

D. Molnár Éva

Nevelhet-e a neveléstudomány? A neveléstudomány az elvárások ösztüzeiben

Absztrakt

A tanulmány a mai neveléstudományt érintő, különböző elvárások kapcsán megjelenő dilemmákat vizsgálja fel három nagyobb álláspont (társadalmi, tudományometriai, pedagógiai gyakorlat) mentén. Egyrészt körvonalazza, hogy a társadalomban végbemenő történések milyen hatással vannak a neveléstudomány alakulására, valamint hogy a neveléstudományban végbemenő reformok és újítások hogyan hatnak vissza a társadalmi változásokra. Másrészt felvázolásra kerül néhány aktuális tudományometriai és tudományetikai probléma, amely a neveléstudományt is elérte (pl. hogyan küzd meg a 'p-hacking' jelenséggel vagy a parazita folyóiratok romboló hatásával). Harmadrészt, felvetésre kerül néhány, a pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó pedagógusi, tanulói és szülői érdek, amely befolyásolja a neveléstudomány jövőbeni alakulását.

Szerző

D. Molnár Éva az SZTE Neveléstudomány Tanszék tanszékvezető egyetemi docense. Kutatási területei közé tartozik a hatékony tanulás, a tanulást hátráltató stratégiák és az önszabályozó stratégiák alkalmazása a tanulás során, valamint az önszabályozó képesség korai fejlesztésének lehetőségei.

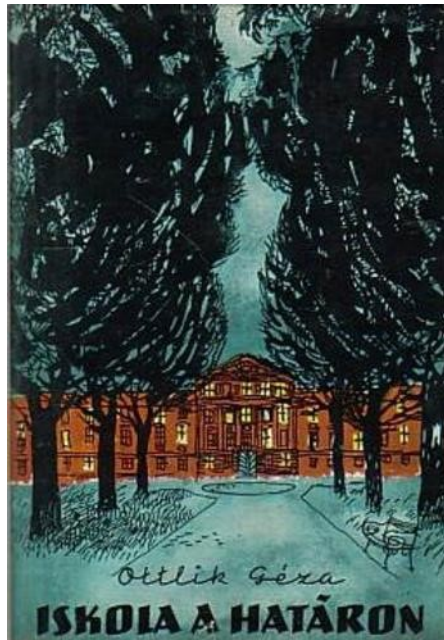
<https://doi.org/10.31176/apertura.2019.14.3.7>

Nevelhet-e a neveléstudomány? A neveléstudomány az elvárások ösztüzében

A neveléstudománynak tudománnyá válásától kezdődően napjainkig számos nehézséggel kellett megbirkóznia. Mindazon kihívásokkal szembesül, amivel a humán- és társadalomtudományok, de sajátos helyzetéből adódóan meg kell küzdenie azzal is, hogy még mindig nincs jól körülhatárolt helye a tudományok körében. Az MTA tudományági felosztásában ^[1] például a neveléstudomány a filozófia és történettudományok csoportjába tartozik, de volt, amikor a sporttudományokkal egy csoportban tárgyalták, máshol a bölcsészettudományok között kap helyet, míg nemzetközi szinten egyértelműen a társadalomtudományokhoz sorolják.

Mindezekon túl a neveléstudomány sok olyan problémakört ölel fel, amelyek különböző álláspontok mentén fogalmazódnak meg. Alapvetően társadalmi – politikai és gazdasági – tényezők is meghatározzák működését, így egyrészt eleget kell tennie az oktatásipar (education industry), az oktatáspolitikai, másrészt az oktatási gyakorlat (pedagógusok, diákok, szülők), a pedagógiai kutatás, a tudománymetria elvárásainak, szempontjainak is. Országonként változó, hogy a mai neveléstudomány ezeknek az elvárásoknak hogyan tud megfelelni. Ami a hazai helyzetet illeti, szinte minden oldalról kritikát fogalmaznak meg a neveléstudománnyal szemben, társadalmi és politikai súlyát kevésnek ítélik (Halász 2013).

A tanulmány célja számba venni azokat a szempontokat, amik mentén a neveléstudomány fontosabb feladatai megfogalmazódnak, bemutatni a neveléstudományt érintő néhány aktuális kérdést, dilemmát, valamint kísérletet tenni a különböző megközelítésekből származó elvárások és az ezekre adható lehetséges irányok megfogalmazására.



*Az iskola a határon első kiadása (Magvető
Könyvkiadó, 1959)*

A neveléstudomány társadalmi meghatározottsága

A neveléstudományt a társadalomban történő változások, újítások mindig is meghatározták. Ugyanakkor a világban zajló innovációkhoz való viszonya kettős szereppel bír. Egyrészt az oktatáson keresztül a gazdasági innovációs folyamatok egyik előmozdítója, másrészt pedig terepe is annak, hiszen folyamatosan bekerülnek az iskolai gyakorlatba a különböző új módszerek, eljárások és eszközök (Fazekas, Halász és Horváth 2017). Az OECD elvárása alapján az oktatás olyan ágazatot képvisel, amely egyszerre fejleszti a gazdasági innovációkat létrehozó képességeket és önmaga is önálló innovációs stratégiával rendelkezik (OECD 2014, 2016). Ugyanakkor az oktatási innovációk nemcsak a közsférához tartoznak, hanem az oktatásipar (vagy más néven „tanulásipar”) azon szervezeteivel is összekapcsolódnak, amelyek elsősorban a piaci alapon működő taneszközügyártók, tankönyvkiadók, mérés-értékelést végző vállalkozások, illetve olyan piaci szereplők, akik termékeiket az oktatás világában is értékesítik. Ezek az innovációs folyamatok olyan szempontokat hoztak be a közsféráról való gondolkodásba, amelyek a piaci szférában már jól ismertek és a profittermelés miatt magától értetődőek voltak: az eredményesség, a minőség, a teljesítmény, a gazdaságosság, a versenyképesség szempontjait (Halász 2016). Bár a közsféra felől is érezhetően megnövekedett az igény ezen szempontok érvényesítésére, mégis, ezen a terepen sokkal lassabban és más módon tudnak megvalósulni, több okból is. Egyrészt az oktatás terén létrejövő innovációk és reformok leginkább a szervezeti folyamatokat érintik az abban résztvevő személyek interakciójával együtt, és így nehezebben érhető tetten a beavatkozás hatása, mint az ipari termékek esetében, másrészt az újítások iránya és kivitelezésének üteme szorosan összefügg a közjogi és oktatáspolitikai döntésekkel (Halász 2016). Így több olyan tényező egymásra hatását is figyelembe kell venni, amelyek nem ítélnélhetőek meg csupán piaci, profittermelői szempontok

mentén, és amelyek működése befolyással bír a társadalmi jelenségek megváltozására is (pl. a tudás iránti attitűd befolyásolja az életminőséget, ami hatással lehet a társadalom gazdasági pozíciójára is).

Az előbbi tényező esetében figyelembe kell venni az újítások, reformok közvetlen megvalósítóit, a pedagógusokat, akik sok esetben ezeket az új változtatásokat stresszforrásként élhetik meg (Imre 2017). Ha az újítás maga után vonja a tanári munka módszerének, a tanítás módjának megváltoztatását vagy a tanári autonómia csökkenését, ezek mind növelhetik a munkával járó stresszt, ami elégedetlenséghez, kiegészítéshez, akár pályaelhagyáshoz is vezethet, de mindenképpen befolyásolja a gyakorlati megvalósítást (Calderhead 2001).

Az egyik legfontosabb innovációs terület a digitális fejlesztések és azok megjelenése a pedagógiai gyakorlatban, aminek hazánkban egyik hátráltató tényezője éppen a pedagógusok negatív hozzáállása az info-kommunikációs technikákhoz (IKT). Ennek egyik oka lehet az, hogy a pedagógusok saját bevallásuk szerint nem rendelkeznek kellő tudással az IKT-eszközök oktatásmódszertani alkalmazásához, másrészt idegen számukra az oktatásipar rendszere és működési mechanizmusa, emiatt úgy gondolják, a figyelem elterelődik a lényegről, a gyerekek neveléséről (Rigó-Ditzendy 2017). Pedig az IKT pedagógiai gyakorlatba történő integrációja számos lehetőséget rejt magában; kezdve az online laborok működtetésén, a digitális technológián alapuló együttműködések, az azonnali fejlesztő értékelésen keresztül a játékosításig – számtalan előnnyel járhat tehát az iskolai alkalmazásuk. Alkalmazásukkal nemcsak megvalósulna a képességközpontú tanterv technológiai támogatása, hanem a diákok manapság gyakran hiányolt motiváltságát is jelentősen befolyásolná és pozitív irányba mozdítaná. Elsősorban nem az a kérdés, hogy a pedagógusok ismernek-e elegendő programot, alkalmazást, hanem hogy rendelkeznek-e azokkal a digitális készségekkel, amelyek lehetővé teszik ezen a téren a fejlődésüket (Rigó-Ditzendy 2017). Ennek korrigálásában az oktatásirányítóknak fontos szerep jut, fontos lenne, hogy motiválttá és érdekeltté tegyék a pedagógusokat az e téren történő önfejlesztésre.

