

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2025/1.

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Rapos Nóra

főszerkesztő

Kovács Katinka

szerkesztőségi titkár

Chrappán Magdolna – Czető Krisztina –

Tanulmányok

Kimmel Magdolna –

Marta Kowalczuk-Walędzia – Diana Borbélyová

Lénárd Sándor – Podráczky Judit

Műhelyek, tanuló közösségek

Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett

Iskolateremtők

Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit

Szemle

Fúzi Beatrix – Horváth László

Eszmecsere

Nagy Krisztina – Buzás Boglárka

olvasószerkesztő

Pénzes Dávid

tördelőszerkesztő

Szabó Dóra

social media manager

A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE

Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.



NEMZETKÖZI TANÁCSADÓ TESTÜLET

Breznayánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

Tanulmányok

Alapozás, létszükséglet, kihívás: Pedagógusok metaforái a szövegértés- fejlesztésről.....	5
--	---

*Halász Csenge – Tary Blanka – Hódi Ágnes – Fejes József Balázs – Vigh Tibor
– Senczi Beáta*

A család és az iskola együttműködésére történő felkészítés a tanárképzésben – szisztematikus irodalmi áttekintés.....	33
--	----

Lánczi Viktória – Fónai Mihály Ferenc

Műhelyek, tanuló közösségek

Tanárjelöltek önértékelésre vonatkozó nézetei.....	61
--	----

Zagyváné Szűcs Ida

Az edzőképzés és -továbbképzés megítélése és lehetőségei a hazai gyorskorcsolyázásban.....	97
---	----

Telegdi Attila – Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella – Bognár József

Iskolateremtők

Gyermekeként átélt kulturális és művészeti élmények összefüggései az élettörténettel és a szakmai életúttal. Életútinterjú Szerdahelyi Katalinnal.....	115
---	-----

Veres Vica Fruzsina

Eszmecsere

Hogyan szolgálhatja a tanárokat a mesterséges intelligencia? – Rovatszerkesztői bevezető.....	135
--	-----

Fűzi Beatrix – Horváth László

Tanulni a géppel, tanítani a gépről – a mesterséges intelligencia lehetőségei és korlátai az oktatásban.....	136
---	-----

Jaczina Fanni

Reflexió hátrányos helyzetű térségben végzett mentori és tehetséggondozási munkáról.....	144
---	-----

Gombás András – Tókos Katalin

Szemle

„Kitépett noteszlapok” Recenzió a Sallai Éva-émlékkönyvről.....	156
---	-----

Deli Zsolt

Tanulmányok

Alapozás, létszükséglet, kihívás: Pedagógusok metaforái a szövegértés-fejlesztésről

**Halász Csenge¹ – Tary Blanka² – Hódi Ágnes³ – Fejes József
Balázs⁴ – Vigh Tibor⁵ – Szenczi Beáta⁶**

¹ a Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának hallgatója, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, halasz.csenge10f@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8197-1187

² a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, taryblanka@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3687-2631

³ a Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, hodi.agnes@szte.hu, ORCID: 0000-0003-0325-1449

⁴ a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Nevelélmélet Tanszékének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának vezetője, fejesj@edpsy.u-szeged.hu, ORCID: 0000-0003-3777-415X

⁵ a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu, ORCID: 0000-0002-7201-9187

⁶ az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, szenczi.beata@barczy.elte.hu, ORCID: 0000-0003-4709-8810

A hazai pedagógusok körében végzett kutatások rámutatnak arra, hogy a tanárok többsége szakmai támogatásra szorul a szövegértés hatékony fejlesztéséhez. A pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek feltárása lényeges információkkal szolgálhat e támogatás kidolgozásához. Jelen tanulmány célja, hogy metaforákon keresztül tárja fel a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteit. Kutatásunkban 172 pedagógus online kérdőívvel összegyűjtött metaforáit elemezzük a Lakoff és Johnson (1980) által kidolgozott konceptuálistmetafora-elmélet alapján. Az eredmények alapján a pedagógusok szövegértés-fejlesztésre vonatkozó metaforáit tíz fő fogalmi kategóriába soroltuk: alapozás, létszükséglet, kihívás, folyamatos tevékenység, eszköz, minőségi javulás, hozzáférés/kinyílás, építkezés, feladat, gyógyítás. Az azonosított kategóriák több ponton átfedést mutatnak a korábbi nemzetközi kutatások eredményeivel, ami a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforák általánosíthatóságára utal.

Kulcsszavak: tanári nézetek, szövegértés-fejlesztés, metaforakutatás, kérdőíves kutatás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.01

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

Hazánkban az olvasás támogatása az alapozó szakasz, azaz az alsó tagozat végén nemzetközi viszonylatban is kedvező képet mutat (lásd például Csapó et al., 2019; Fejes et al., 2022; Tóth et al., 2025). Ugyanakkor a felső tagozaton az olvasás fejlesztése egyre kevésbé hangsúlyos (Fejes et al., 2022; Steklács, 2018). Hazai pedagógusok körében végzett felmérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárok többségének szakmai támogatásra lenne szüksége a szövegértés hatékony fejlesztéséhez (Tóth & Sipos, 2014; Tóth, 2015).

A pedagógiai nézetek és az osztálytermi gyakorlat összefüggéseit számos vizsgálat igazolta (Buehl & Beck, 2015; Philipp, 2007; Thompson, 1992), melyek szerint a tanárok olvasással kapcsolatos nézetei közvetlenül befolyásolhatják osztálytermi gyakorlatukat, ezáltal a tanulók teljesítményét (például Anders & Evans, 2019). Tehát az olvasás fejlesztésére vonatkozó nézetek feltárása hozzájárulhat a pedagógusok hatékonyabb felkészítéséhez a szövegértési készség fejlődésének támogatására. Jelen tanulmány célja a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek megismerése. Kiindulópontunk, hogy ha megértjük, mit gondolnak a tanárok az olvasás természetéről és annak fejlesztéséről, akkor a tanárképzés és a tanár-továbbképzések során hatékonyabban támogathatjuk őket abban, hogy munkájukat eredményesebben végezzék tanulóik szövegértés-fejlesztésének segítése terén.

A tanári nézeteket elsősorban kvalitatív módszerekkel vizsgálják, amelyek lehetővé teszik a pedagógiai fogalmak mélyebb tartalmának, összefüggéseinek és tartományainak megragadását (Vámos, 2001, 2003). A kvalitatív módszerek közé sorolható a metaforaelemzés is. Tanulmányunkban a Lakoff és Johnson (1980) által definiált konceptuálistmetafora-elmélet alapján vizsgáljuk a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteit metaforáikon keresztül. Munkánkban 172 pedagógus metaforáit elemezzük. A cikk elméleti háttere három részre tagolódik. Az első a tanári nézeteket, a második a metaforák pedagógiai kutatásokban való alkalmazását, míg a harmadik az olvasással kapcsolatos metaforakutatókat mutatja be. Ezt követi az empirikus kutatás részleteinek és eredményeinek bemutatása, majd eredményeink interpretálása.

Tanári nézetek

A tanári nézeteket számos módon definiálják, eltérő hangsúlyt helyezve azok jellemzőire és funkcióira (Fives & Buehl, 2012; Schraw & Olafson, 2014). Pajares (1992) széles körben elfogadott meghatározása szerint a nézetek az egyén ítéletei egy állítás igazságáról. Richardson (1996) ugyancsak elterjedt definíciója szerint a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (p. 103). Egyes nézeteket a tanárok nyíltan kifejeznek, míg mások implicit módon vannak jelen. Általánosan elfogadott, hogy a nézetek egy összetett és sokrétű, egymással összekapcsolódó rendszer részei. Ez azt jelenti, hogy a tanári nézetek egymástól nem elszigeteltek, rendszerbe szerveződnek, egymással összefüggő, koherens struktúrát alkotnak. E rendszer teszi lehetővé, hogy a tanárok következetesen értelmezzék és kezeljék a pedagógiai helyzeteket (Buehl & Beck, 2015).

A tanári nézetek különböző funkciókat tölthetnek be a tanári tudás és a gyakorlat tekintetében. A tanárok nézeteiket felhasználhatják: (1) az információk szűrésére és értelmezésére, (2) konkrét problémák vagy feladatok meghatározására és (3) cselekvési irányok kijelölésére (Fives & Buehl, 2012). Buehl és Fives (2009) a nézetek hat forrását azonosította, ezek a formális oktatás, az elfogadott tudás-anyagon alapuló, megfigyeléses tanulás, a kollégákkal való együttműködés, a személyes tanítási élmények és az önreflexió.

A tanári nézetek fogalmának megközelítése során gyakran alkalmazott módszer azok megkülönböztetése más pszichológiai konstruktumoktól. A tudásra például gyakran úgy tekintenek, hogy annak van igazolható „igazság” dimenziója, míg a nézetek szubjektív állítások, amelyeket az egyének igaznak fogadnak el, de bizonyítékok nem feltétlenül erősítenek meg (Alexander & Dochy, 1995; Nespor, 1987). Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodva Turner és kollégái (2009) kétféle tudást különböztetnek meg: objektív és szubjektív tudást. A nézetek az egyének szubjektív tudását képviselik; különböznek az objektív tudástól a következő szempontokban: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá, (2) nem konszenzuálisak, inkább egyéni preferenciáknak tekinthetők, és (3) érzelmekhez kötődnek. Richardson (1996) kiemeli a különbséget a nézetek és az attitűdök között, megjegyezve, hogy míg a nézetek elsősorban kognitívak, addig az attitűdök szorosabban kapcsolódnak az affektív konstruktumokhoz. Bár mind a nézeteknek, mind az attitűdöknek van affektív komponense, a nézetek azt tükrözik, amit vala-

ki igaznak tart egy kérdéssel, témával kapcsolatban, míg az attitűdök azt mutatják, hogy valaki támogat-e vagy ellenez-e valamit, azaz érzelmileg hogyan viszonyul az adott kérdéshez, témához (Buehl & Alexander, 2009).

A tanári nézetek tanulmányozásának jelentősége abban rejlik, hogy ezek a nézetek potenciálisan kapcsolatban állhatnak a tanárok gyakorlatával. Számos tanulmány azonosította a tanári nézetek és az oktatási gyakorlat közötti kapcsolatot (részletesen lásd Buehl & Beck, 2015; Philipp, 2007; Thompson, 1992 áttekintését), a kutatások egy részében azonban nem találtak egyértelmű kapcsolatot a tanári nézetek és a gyakorlat között (például Cross & Francis, 2015; Li & Yu, 2010). Egyes kutatók úgy vélik, hogy a nézetek idővel és tapasztalatok hatására változhatnak, de alapvetően stabilak és következetesek maradnak (Buehl & Beck, 2015). Mások szerint a tanárok különböző helyzetekben eltérő nézeteket vallhatnak (például Schoenfeld, 2015). Ez azonban nem cáfolja azt a feltételezést, hogy a tanári nézetek meghatározhatják a gyakorlatot, hanem inkább azt mutatja, hogy az eltérő kontextusok új tapasztalatok megszerzésére és újabb nézetek kialakítására, valamint a nézetek megerősítésére adnak lehetőséget (Skott, 2015).

A metafora mint a gondolkodás feltárásának eszköze

A metafora (görög szó, jelentése „átvitel”) olyan szókép, amelyben egy szót a jelentésétől eltérő módon használunk. Például a *„Szívemnek gyöngyháza, lelkem Iluskája” mondatrészletben* Petőfi Sándor Iluskát a gyöngyházzal azonosítja (Petőfi, 1844). Mint ahogy azt az említett példa is bemutatja a metaforikus kifejezés jelentése nem azonos a szó szerinti jelentéssel. A metaforák megértését és alkalmazását a nyelv és a gondolkodás vizsgálatába Lakoff és Johnson (1980) konceptuális-metafora-elmélete emelte be. Eszerint a metafora az emberi megismerés nélkülözhetetlen tényezője. Lakoff és Johnson megállapították, hogy a humán fogalmi rendszer egy alapvetően kisszámú, tapasztalatokon alapuló fogalmi halmaz köré rendeződik, amelyen keresztül képesek vagyunk értelmet tulajdonítani komplex vagy absztrakt fogalmaknak. Például az „idő pénz” metaforája azt sugallja, hogy az időt, mint valami értékes eszközt kezeljük, amit „megtakaríthatunk”, „elherdálhatunk” vagy „elkölthetünk”. Lakoff és Johnson hangsúlyozzák, hogy a metaforák nemcsak az írott vagy a beszélt nyelvben jelennek meg, hanem mindennapi gondolkodásunkban és cselekedeteinkben is. Számos példát hoznak, amelyek rávilágítanak arra, hogy a metaforák hogyan formálják a társadalmi és a kulturális diskurzusokat. A „harc” metaforáját például gyakran használják politikai és gazdasá-

gi kontextusban – például „harcolni a betegekért” vagy „küzdeni a szegénység ellen”. Az elmélet kiemeli, hogy a metaforák és a fogalmi keretek kultúránként elterjedhetnek, és ezek a keretek meghatározzák, hogyan értelmezzük a világot és a benne elfoglalt helyünket. A konceptuálistmetafora-elmélet felhívta a figyelmet arra, hogy a nyelv és a gondolkodás szoros kapcsolatban állnak egymással, és a metaforák alapvető hatással vannak arra, ahogyan megértjük a világot.

A kognitív tudományok megjelenését követte a megismerés és a nyelv kapcsolatának újraértelmezése, amelynek következményeként a metaforakutatás gyakorrivá vált olyan tudományos kutatásokban, amelyek nehezen vagy nem értelmezhető jelenségeket vizsgálnak (Vámos, 2003). Annak köszönhetően, hogy a metaforák szisztematikusan integrálódnak a nyelvbe (Lakoff, 1980), alkalmassá válnak dekódolásra, így a metaforák kreatív és értelmezést segítő jellegük miatt eltérő diszciplínák kutatásaiban is fellelhetőek mint kutatási eszközök. Fontos kiemelni, hogy a metaforák tudományos kutatásban való felhasználásához elengedhetetlen elfogadni, hogy a metafora sok esetben megelőzheti a fogalomalkotást, azaz a metaforák segítségünkre lehetnek új fogalmak megértésében és megismerésében, ezáltal hozzájárulnak a tudományos fogalmak létrehozásához (Vámos, 2001).

A metaforák fontos helyet foglalnak el a pedagógiai kutatásokban, és alkalmazuk egyre gyakoribb (Wegner et al., 2020), hiszen tükrözik azt, hogy az oktatásban érintettek hogyan gondolkodnak a tanulásról, a tanításról vagy az oktatás egészéről. Lakoff és Johnson (1980) megközelítését a kutatók e területeken is alkalmazzák. Jensen (2006) szakirodalmi áttekintésében a metaforakutatás episztemológiai legitimitását vizsgálja, ennek keretein belül öt fő témát azonosít, amelyek köré a metaforakutatások csoportosíthatók. Az első csoportba tartoznak azok a tanulmányok, amelyek a hatalmi dinamikát és a kulturális struktúrákat kérdőjelezzik meg az alapvető metaforák vizsgálatával, támogatva a posztmodern filozófákat. A második csoportba azok a kutatások tartoznak, amelyek azt vizsgálják, hogy a metaforák hogyan alakíthatják át az oktatási gyakorlatokat, az oktatáspolitikát és a tanári szerepeket. A harmadik kategóriába eső tanulmányok legfőbb közös metszete, hogy a metaforahasználat mérésére és megértésére szolgáló módszerek kidolgozására összpontosítanak. A negyedik fő témakörbe tartozó tanulmányok azt vizsgálják, hogy az intézményi és a tanulói írásokban megjelenő metaforák hogyan tükrözik az oktatással kapcsolatos alapvető meggyőződések és feltevéseket. Az ötödik kategóriába eső tanulmányok fókuszában az áll, hogy a

vizsgálat résztvevői hogyan használják a metaforákat a tanítás, a tanulás és a szervezeti kontextusok leírására és reflektálására.

Metaforakutatások az olvasás kapcsán

Ebben az alfejezetben összegezzük azokat a korábbi metaforakutatókat, amelyek az olvasásra fókuszáltak. Kiindulópontként Turner és Wan (2018) áttekintésére támaszkodtunk, amely a tudományos jellegű írás-olvasás (academic literacy) kapcsán végzett empirikus metaforakutatókat összegezte. Ezek közül az olvasásra, vagy legalább részben az olvasásra vonatkozó munkákat választottuk ki. E munkákat kiegészítettük néhány további adatgyűjtés eredményeivel. Egyrészt Turner és Wan (2018) áttekintése óta napvilágot látott több releváns kutatás (Scharlau et al., 2019; Shaw et al., 2021; Theriault, 2022), másrészt néhány korábbi kutatást is felleltünk, amelyek illeszkednek a témához, de a minta jellemzőit tekintve kívül esnek e kutatás fókuszán (például Ross, 1987).

Az olvasásra vonatkozó metaforák vizsgálatával foglalkozó kutatások száma viszonylag alacsony, Turner és Wan (2018) az utóbbi harminc év pedagógiával kapcsolatos metaforakutatói közül hét olyan tanulmányt elemzett, amelyekben olvasásra vonatkozó metaforák is megjelentek. További három kutatási beszámolót is bevontunk a vizsgálatba (Scharlau et al., 2019; Shaw et al., 2021; Theriault, 2022). Az előzetes kutatások alacsony száma miatt a korábbi kutatások áttekintése során nem kizárólag a pedagógusokkal foglalkozó munkákra koncentrálnak, hanem oktatáshoz kötődő szakemberek, vagy jövőbeni szakemberek és felsőoktatási hallgatók is megjelennek az összegyűjtött kutatások résztvevői között. Vagyis e pontban a közoktatás és a felsőoktatás különböző szereplőinek szemszögéből készült metaforakutatókat egyaránt szintetizálunk. E látszólag különböző területek metaforaelemzései – mint látni fogjuk – számos ponton összekapcsolódnak, aminek vélhetően az a magyarázata, hogy a tankönyvi és a tudományos célú szövegek olvasása, illetve az ezekre való felkészítés között számos hasonló vonás fedezhető fel. Az összegyűjtött munkák főbb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze, a kutatások témáit és a fogalmi kategóriákat bemutatva. A szakirodalomban azonosított kategóriákat kutatásunkban összevetjük az általunk feltárt kategóriákkal annak érdekében, hogy az átfedéseket és a különbségeket azonosítsuk.

Lényeges aspektus, hogy a tíz munka közül nyolc az Egyesült Államokban született. Egy-egy további munka származik Ausztráliából és Németországból. A minta és a kontextusok heterogenitása ellenére több tanulmányban is visszatér-

nek olyan fogalmi kategóriák, amelyek átfedést mutatnak, így fontosnak tűnnek a szövegértés támogatásával kapcsolatos nézetek megértésében. Ezek közé sorolható az *utazás* (Power & Carmichael, 2007; Paulson & Armstrong, 2011; Shaw & Mahlios, 2014; Theriault, 2022; Williams, 2015), a *sport* (Paulson & Armstrong, 2011, Shaw & Mahlios, 2011), a *tanulás* (Shaw & Mahlios, 2011; Shaw et al., 2021), a *növekedés* (Shaw & Mahlios, 2011, 2014; Shaw et al., 2021; Williams, 2015), az *építkezés* (Power & Carmichael, 2007; Paulson & Theado, 2015), az *iránymutatás* (Shaw & Mahlios, 2011; Shaw et al., 2021) és a *kertészkedés* (Shaw & Mahlios, 2014; Shaw et al., 2021) metaforái.

A fogalmi kategóriák mellett az áttekintett tanulmányok néhány további szempontot is figyelembe vettek a metaforák elemzése során, amelyek ugyancsak segíthetnek feltárni a tanárok nézeteit a szövegértés fejlesztésével összefüggésben. Power és Carmichael (2007) például pozitív és negatív attitűdöket vizsgál a metaforák kapcsán, míg Paulson és Armstrong (2011) a metaforákat neutrális, pozitív vagy negatív jellegük alapján is csoportosítja. Williams (2015) a tanár szerepét és az olvasó cselekvését vizsgálja az osztályteremben. Paulson és Armstrong (2011) a cselekvők aktív résztvevőként való szerepét is kiemeli. Theriault (2022) kutatásában a folyamat vagy a produktum dichotóm kategorizálása jelenik meg további elemzési szempontként.

Forrás	Kiegészítendő állítás	Minta	Fogalmi kategóriák	Példa
Power & Carmichael (2007)	• Az olvasás olyan, mint...	26 tudományos készség-tanácsadó (Ausztrália)	Építkezés/építkezéshez szükséges anyagok; háztartási eszközök	• Különböző színű szemüvegek viselése a különböző perspektívák felfedéséhez. • Evőpálcikák (a fontos dolgok kiemelése)
Paulson & Armstrong (2011)	• A felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódó olvasás olyan, mint... • Az olvasás óra, amin részt vesznek olyan, mint...	128 felsőoktatásban részt vevő hallgató (USA)	Utazás, sport, videójáték, a szabad kifejezés, egy másik képzési szint, kapcsolat	• Az egyetemi olvasás olyan, mint egy vizuális médium. • Az egyetemi olvasás olyan, mint biciklizni.
Shaw & Mahlios (2011)	• Az olvasástanítás olyan, mint... • Az olvasástanítás olyan, mint • Az olvasás olyan, mint...	47 általános iskolai tanár, akik részt vesznek írás-olvasás továbbképzésen (USA)	Gondozás, valaminek a része, felfedezés és kaland, megtanulni egy másik készséget, értékes kihívás, vegyes kategória	• Az olvasás olyan, mint egy ajtó nyitása egy másik dimenzióba, mivel az olvasás egy teljesen új világot tár elénk, amely gyerekkorunkban még nem létezett. • Az olvasás olyan, mint megtanulni járni, mert először nehéz és lassan megy, aztán pedig teljesen természetessé válik. Azért is hasonlít a járás megtanulásához, mert sokféle módon bővíthető: ugrálás, futás, szökdécselés, mint versek, novellák, drámák olvasása.
Theado	• Az olvasás....	3 általános isko-	Esemény, fogalom, program, folyamat	• Az olvasás olyan, mint szerelmesnek lenni.

(2013)		lai és 3 középiskolai angol nyelv és irodalom tanár (USA)		
Shaw & Mahlios (2014)	• Az olvasás olyan, mint...	144 felnőtt-képzésben részt vevő személy (USA)	A fa fejlődése, virágzás, a kirakó darabkái, tortasütés, kinyitni egy ajtót, egy nyomvonal követése, megtanulni járni, megtanulni biciklizni, hegyet mászni, maratont futni	• Az olvasás olyan, mint kinyitni egy ajtót. • Az olvasás olyan, mint a puzzle. • Az olvasás olyan, mint megtanulni járni.
Paulson & Theado (2015)	• Az olvasás olyan, mint...	14 felsőoktatásban részt vevő hallgató (USA)	Szöveg mint tároló egység; írás mint beszéd; olvasás mint megértés; tudás mint építkezés	• Az olvasás valami olyan, amit én nem élvezek. • Az olvasás olyan, mint amikor engem egy kalapács újra és újra fejbe üt.
Williams (2015)	• A tudományos szövegek olvasásának tanítása olyan, mint... • A tanulók olvasás és írás tanulása tudományos célok elérése érdekében olyan, mint...	13 felsőoktatásban oktató (USA)	Útmutatás adása, improvizáció, stratégia létrehozása, étel készítés, külföldi élmény, túlélés, növekedés	• Megtanítani egy kisbabát járni • Felnevelni egy gyereket • Megtanulni tortát készíteni • A pitéhez szükséges alapanyagok összeszedése és összekeverése • Taktikai játékok játéka • Utazás
Scharlau, Körber & Karsten	• Az olvasás olyan, mint...	43 tanár szakos és bölcsészhallgató (Németország)	Dolgok kezelése (alkategóriák: felvenni valamit, alkotni valamit, összeszerelés, gyűjtés, megtalálni valamit, tartani valamit, fogadni va-	• Az olvasás olyan, mint a felfedezés. • Az olvasás olyan, mint egy céltalan bolyon-

(2019)		szág)	lamit, szállítani valamit, valami megalakul); be-költözni vagy kiköltözni (alkategóriák: merülni és menekülni, valamiben benne lenni, belevetni magunkat valamibe, belemerülni valamibe, merülni, belépni, elmenni); mozgásban lenni (alkategóriák: utazni, felfedezni, találkozni, mozogni, követni, vezetve lenni, visszalépni, költözni, mozgatva lenni); befolyásolva lenni (alkategóriák: valami vár rám, elvárásolva lenni, valamivel szembesítve lenni, kényszerítve lenni); látni és kinyitni (alkategóriák: látni, elképzelni, perspektívát váltani, elvakítva lenni, nyitva lenni, felfedezni); más metaforák (alkategóriák: szélesíteni, kikapcsolni, felszabadulni, szabadnak lenni, elengedni, dolgozni, megfejteni, megerőltetni magunkat, beszélni)	gás az ismeretlen cél fele. • Az olvasás olyan, mintha egy másik világba merülnél el, mert a könyvek és a szövegek mindig más helyekre visznek el. • Az olvasás olyan, mint egy kaland, mert sosem tudhatod mi vár rád.
Shaw et al. (2021)	• Az olvasás olyan, mint... • Az olvasástanítás olyan, mint...	46 olvasást oktató specialista (USA)	Előre látni az ismeretlent, vizualizáció, nyomkeresés, értékes felfedezés, új lehetőség, új helyre való utazás, navigáció, utazás, az ismeretlen, táplálkozás, feladat/gyakorlat, növekedés, egyéni tevékenység, látvány alkotása, felfedezés, folyamat, célirányos tevékenység, irányadás, önállóság tanítása, iránymutatónak lenni, jelzőfénynek lenni, összerakni egy puzzle-t, soha vé-	• Az olvasás olyan, mint ajtót nyitni az ismeretlenre. • Az olvasás olyan, mint átnézni egy kaleidoszkópon. • Az olvasás olyan, mint a fa nevelése. • Az olvasás olyan, mint megtanulni járni. • Az olvasás olyan, mint összerakni egy puzzle-

get nem érő kihívás, tanulási folyamat, kertész-
kedés, az olvasók „növesztése”, az olvasók tá-
mogatása, vezetés

t és megmászni egy hegyet.

- Az olvasás tanítása olyan, mint egy kisgye-
reknek megtanítani valami újat.
- Az olvasás tanítása olyan, mint idegenvezető-
nek lenni.
- Az olvasás tanítása olyan, mint elültetni egy
magot.

Theriault
(2022)

• A tudományos olvasás
az egyetemen olyan,
mint...

90 felsőoktatás-
ban részt vevő
hallgató (USA)

Úticél, fogyasztás, kötelesség

- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint megmászni egy hegyet.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint sportolni.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint autót vezetni.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint vizet inni futás után.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint borsót enni vacsorára, mert annak ellené-
re, hogy nem szeretem, tudom, hogy fontos
zöldségeket enni.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint egy rejtélyes doboz.

1. táblázat: Az olvasással kapcsolatos metaforaelemzések főbb jellemzői és eredményei

A kutatás célja

E munka célja a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek feltárása volt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen metaforákat használnak az aktív pedagógusok a szövegértés-fejlesztés jellemzésére. A kutatási célok a metaforák kategorizálására és jelentéstartalmának elemzésére vonatkoztak. Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Hogyan kategorizálhatók a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforák?
2. Milyen arányban fordulnak elő produktum és folyamat, valamint negatív és neutrális/pozitív jellegű metaforák?

Az empirikus kutatás részletei

A minta

Kényelmi mintavételen alapuló kérdőíves vizsgálatunkat két tankerület pedagógusainak körében végeztük. Összesen 280 fő vett részt kutatásunkban. A hiányzó ($n = 46$) és metaforaként nem értelmezhető ($n = 62$) válaszok kizárását követően 172 fő válaszáinak elemzésére nyílt lehetőségünk. A válaszadók között a nők aránya 84,3%. A válaszadók átlagéletkora 48 év (min. kor = 25 év; max. kor = 75 év; SD = 10,3 év). A település jellege szerint mintánk a következőképp oszlik meg: a budapestiek aránya 7,6% a megyeszékhelyen élők aránya 19,2%, az egyéb városokban élők aránya 55,2%, a községben élő kitöltők aránya 18,0% volt. A kérdőívben a kutatásban részt vevő pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy jelenleg milyen képzési szinten végeznek nevelői-oktatói munkát, mely a következőképpen oszlik meg: 1–4. évfolyam: 36%, 5–8. évfolyam: 67%, 9–12. évfolyam: 28%, szakszolgálat: 1%. A válaszadók között volt, aki több iskolafokon is dolgozik, a megoszlást ennek tükrében számoltuk ki. A válaszadók átlagosan 23 éve vannak a pályán (min. 1 év; max. 45 év; SD = 12,5 év).

A vizsgálati eszköz

A jelen tanulmányban bemutatott metaforakutatás egy átfogó kérdőíves vizsgálat részét képezi. A kérdőívvel arra vonatkozóan gyűjtöttünk adatokat, hogy a jelenleg is neveléssel-oktatással foglalkozó magyarországi pedagógusok hogyan vélekednek a szövegértés-fejlesztésről, valamint milyen tényezők befolyásolják néze-

teiket, gyakorlatukat. Jelen munka a kérdőív egyetlen kérdésének elemzésére vállalkozik. A válaszadóktól, korábbi kutatások mintájára (Shaw & Mahlios, 2011; Williams, 2015; Shaw et al., 2021), az alábbi mondat befejezését kértük: „A szövegértés-fejlesztés olyan, mint...”.

Az adatgyűjtés

Az online kérdőív kiküldése két tankerületben történt meg a tankerületek jóváhagyásával és segítségével. A kérdőívet a tankerület minden intézményének vezetője megkapta azzal a kéréssel, hogy továbbítsa azt az adott intézmény minden pedagógusának. A teljes kérdőív kitöltése megközelítőleg 25 percet vett igénybe. A kutatáshoz szükséges etikai engedély száma: 8/2023, kiállítója a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága.

Az adatelemzés

A válaszként kapott metaforákat három szempont szerint elemeztük: fogalmi jellegük, produktum- vagy folyamatjellegük, valamint negatív vagy pozitív/neutrális töltetük alapján (Shaw & Bruning, 1996; Paulson & Armstrong, 2011; Theriault, 2022). Az első kutatási kérdés (fogalmi jelleg vizsgálata) esetében induktív (Glaser & Strauss, 1967), míg a második kutatási kérdés (produktum- vagy folyamatjelleg, negatív vagy pozitív/neutrális töltet) esetében deduktív megközelítést alkalmaztunk (Krippendorff, 2004).

A fogalmi jelleg vizsgálata során a metaforák kategóriákba sorolását két kutató végezte, akik nem ismerték a nemzetközi szakirodalomban előforduló kategóriákat. A kategóriák elnevezését és definiálását egymástól függetlenül végezték el a metaforák 20%-ának átvizsgálása alapján, majd ezek egyeztetését követően alakultak ki a végleges kategóriák és meghatározások. A megbízhatóság erősítése érdekében a metaforák kategorizálását követően az eltérések kezelése konszenzuális módon további két kutató bevonásával történt. A csoportosítás megkezdése előtt ellenőriztük, hogy a kapott válaszok között előfordulnak-e olyanok, amelyek több metaforát is tartalmaznak, illet azonban nem találtunk. A metaforák besorolását a produktum- vagy folyamatjelleg, valamint a negatív vagy pozitív/semleges töltet szerint négy kutató egymástól függetlenül végezte, majd az esetleges eltéréseket konszenzusos módon egyeztették.

A metaforakutatás fogalmi rendszere a kognitív nyelvészetből ered, így az adatelemzés során ennek elméleti alapjait követtük. A fogalmi jellegét Lakoff és Johnson (1980) alapján „(A) fogalmi tartomány = (B) fogalmi tartomány” szerint

értelmeztük. A metaforák két fogalmi tartomány között közvetítenek így „(A) fogalmi tartomány” segítségével megismerhetjük „(B) fogalmi tartomány” jelentését. Tanulmányunkban az „(A) fogalmi tartomány” a „szövegértés-fejlesztés” volt. Ezért a „(B) fogalmi tartományok” az általunk azonosított metaforák voltak, amelyeket szemantikus kategóriákba soroltunk. A metaforák elemzésére vonatkozó szakirodalom szerint (például de Guerrero & Villamil, 2002; Saldana et al., 2016) a nyers adathalmazt alaposan át kell vizsgálni, ezáltal lehetőség nyílik arra, hogy az adatokban rejlő legapróbb részleteket is értelmezzük. Az alábbi elemzési folyamatban jelen tanulmány első négy szerzője részt vett. Első lépésként megszámláltuk, hány érvényes választ kaptunk: ellenőriztük, voltak-e olyan válaszok, amelyek több metaforát tartalmaztak, valamint kiszűrtük azokat a válaszokat, amelyek a metafora általános fogalma alapján nem minősülnek metaforának. Összesen 108 választ zártunk ki az elemzésből, segítve ezzel az eredmények validitását. Az így megmaradt adathalmazban a 172 metaforát alaposan áttanulmányoztuk annak érdekében, hogy az összes lehetséges szemantikus irányt megvizsgálhassuk. A következő lépésben a metaforák adathalmazát részekre bontottuk annak érdekében, hogy hasonló témákat keressünk. Miután azonosítottuk a kulcsszavakat, megegyeztünk azokban, amelyek megfelelnek a fő témáknak, így kialakítottuk az adathalmazból kinyert metaforák tematikus rendszerét. A tematikus rendszerezéssel megalkottuk a főkategóriákat és az azokban szereplő alkategóriákat. Az egyes kategóriák kapcsán a 2. táblázat közöl példaként metaforákat.

Kategóriák, alkategóriák	Példák
Alapozás	
Beszédtanulás	amikor beszélni tanítjuk a gyermekünket
Házépítés	a ház alapjának a lerakása
Matematika	a matematikában a szorzótábla, alap
Járni tanulni	járni tanítani egy kisgyermeket
Sport	az alapozás a sportolóknál
Egyéb	az ABC megtanulása
Létszükséglet	
Levegő	a légzés az embernek
Étel	a táplálékbevitel
Természeti kép	növénynek a napfény, a víz, a levegő és a talaj
Víz	a víz a sivatagban a vándornak
Egyéb	a mindennapi szükségleteink kielégítése
Kihívás	
Mozgás	megmászni a Mount Everestet
Egyéb	egy bonyolult hímzés minta kivarrása
Folyamatos tevékenység	
Sport/mozgás	a mozgáskultúra fejlesztése
Gyakorlás	egy szakácsnak gyakorolni a különböző ételek elkészítését.
Egyéb	a növények ápolása, gondozása
Eszköz	
Kulcs	kulcsot adni a világ kapujához
Térkép	egy térkép, segít eligazodni a mindennapokban
Egyéb	hálót adni hal helyett
Minőségi javulás	
Táplálkozás	só nélkül főzni
Élmény	mese olvasása a kisgyermeknek
Egyéb	májusi eső
Hozzáférés/Kinyílás	
Világ felfedezése	ha a gyermekekkel egy másik világot ismertetnénk meg
Egyéb	egy sötét szobát fokozatosan kivilágosítani
Építkezés	apró legóból várat építeni
Feladat	egy kötelesség, amivel nem mindenki él
Gyógyítás	ha a rák ellenszerének egy fontos adalékát találunk meg

2. táblázat: Példák a metaforák kategorizálására fogalmi jellegük alapján

Az áttekintett metaforaelemzések ritkán különböztetnek meg fő- és alkategóriákat (1. táblázat), a korábbi tíz munkából mindössze egy alkalmazott alkategóriákat is (Scharlau et al., 2019). Azért döntöttünk az alkategóriák kialakítása mellett, mert (1) úgy véltük, hogy a fogalmi csoportosítás megalapozottságát segíthetik az alkategóriák. Továbbá (2) arra számítottunk, hogy a korábbi kutatásokat jóval meghaladó mintanagyság több fogalmi kategóriát indukál, és a metaforák sokszínűségének bemutatásához, valamint az áttekinthetőség segítéséhez egyaránt hozzájárulhat e megoldás követése.

A szövegértés-fejlesztésre vonatkozó metaforákat Schraw és Bruning (1996), Theriault (2022), valamint Paulson és Armstrong (2011) munkái alapján két kategóriába soroltuk: a folyamat- és a produktumorientált metaforákéba (3. táblázat). Az elemzés során azokat a metaforákat, amelyek cselekvésre vagy tevékenységre utalnak, a „folyamat” kategóriába soroltuk, míg azokat, amelyek tárgyhöz, eseményhez, személyhez vagy tapasztalathoz kapcsolódnak, a „produktum” kategóriába helyeztük. E szempont kifejezheti, hogy a pedagógusok a szövegértésre mint egy folyamatosan fejlődő és támogatandó tevékenységre, vagy mint egy statikus, nehezen változtatható eredményre tekintenek.

Produktum	Folyamat
térkép, segít eligazodni a mindennapokban	beszédfejlesztés
mankó a mindennapi boldoguláshoz	mindennap enni és inni
az ételben a só	olyan harc, amelynek sohasem érek a végére
a ház alapja, alapvető tényező a hatékony	egy sötét szobát fokozatosan kivilágítani
tanulás terén	

3. táblázat: Példák a metaforák kategorizálására produktum- és folyamatjellegük alapján

A metaforáknak a *negatív* vagy *neutrális/pozitív* kategóriák szerint csoportosítását is elvégeztük Paulson és Armstrong (2011), valamint Theriault (2022) elemzésének megfelelően. A csoportosítás kapcsán a 4. táblázat mutat be példákat. Érdeklődésünk arra irányult, hogy a pedagógusok metaforái milyen módon jellemzik a szövegértés-fejlesztést. Ez a Lakoff és Johnson-féle modellből (1980) kiindulva nem tekinthető klasszikus metaforaelemzési aspektusnak, de fontosnak találtuk, mivel eseteként nyíltan megjelentek negatív attitűdökre utaló mondatok. A *negatív* kategóriába azok a metaforák kerültek, amelyek passzívan vagy borúlátón jellemezték a szövegértés-fejlesztést, míg az *optimista* vagy *semleges* nézőpontot közvetítő mondatok a *neutrális/pozitív* kategóriába kerültek.

Negatív	Neutrális/pozitív
vizet önteni a Dunába	az ABC megtanulása
kanyargós út, mert nem mindenki tudja követni	élethosszig tartó tanulás
a feneketlen kút	a lélegzetvétel
a kutya vacsorája, bizonytalan, hogy az adott tanórán megvalósul, vagy sem.	az ajtók nyitása a világra

4. táblázat: Példák a metaforák kategorizálására negatív és neutrális/pozitív jellegük alapján

Eredmények

Az adatgyűjtés során kapott állításokat tíz fogalmi kategóriába soroltuk: alapozás, létszükséglet, kihívás, folyamatos tevékenység, eszköz, minőségi javulás, hozzáférés/kinyílás, építkezés, feladat, gyógyítás. A megalkotott főkategóriát hét esetben további alkategóriákra bontottuk, ezt a kategorizálást a 2. táblázat mutatja be. Amennyiben egy kategórián belül alkategóriákat is azonosítottunk, minden esetben létrehoztunk egy „egyéb” alkategóriát is, ahova azok az állítások kerültek, amelyek egyik alkategóriába sem voltak besorolhatók, azonban a főkategóriában megállták a helyüket.

Az *alapozás* csoportba azok a metaforák kerültek, amelyeknél az alap, az alapozás és egy későbbi tevékenységhez szükséges képességek kialakításának segítése valamilyen formában megjelent (a metaforák 24,36%-a, $n = 42$). A *létszükséglet* kategóriába kerültek azok a metaforák, amelyek jelentésükben hordozzák azt, hogy a szövegértés-fejlesztés nélkülözhetetlen a mindennapi élethez (a metaforák 22,04%-a, $n = 38$). A *kihívás* kategóriába azok a metaforák kerültek, amelyek esetében a megkérdezettek a szövegértés-fejlesztést egyfajta nehézségnek, megpróbáltatásnak vagy erőfeszítést igénylő tevékenységnek vélték (a metaforák 11,06%-a, $n = 20$). A *folyamatos tevékenység* kategóriába azokat a metaforákat soroltuk, amelyek a szövegértés-fejlesztés folytonosságát hangsúlyozták (a metaforák 11,02%-a, $n = 19$). Azokat a metaforákat, amelyek szerint a szövegértés-fejlesztés egy olyan instrumentum, amely segítségként szolgál ahhoz, hogy elérjünk valamit, az *eszköz* kategóriába tettük (a metaforák 9,86%-a, $n = 17$). A *minőségi javulás* kategóriába azok a metaforák kerültek, amelyeknél megfigyelhető volt, hogy a szövegértés-fejlesztés olyan többletként jelent meg, amely valaminek az értékén, minőségén javít (a metaforák 8,12%-a, $n = 14$). A *hozzáférés/kinyílás* kategóriába soroltuk azokat a metaforákat, amelyek arra utalnak, hogy a szövegértés-fejlesztés a ráébredéshez hasonlítható (a metaforák 7,54%-a, $n = 13$). Az *építkezés* kategóriába azok az állítások kerültek, amelyeknél megfigyelhető volt az, hogy a szövegértés-fej-

lesztés valamilyen építkezési folyamatként jelent meg, ugyanakkor nem volt kitétel, hogy ezek a házépítéssel legyenek kapcsolatosak (a metaforák 2,32%-a, $n = 4$). Azok a metaforák, amelyek a szövegértés-fejlesztésre mint kötelezettségre utaltak, a *feladat* kategóriába kerültek (a metaforák 1,74%-a, $n = 3$). Azoknak a metaforáknak, melyek tartalma valamilyen betegség kezelésére utalt, létrehoztuk a *gyógyítás* kategóriát (a metaforák 1,16%-a, $n = 2$).

A fogalmi jellegű csoportosítás során kapott kategóriák gyakoriságát és eloszlását az 5. táblázat mutatja be. A leggyakrabban előforduló kategória az *Alapozás* volt, amelybe a válaszok 24,36%-a tartozott. Ebben a kategóriában hat jól elkülöníthető alkategóriát is azonosítottunk, ezek a beszédtanulás (6,38%), a házépítés (5,22%), a matematika (2,9%), a járni tanulni (2,32%), a sport (1,74%) és az egyéb (5,8%) voltak. Ezt követte a *Létszükséglet* kategória, amelyet öt alkategóriára osztottunk: levegő (10,44%), étel (4,06%), természeti kép (3,48%), víz (1,16%) és egyéb (2,9%). A harmadik legnagyobb gyakoriságot mutató kategória a *Kihívás* (11,6%) volt. Ezt a kategóriát a mozgás (2,32%) és az egyéb (9,28%) alkategóriákra bontottuk. Az ezt követő kategória a *Folyamatos tevékenység* volt (11,02%). