapozó szakaszában *személyre szabott tanulást támogató, reflektív szemléletű, eredményes tanulási környezet megteremtésére* lenne szükség. A tanárképzés során a pedagógiai munka is mintául szolgál, így változtatni kell az oktatás módszerein. A hagyományos tanárközpontú felsőoktatás helyett fontos az élethosszig tartó tanulásra felkészítő, önálló tanulási képességet fejlesztő modernebb, hatékonyabb, tanulóközpontú oktatási módszerek alkalmazása.

2. A tanári mesterképzésben a szaktárgyi és a pszichológiai-pedagógiai tárgyak szerkezeti és formai megújulása mellett sürgető feladat a szakmai tartalmak és az alkalmazott módszerek felülvizsgálata és korrekciója.

3. Szükség lenne olyan *oktatási- és tananyagokra*, melyek nemcsak a szakmódszertani, hanem az egyéb diszciplináris tárgyakhoz kapcsolódóan is fejlesztik a hallgatók tudatos gondolkodását, önreflexióját, saját tanulási tapasztalataik értékelését.

4. Bebizonyosodott, hogy a tanulás, tanítás területén a nézetváltás, a szemléletváltás nehéz feladatát könnyebb olyan képzési környezetben megvalósítani, ahol rendszeres eszmecsere és szoros szakmai együttműködés tapasztalható a tanárképző szakemberek között. Ehhez szükséges egy reflektív oktatói közösség és folyamatos szakmai kommunikáció, tudatos belső szervezetépítés, *szakmai közösségformálás*. A tanárképzés 'külső' koordinálása mellett nagyon fontos lenne belső, a tanárképzésben résztvevő tanszékek közötti élő, szakmai kapcsolat megteremtése.

5. Szükség van arra, hogy a tanárképzők ne csak kiváló szaktárgyi tudással rendelkezzenek, hanem *korszerű pedagógiai szemléletet és gyakorlatot* képviseljenek. Ezért szakmai fejlesztő párbeszédet és továbbképzési lehetőséget javasolunk ebben a témában.

Mindemellett az előrelépéshez elengedhetetlen lenne a középiskola és a felsőoktatás e téren zajló erőfeszítéseinek jobb szakmai összehangolása.

6. Szükséges lenne a *tanárképző- és iskolai gyakorlóléhelyek szorosabb együttműködésére* ahhoz, hogy a tanárképzés évei alatt hatékonyabb legyen a hallgatók felkészítése az iskolai gyakorlatra, és azon belül is vizsgált témánk, a tanulási képességek eredményesebb fejlesztésére. A mesterképzésben az óralátogatások, a tanítási gyakorlat, az azt kísérő szemináriumok az intenzív tapasztalati tanulás és reflexió fontos színterei. Sürgető feladat az eddigi nemzetközi és hazai jó gyakorlatokat ötvöző, olyan professzionális *mentorképzés* rendszerének létrehozása, melyben a legfontosabb a pedagógiai nézetek felszínre hozása, a közös szakmai, módszertani nyelv és a reflektív szemléletet támogató, konstruktív visszajelzésen alapuló értékelési kultúra elsajátítása.

7. Az eredmények alapján e tanulási képességek fejlesztése a kezdeti néhány éves tanítási tapasztalat során érik tanári kompetenciává. Javasoljuk, hogy mielőbb sikerüljön megoldást találni a *kezdő tanárok segítésének* problémájára. A kialakuló gyakornoki rendszerben külön figyelmet érdemelne a tanulásfejlesztés területe.

8. A tanári pálya önmagában is *'egész életen át tartó'* tanulási program. Fontosnak tartanánk, hogy a felsőoktatásban oktató szakemberek, és különösen a tanárképzők részére, legyenek szervezett, rendszeres *szakmai képzési és továbbképzési lehetőségek*, intézményen belüli és intézmények közötti műhelymunkák, *'kerekasztal'* beszélgetések, konferenciák stb. formájában. Ehhez kapcsolódóan az oktatói munka *'kompetencia-alapú értékelése'* is nyitott kérdés. Találkozhatunk néhány kezdeményezéssel, de mind a továbbképzés, mind a képzők *'fejlesztő értékelése'*, ezek szakmai keretei, feltételei kidolgozásra szorulnak.

9. További kutatásra javasoljuk a téma *interperszonális* vonatkozásait, a nézetváltáshoz kapcsolódó *tanári szerepeket* és változásuk kérdését. Végül támogatjuk, hogy a végzős tanárjelöltek szakdolgozatukat elsősorban *saját osztálytermi kutatás* alapján készítsék el. Ezáltal is nagyobb hangsúlyt kapna az iskolai tanítási gyakorlat, mint a *'reflektív kompetencia'* felé vezető tanulási út, szakmai fejlődés egyik fontos állomása.

A témával kapcsolatos legfontosabb szakirodalom

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bábosik, I., Olechowski (szerk.) (2003) *Tanítás-Tanulás-Értékelés*. Frankfurt, Peter Lang Verlag.
- Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Bodóczy, C., Malderez, A. (1993): Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia* 1-2. 37-52.
- Boekhaerts, M. (1997): Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2). 161-186.
- Boud, D., Keogh, R. & D. Walker (eds.) (1985): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.
- Bruner, J. S. (1960): *The Process of Education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bruner, J. S. (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Candy, P. (1991): *Self-Direction for Lifelong Learning*. Oxford, Jossey-Bass.
- Carnell, E. & Lodge, C. (2002): *Supporting Effective Learning*. London, Paul Chapman Publishing.
- Csibra Gergely és Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológia Szemle*, 62. 15-30.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101(4). 413-434.
- Dennison, B. és Kirk, R. (1990): *Do, Review, Learn, Apply: A Simple Guide to Experiential Learning*. Oxford, Blackwell.
- Devos, A. (2010): New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education* 26. 1219-1223.
- DuBois, N., Howard, B.C., Sperling, R.A. és Staley, R. (2004): Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10/2. 117-133.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó, 46-120.
- Efklides, A. (2002): Metacognitive experiences in problem solving. In Efklides, A., Kuhl, J. és Sorrentino, R.M. (szerk.): *Trends and prospect in motivation research*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. 297-323.
- Enyedi, Á. és Révész J. (2009): A 'hosszú' tanítási gyakorlat hazai tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 7 (36), 35-56.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat.
- Falus Iván (szerk.) (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése- európai tendenciák.
Pedagógusképzés 8 (37), 19-36.
- Gardner, H. (1993): *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century.*
 New York, Basic Books.
- Habók Anita (2005): A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében.
Magyar Pedagógia, 104/4. 443-470.
- Hobson, A. J., Ashby, P. Malderez, M., Tomlinson, P.D. (2009): Mentoring beginning teachers:
 What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* Vol. 25/1. 207-216.
- Koltay Tibor (2008): Az új tanuláskultúra és az információs műveltség.
Módszertani Közlemények, 48/4. 159-162.
- Krecic, J. M. – Grmek, I. M. (2008): Cooperative learning and team culture in schools: conditions for
 teachers' professional development. *Teacher and Teacher Education*, 24/1. 59-68.
- Lieberman - Mace (2008): Teacher Learning: A Key to Educational Reform.
Journal of Teacher Education, 59/3.
- Malderez, A.-Wedell, M. (2007): *Teaching Teachers: Processes and Practices.* London, Continuum.
- Martinez-Pons, M. (2001): *The Psychology of Teaching and Learning.* London, Continuum.
- Medgyes, P.-Malderez, A. (szerk.) (1996): *Changing Perspectives in Teacher Education.*
 Oxford, Heinemann.
- Moon, J. A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice.*
 London, Routledge and Falmer.
- Nahalka István (szerk.) (2006): Hatékony tanulás. In M. Nádaszi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia
 néhány alapkérdése.* Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Niemi, H. (2002): Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools.
Teaching and Teacher Education, 18. 763-780.
- Niemi, H. (2005): Aktív tanulás-avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban.
Pedagógusképzés 2005/3- 87-116.p.
- Paris, S.G., Winograd, P. (1990): How metacognition can promote academic learning and instruction.
 In Jones, B.F. és Idol, L. (szerk.): *Dimensions of thinking and cognitive instruction.*
 Erlbaum, Hillsdale, NJ. 15-51.
- Paulien C. Meijer et al. (2009): Supporting presence in teacher education: The connection between
 the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25/2.
 297-308.
- Piaget, J. (1972): *Science of Education and the Psychology of the Child.* London, Penguin Books.
- Pléh Csaba (2006): A tanulás tanulása és az egész életen át tanulás a pszichológus szemével.
Pedagógusképzés, 2006/4. 5-19.

- Pollard, A. (2002): *Reflective Teaching. Effective and Evidence-informed Professional Practice*. London, Continuum.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Révész Judit (2005): Az Angol Tanárképző Központ tündöklése és bukása. *Pedagógusképzés*, 1. 61-72.
- Senge, P. (2006): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London, Random House.
- Setényi János (2004): Élethossziglani tanulás: az új paradigma. In: *Nyitott iskola-tanuló társadalom*. Budapest, OKI. 21-25.
- Singer, F. M. – Mocovici, H. (2008): Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24/6. 1613-1634.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005): *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 50 Action Strategies*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Tillema, H. H. (1993) Integrating knowledge and beliefs; stimulating learning to teach in student teachers. Paper presented at the International Conference on Teacher Education: From Practice to Theory. Tel Aviv, Israel.
- Tillema, H.H., Kremer-Hayon, L. (2002): 'Practising what we preach'-the teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18. 593-607.
- Van-Hout Wolters, B., Simons, R. és Volet, S. (2000): Active Learning: Self-Directed Learning and Independent Work. In Simons, R., Linden, J. és Duffy, T. (szerk.): *New Learning*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 21-36.
- Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D., Lodewijks, H.G. (1999): A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69/2. 221-242.
- Vermunt, J.D. (1995): Process-oriented instruction in learning and thinking activities. *European Journal of Psychology of Education*, 10. 325-349.
- Vermunt, J. D. (1998): The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2). 149–171.
- Vermunt, J. D. – Vermetten, Y. J. (2004): Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4). 359–384.
- Williams, M. és Burden, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

A szerző témával kapcsolatos publikációi

Fischer Andrea (1996): *The Role and Function of Self-Access in Initial Teacher Education: Achievements and Challenges in a Hungarian Context.*

MEd. Dissertation. University of Exeter, UK.

Fischer Andrea (2001): Opportunities not to miss. *NovELTy*. Vol.8/2.

Fischer Andrea (2004): *Tanárjelölt hallgatók tanulási sajátosságainak vizsgálata.* In: Tanulás, kommunikáció, nevelés. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 2004. 165.p.

Fischer Andrea (2009): Portrait of a Professional Community in Hungary. In: *Humanising Language Teaching*, Year 11, Issue 4 (Társzerzők: Pohl, U., Enyedi, A, Bodoczky, C, Révész, J. Szesztay, M, Sillár, B.) <http://www.hltmag.co.uk/aug09/sart.htm>

Fischer Andrea - Halász Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben.* Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára. Bologna füzetek 2.

Fischer Andrea - Kovács Zsuzsa – Ollé János (megjelenés alatt): *Egy iskolarendszeren át tartó tanulás. Tanulási sajátosságok vizsgálata a közoktatásban és a felsőoktatásban.* Budapest, Gondolat Kiadó.

Konferencia előadások:

Fischer Andrea: *Demystifying Learner Autonomy.* IATEFL-Slovenia Conference. Ljubljana, Szlovénia, 2001. szeptember 22.

Fischer Andrea : *A feltételezett tanulási kudarc és a tanulási stratégiák dominanciája közötti összefüggés a felsőoktatásban.* (Társelőadó: Ollé János) V. Kiss Árpád Konferencia, Debrecen, 2007. szeptember 28-29.

Fischer Andrea: *Facilitating Learning.* IATEFL-Slovenia Conference. Topolsica, Szlovénia, 2008. március 22-25.

Summary

One of the most debated areas of education nowadays is '*lifelong learning*' and the development of all the competences necessary for becoming a successful, '*autonomous learner*'. This doctoral dissertation entitled '**Preparing Pre-service Teacher Trainees for Learner Training**' explores the concepts and the processes of learning at three levels. The first level is the trainees' own experiential learning. The second level is learner training (learning to learn), while the third level is the desired pedagogical competence of 'teaching to learn'. Thus, the primary aim of this thesis is to investigate the *principles and present practices* of 'teaching to learn' from an interdisciplinary point of view in the context of pre-service teacher education in Hungary.

The Literature Review (Chapter 1) explores the theoretical underpinnings of the history, the nature, the elements and the preconditions of learning and 'learning to learn' in educational psychology, pedagogy and pre service teacher training. The breakthrough in educational research dates back to the 1960s (*Piaget 1972, Bruner 1960, 1974*). Cognitivism was the first to highlight student centredness, to focus on individual needs and development. Instead of the classic teacher- and teaching-centred theories of transmissive education, the constructive, reflective, humanistic and experience-based facilitation of learning is the established theoretical framework of my research (*Williams–Burden, 1997*). The emphasis on the interpersonal dimension of learning (*Bandura, 1986*) and motivational research (*Efklides, 2002*) have added new elements: the concepts of metacognitive experience and metacognitive skills. Metacognitive skills have proven to be crucial when developing thinking skills and in the process of successful learner development as well (*Paris- Winograd 1990, Boekhaerts, 1997, Dubois et.al., 2004*). As opposed to the traditional hierarchy in learning and teaching, new modes, channels and formats have appeared and spread recently. The emphasis on horizontal learning (peer-learning, self-study) and e-learning, for example, presupposes different teacher-student relationship, activities and roles (*Pléh, 2006*). As a result, a multi-level, integrative approach to learning is argued for within a suggested synthesis of theoretical frameworks (*Allport, 1980, Martinez-Pons, 2001*).

The paradigm of lifelong learning requires a broad interpretation of autonomous learning within the framework of the current views of pedagogical thinking. Effective learning is considered to be the process of adaptation to everyday life (*De Corte, 2001, Nahalka, 2006*). It is an ongoing, long process, during which the mere storage and retrieval of information is inadequate. Learning is a competence, i.e. skills, knowledge and attitude. Learner development, thus, should include 'learning to learn' (*Carnell-Lodge, 2002*).

Positive attitude and a well-established learning culture is necessary to support the individual and enable active participation in the learning organizations (*Senge, 2006*). Autonomous learning is one of the most sophisticated, highest levels of learning. It is a key competence, a principled way of thinking and knowledge construction. Autonomous learning has both an inter- and intrapersonal dimension (*Gardner, 1993, Csibra-Gergely, 2007*). Therefore, developing autonomy should include (1) teaching learning strategies including metacognitive skills and strategies, (2) facilitating self-regulation, (3) self-assessment, (4) motivation (*Réthyiné 2003, 238*). In addition, experiential learning and reflection on the process of learning are inevitable. (*Boud, 1985, Candy, 1991, Taggart-Wilson, 2005, Vermunt, 1995,1998*).

The theoretical and practical questions of pre-service teacher education are investigated within the reflective-experiential, social-constructive model of a three-year BA program at CETT-ELTE (*Bodóczy-Malderez, 1993, Medgyes-Malderez, 1996*). Within this framework special emphasis is put on previous beliefs, learning experience, reflective analysis and practice. The belief change (*Dudás, 2007, Falus, 2006, 2007*), shift of attitude to learning (*Moon, 2004*), proximal development to meta-knowledge as far as the trainees' own philosophy are also highlighted (*Tillema, 1993, Tillema et.al., 2002 Singer-. Moscovici, 2008*).

Chapter 2 (the empirical research) focuses on investigating learner training within the context of teacher training. This research aimed at exploring the trainees' beliefs about learning, teaching and especially teaching to learn. At the same time the trainers' expectations were also examined. The research tools included online questionnaires and semi-structured interviews. 193 trainees and 79 trainers filled in the questionnaires, while 11 trainees and 7 trainers were interviewed. With the help of triangulation, SPSS statistical

analyses and Atlas.ti text-analysis software, all received data have been processed and analyzed in order to answer the following research questions:

What learning skills do first year trainees lack? What specific skills and knowledge are necessary for pursuing academic studies?

Do trainers feel responsible for and/or capable of developing their trainees' learning and study skills in tertiary education?

Does pre-service teacher training support the trainees' process of reflective-experiential learning, and learning to learn?

To what extent can pre-service teacher training equip the trainees with the necessary skills, knowledge and attitude of 'teaching to learn'? Do novice teachers feel prepared to do the job of learner training in state education?

The results of the theoretical and empirical research show that the first year students' level of autonomy is fairly low. The majority of students find it difficult to adapt to the academic learning environment of higher education. When comparing first year students with their peers in the later years of their study, there are significant differences in six study skills areas: 'library skills', 'reviewing literature', 'effective note-taking when reading', 'self-study', 'writing a seminar paper' and 'meaningful learning'.

First year students tend to lack these above skills and would thus expect considerable amount of support from their lecturers and trainers. However, the research results show that university lecturers and trainers are not prepared to give such support due to lack of time and lack of professional training.

Based on the results it can also be stated that pre-service education - in the given context - does not fully support the trainees' development in terms of raising their awareness, changing their beliefs, or equipping them with the constructive-reflective notion of learning and learner training. Thus, the trainees asked tend to meet more conservative learning models and they experience such approaches. Therefore, most trainees are aware of the fact that learner training is of crucial importance. However, they think they could do effective learner training only after a few years' of teaching experience. Mentors and

professional learning communities should provide initial support and assist a novice teacher's development.

Based on the results of the present research study the importance of experiential learning and providing ample opportunities for the trainees to reflect on their experiences proved to be significant. Second, the methodology of higher education, and teacher education especially, should model good practice and raise trainees' metacognitive awareness. Mentoring and professional support in the school environment should also be strengthened. There is a clear need for better professional communication between the training universities and the practice schools.

In sum, future research might seek to link specific kinds of collaborative learning activities to observable shifts in classroom practice. The ultimate goal of pre-service (later in-service) teacher training should be to create different learning opportunities for participants to develop the teacherly competence of helping their students to become successful, autonomous learners.