Ugyanakkor az oktatáspolitikai hatások szerepe az újítások bevezetésében kulcsfontosságú, hiszen egy-egy jogszabály megalkotásával kötelezővé tehetik minden iskolára nézve a reformokat, ám nem mindegy, hogy ez milyen módon valósul meg. Darling-Hammond (2009, idézi Imre 2017) oktatáspolitikai felosztásában a *bürokratikus* a centralizálás útján, a *szakmai* a gyakorlati szakemberek felkészítésén keresztül, a *piaci* a verseny és az iskolaválasztás versenyeztetésével, míg a *demokratikus irány* a tanulói szükségletek és érdekek figyelembevételével társítja az újítások bevezetését. Minél inkább sikerül egy-egy országnak demokratikus és szakmai szempontok mentén megvalósítania az oktatási reformok és szükséges újítások bevezetését, annál nagyobb az esély, hogy a bevezetendő innovációk a különböző körülmények közt működő oktatási intézményekben sikeresek lesznek. Bár a jogszabályok lehetővé teszik, hogy minden intézményben azonos módon történjen a bevezetés, az eltérő kontextussal rendelkező oktatási intézményekben más-más fogadása lehet ezeknek a változtatásoknak. Attól függően, hogy a

döntéshozók mennyire vonják be a pedagógusokat az újítások kialakításába, bevezetésébe, fogják hasznosnak vagy megvalósíthatónak tekinteni az új ötleteket, ami hatással lesz attitűdjükre, s ezen keresztül a gyakorlatra is (Imre 2017).



Copyright © 2014. Next Education India Pvt. Ltd

Új lehetőségek a digitális oktatás terén

Bár Magyarországon több olyan kutatás és kezdeményezés is elindult, amely az innovációk gyakorlati megvalósulását szorgalmazná, ezek pedagógiai haszna (pl. alkalmazható módszerek) egyelőre még kevésbé látható (Fazekas et al. 2017; Rigó-Ditzendy 2017).

Tudományok közt, a tudományosság szempontjai

A neveléstudomány az egyik leggyorsabban fejlődő tudományágnak tekinthető, hiszen az általa képviselt kutatási területek szorosan összefonódnak sok más tudományos diszciplína kérdéskörével, és így a különböző területeken megjelenő újítások egyben a pedagógiát is érintik és gazdagítják. Az oktatás problémáinak megoldása a közgazdaságtan, a szociológia, a pszichológia, a gyógypedagógia feladata is egyben. Például a közgazdaságtan egyik fontos területe, a gazdasági fejlődés, az oktatás nélkül elképzelhetetlen; a szociológia társadalmi rétegződéssel, mobilitással kapcsolatos kutatásai a tudás újratermelődésével, a tanulás és oktatás minőségével függenek össze, míg az egyéni és társas jellemzők iskolai szintű kezelése szorosan épül a pszichológia és gyógypedagógia kutatási eredményeire. Magyarországon léteznek olyan kutatások, kutatócsoportok, amelyek a multidiszciplináris szemlélet alapján szerveződtek, ugyanakkor a neveléstudomány egészét tekintve még nem teljesen jellemző sem a határterületek innovatív eredményeinek befogadása, sem pedig a nemzetközi trendekhez, folyamatokhoz való csatlakozás (l. Csapó 2011).

Egy további fontos szempont a tudományos normáknak való megfelelés, valamint az elszámoltathatóság igénye a neveléstudományt is érinti, és nemzetközi szinten is az egyik legaktuálisabb kérdésnek számít a tudományok terén. Az elindult hazai folyamatok és

kezdeményezések (pl. a Magyar Tudományos Művek Tárába publikációk feltöltése, a kutatók megtalálása ezen a fórumon, az Országos Doktori Tanács nyilvános adatbázisa, egyetemek repozitóriuma) mind azt a célt szolgálják, hogy a hazai neveléstudósok munkái, publikációi elérhetőek, láthatóak, összevethetőek legyenek. A hazai neveléstudomány helyzete, megítélése ugyanakkor ebből a szempontból kettős. Míg vannak olyan neveléstudósok, akik a nemzetközi fórumokon (konferenciákon, folyóiratokban, külföldi szervezetekben) rendszeresen jelen vannak, és a nemzetközi szakmai közösség is számotartja őket, sokan vannak olyanok is, akik nem tartják fontosnak sem a nemzetközi irányelvekhez való csatlakozást, sem pedig a pedagógiai jelenségek működésének empirikus feltárását. Ez a kétpólusú hozzáállás másfajta feladatokat von maga után a hazai neveléstudósok körében: míg az előbbi csoport az aktuális tudománymetriai, tudományetikai problémákkal néz szembe, az utóbbi csoport a pedagógiai jelenségek értelmezését szűkebb, belső körben vitatja meg, és nem méretteti meg magát a nemzetközi tudományos terepen (Csapó 2011).

Néhány aktuális tudománymetriai és tudományetikai probléma, amely a neveléstudományt is érinti, a tudományos eredmények megjelenési módjához és formájához kapcsolódik. A társadalomtudományokban az egyik ilyen, egyre súlyosabbnak tekinthető probléma a kutatási eredmények értelmezése és bemutatása kapcsán a 'p-hacking' elnevezésű jelenséggel való megküzdés. Fontos elvárás a tudományos eredményekkel szemben, hogy újszerűek, megbízhatóak, reprodukálhatóak és statisztikailag szignifikánsak legyenek, amire tulajdonképpen válaszként érkezett a 'p-hacking' jelensége. A 'p-hacking' azt jelenti, hogy a kutatók addig elemzik az adataikat, amíg abból valamilyen szignifikáns eredmény meg nem születik, és ide tartozik az is, ha a kutató a nem szignifikáns eredményeket nem közli, vagy ha a szignifikáns eredmények elérésekor megállítja a kutatást, nem folytat további elemzéseket (Head, Holman, Lanfear, Kahn és Jennions 2015). Ez a hozzáállás alapvetően szembemegy a tudományos normákkal, mivel olyan torz eredményeket produkál, amelyek nem fedik a valóságot, és így a tudomány eredeti céljával (a valóság megismerése, az igazság megtalálása) nem összeegyeztethető. A 'p-hacking' mindazonáltal mégis egyfajta új tudománypolitikát szolgál ki, megfelelően annak a nyomásnak, hogy csak az innovatív és új eredmények számítanak, csak ezek az eredmények jutnak nagyobb publicitáshoz és elegendő kutatási támogatáshoz.

Ezzel is magyarázható, hogy az utóbbi időben egyre több társadalomtudományi kutatóról derült ki, hogy kutatási eredményeiket manipulálták. Bár eredményeik révén nagy hírnévre tettek szert, a kutatásaikat azonos körülmények között újra megszervezve nem sikerült az eredeti eredményt létrehozni (l. Bolcsó 2018). A jelenség nagy csapást mért a társadalomtudományokra, ezen belül a neveléstudományra is, aminek következményeként több olyan kezdeményezés is napvilágot látott, amely az érintett tudományok – illetve általában a tudományos kutatások – közmegítélésén és hírnevén kíván javítani. A kísérletek megismétlése (regisztrált replikáció) az egyik olyan lehetőség, amivel a szélhámosoktól és az ilyen szemléletű kutatóktól meg lehetne tisztítani a tudományt. Ezen kívül egyre több kutató szorgalmazza például a nyilvános adatmegosztást, ami

Bár valós igényhez kapcsolódnak, mivel teret és lehetőséget adnak a tudományos eredmények publikálásának, a parazita folyóiratok elsődleges célja mégis az, hogy a közlési díjat beszedjék a megtévesztett kutatóktól, de ezen túlmenően nem igazodnak a tudományos normákhoz. Ezáltal tudománytalan módszereikkel (nem alkalmaznak sem formai, sem tartalmi ellenőrzést, nincs peer-review bírálókat stb.) olyan kétes eredményeket bocsátanak a tudományos világra, amelyek elterjedése megállíthatatlan. Ráadásul az ezekben a folyóiratokban megjelentetett tudományos eredmények nem számítanak sehol a komoly tudományos világban (nem elszámolhatók, pályázatoknál nem veszik figyelembe, szerzője ugyanakkor rossz színben tűnik fel stb.).

Szerencsére egyre több lehetőség van a parazita források felismerésére (pl. MTMT, Web of Science adatbázisa), de a témával elsőként foglalkozó Jeffrey Beall (2013) úttörő volt abban, hogy elindított, és 2017-ig üzemeltetett egy oldalt, amelyen kikereshetők voltak az aktuálisan predátornak tartott folyóiratok. A listázást – Beall munkájára támaszkodva – más oldalak továbbra is igyekeznek folytatni. [2]



A predátor folyóiratok (Eduardo Luzzatti). Forrás New York Times (2017)

A pedagógiai gyakorlatból származó elvárások

A pedagógiai gyakorlat részéről érkező elvárások elsősorban a szülők, pedagógusok és diákok személyes hozzáállását, elképzelését tükrözik. Az iskolai gyakorlat minden szereplőjének érdeke, hogy az oktatás hatékony legyen és mindenki megelégedésére szolgáljon, ami a neveléstudomány fontos célkitűzése is egyben. A neveléstudományi kutatóknak jelentős szerepük van abban, hogy a kutatási eredmények eljussanak a gyakorló pedagógusokhoz, és a mindennapi gyakorlati munka részét képezzék. Ez azonban nem túl zökkenőmentes, egyrészt, mivel egy-egy kutatási eredmény, fejlesztőprogram eredményének hatása nem mindig azonnal, hanem bevezetéséhez képest jóval később válik láthatóvá, bizonyítottá, másrészt pedig a kutatók fórumait (tudományos

konferenciák, tudományos folyóiratok) nem mindig látogatják a gyakorló pedagógusok, mint ahogy a kutatók sem vesznek részt gyakran a pedagógusok fórumain.

Mindkét irányú problémára jó megoldást jelenthet a finn oktatási rendszer modellje, amelyben a neveléstudományi kutatás és a pedagógiai gyakorlat nem válik ketté olyan élesen, mint hazánkban. Finnországban a tanító- és óvóképzés egyetemeken zajlik, tudományos alapokon nyugszik, már a képzés során elvárják a jelöltektől, hogy tudományos kutatásokba csatlakozzanak be, publikáljanak külföldön, és gyakorló pedagógusként is lehetőségük van tovább folytatni ezt az irányt doktori iskolákba való jelentkezéssel (aminek befejezése után továbbra is tanítóként, óvopedagógusként dolgozhatnak). Mindezek mellett számos kutatóközpont foglalkozik a tanítási-tanulási gyakorlat egy-egy aspektusával, ami szintén erősíti az elmélet és gyakorlat közötti hatékonyabb információáramlást (Csapó, Csíkos és Korom 2004). Ezek az elképzelések hazai viszonylatban még eléggé távolinak tűnnek, és bár vannak kezdeményezések, a hazai neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat közötti szakadék áthidalása, a hatékonyabb együttműködés kiépítése még hosszú folyamat.

Tovább árnyalja a helyzetet az a régóta feltett kérdés is, hogy vajon a „jó kutató” egyszemélyben lehet-e „jó tanár” is? Valószínűleg mindenkinek van véleménye erről a kérdésről, és a fent említett finn példa azt mutatja, hogy lehetséges ez, az e téren végzett kutatások szerint azonban nem lehet egyértelmű választ adni (l. Palali, van Elk, Bolhaar és Rud 2018). Eleve a „jó tanár” meghatározásában sincs egységes megállapodás, esetenként az elméleti szakemberek, a szülők, a tanulók és a pedagógusok elképzelései a tanári kompetencia más-más aspektusára vonatkoznak. Ezzel kapcsolatosan több kérdés is felmerül: vajon a jó tanár, a tanítás minősége hogyan értékelhető? Az számít jó tanárnak, akit mindenki szeret? A diákok legalább hány százaléka kell szeressen valakit, hogy azt jó tanárnak nyilváníthassák? Vagy inkább a tanulók eredményei mutatják meg a választ? Az lehet a jó tanár, aki diákjaiból kihozza a legtöbbet, versenyeken, érettségin, valamint felvételi pontok alapján a legjobb eredményeket éri el? Azt tudjuk, hogy a jó iskolák sorrendjét hazánkban minden évben nyilvánosságra hozzák,^[3] és a korábbi évek hagyományaitól (egyetemi felvételen való teljesítés) eltérően kezd másfajta szemlélet is megjelenni, ami nemcsak a diákok eredményeit veszi figyelembe, hanem többek közt a szocio-demográfiai háttér alapján a pedagógiai hozzáadott értéket is (alacsonyabb szocio-ökonómiai státusszal rendelkező diák eljuttatása egy bizonyos tanulmányi szintre).

Az egyetemisták körében Palali és munkatársai (2018) által végzett kutatásban a kutatás minőségét a kutatók publikációinak számával, a tanítás minőségét a jegyekkel, valamint a hallgatók általi pedagógusértékeléssel vizsgálták. Különbség volt az MA és BA szinten tanuló diákok között. Míg az előbbi esetben összefüggött az oktató tudományos teljesítménye a diákok jegyeivel (a publikációs teljesítmény jobb jegyekkel járt együtt), a BA szinten tanuló diákok esetében ez nem volt kimutatható. A kutatók kiemelték, hogy ezek az eredmények csak abban az esetben értelmezhetők (és csak a mesterképzésben), ha a tanítás minőségét a tanulmányi jegyekben mérjük, ellenkező esetben a kérdés megválaszolása oly bonyolulttá válik, amit nehéz egy kutatás által megválaszolni.

Napjainkban nemcsak ezekre a kérdésekre kellene választ adnia a neveléstudománynak, hanem a megváltozott gyerekek, megváltozott szülői és pedagógusi szerepek, megváltozott körülmények kihívásaira is aktuális megoldásokat kellene nyújtania. Az iskolákban már az Y, Z és alfa generáció tanul, akiket bizonyítottan másfajta gondolkodás- és viselkedésmód jellemez (l. Tari 2012), ami egyben másfajta hozzáállást igényel a pedagógusoktól. Ebből a szempontból is szükségszerű a pedagógusok (ön)fejlesztése, hiszen nemcsak a digitális újítások bevezetése, hanem a tanulók iskolai jólléte is szorosan összefügg a nekik megfelelő tanuláshoz való hozzáférés lehetőségével. Továbbá a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció és együttműködés nagyban segítené a hatékonyabb és eredményesebb oktatást, hiszen bizonyított, hogy a szülők iskolai bevonása pozitív hatással van a gyermekek iskolai jóllétére, tanulási motivációjára és tanulmányi eredményére (Oostdam és Hooge 2013).

Összegzés

A tanulmány céljának megfelelően bemutatásra került (a teljesség igénye nélkül) néhány aktuális dilemma, probléma, amivel a neveléstudomány napjainkban szembesül. A címben feltett kérdésre, miszerint „nevelhet-e a neveléstudomány”, a felvázolt problémakörökhöz kapcsolódó néhány kérdés felvetése és megválaszolása adhat választ. A cikk szerzője egyelőre a kérdések felvetésére vállalkozik, megválaszolásuk nem egy kutatótól vagy kutatócsoporttól, hanem akár több generáció és az oktatás szereplőinek (oktatáspolitikusok, kutatók, pedagógusok, tanulók, szülők) döntéseitől is függhet.

A társadalmi elvárások függvényében képes-e a neveléstudomány megújulni és teljesen újat alkotni; képes-e az innovációk befogadására, és szükséges-e, hogy minden innovációt befogadjon?

A tudományos elvárások kapcsán kérdés, hogy a neveléstudomány a többi humán- és társadalomtudománnyal egyetemben hogyan tud megküzdeni a publikációk kapcsán rá nehezedő elvárásokkal, és a produktivitás mellett mennyiben tudja megtartani az etikus kereteket, megőrizni szakmai tisztaságát.

Az oktatási gyakorlat szereplői méltán várják el a neveléstudomány kutatóitól, hogy segítséget nyújtsanak a mindennapi pedagógiai gyakorlat helyzeteiben is. Kérdés, hogy meg tud-e újulni a tanárképzés, a gyakorló pedagógusok és elméleti szakemberek együttműködése, a szülői közösségek elérése és bevonása úgy, hogy az iskolákban hatékonyan együttműködni tudó gyerekek és pedagógusok és mindezzel elégedett szülők legyenek többségben.

Ha ezekre a kérdésekre pozitív válaszok érkeznének, közelebb kerülnénk mindahhoz, ami a neveléstudomány széleskörben elvárt „nevelő hatását” lehetővé teszi.

Jegyzetek

1. Tudományági nomenklatúra (MTA). <https://mta.hu/doktori-tanacs/tudomanyagi-nomenklatura-106809>

2. Beall's list of predatory journals and publishers (nincs szerző). <https://bealllist.weebly.com/>
3. 2019-es középiskolai rangsorok. <http://eduline.hu/cimke/HVG+közepiskolai+rangsor>

Irodalomjegyzék

- Beall, Jeffrey (2013): Avoiding the peril of publishing qualitative scholarship in predatory journals. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 8. 1. 1-12.
- Bolcsó Dániel (2018): Súlyos válságát éli a pszichológia tudománya. *Index*. (https://index.hu/tudomany/2018/07/03/pszichologia_szocialpszichologia_zimbardo_milgram_bortonkiserlet_replikacios Letöltve: 2019. 02. 20.)
- Calderhead, James (2001): International Experiences of Teaching Reform. In *Handbook of Teaching and Learning*. (4. kiadás) Szerk. Virginia Richardson. American Educational Research Association, Washington, DC. 777–800.
- Csapo Benő, Csikos Csaba és Korom Erzsébet (2004): A tanítási és tanulási kutatás a Finnországban. *Iskolakultúra*, 14. 3. 45–52.
- Csapó Benő (2011): Interjú Prof. Dr. Csapó Benővel. A legdinamikusabban fejlődő empirikus társadalomtudomány. In *Útközben 3 (javított elektronikus kiadás)*. Szerk. Pusztai Gabriella és Németh Nóra Veronika. Center for Higher Education Research and Development University of Debrecen. (<http://mek.oszk.hu/09700/09740/09740.pdf> Letöltve: 2019. 02. 20.)
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, 4. 26-43. DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.2 <https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.2>
- Hajnal, Ward Judit & Bejarano, William (2016): Parazita lapok - a tudomány élősködői. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 25. 9. 17-25.
- Halaász Gábor (2013): *Az oktatás skandináv trendjei*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Halász Gábor (2016): *Innováció az oktatásban és közszférában. A közszféra és az oktatási ágazatra jellemző innovációs folyamatok feltárása*. Kézirat. (https://ppk.elte.hu/file/1_2_tan.pdf Letöltve: 2019. 02. 27.)
- Head, Megan L., Holman, Luke, Lanfear, Rob, Kahn, Andrew T. és Jennions, Michael D. (2015): The Extent and Consequences of P-Hacking in Science. *PLoS Biology*, 13. 3. e1002106. DOI: 10.1371/journal.pbio.1002106
- Hegyeshalmi Richárd (2018): A világhírű tudós lábba lőtte a tudományos módszertant. *Index*. (https://index.hu/techtud/2018/09/24/a_vilaghiru_tudos_tokon_rugta_a_tudomanyos_modszertant/ Letöltve: 2019. 02. 20.)
- Imre Anna (2017): Szakpolitikai beavatkozások megvalósítása: pedagógusok és kontextusok. In *A tanulás új útjai*. Szerk. Mrázik Julianna. HERA évkönyvek 2016. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 118-143.
- OECD (2014): *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris, OECD.
- OECD (2016): *Innovating Education and Educating for Innovation*. OECD Publishing.
- Oostdam, Ron és Hooge, Edith (2013): Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28. 2. 337–351. DOI: 10.1007/s10212-012-0117-6

- Palali, Ali, van Elk, Roel, Bolhaar, Jonneke és Rud, Iryna (2018): Are good researchers also good teachers? The relationship between research quality and teaching quality. *Economics of Education Review Elsevier*, 64. 40-49.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.011>
- Rigó-Ditzendy Orsolya (2017): *Merre tovább, oktatás? Az innovációk szerepe és jelenlegi helyzete.* DOI: 10.21549/NTNY.20.2017.4.7. (
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelestudomany_2017_4_110-114.pdf
Letöltve: 2019.02.20.)
<https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.7>
- Tari Annamária (2012): Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In *Digitális nemzedék.* Konferencia-tanulmánykötet. Szerk. Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra és Szekszárdi Júlia. Budapest, ELTE PPK. 17–24.

© Apertúra, 2019. tavasz | www.apertura.hu

webcím: <https://www.apertura.hu/2019/tavasz/d-molnar-nevelhet-e-a-nevelestudomany-a-nevelestudomany-az-elvarasok-ossztuzeben/>

<https://doi.org/10.31176/apertura.2019.14.3.7>

Apertura.hu

Image not found or type unknown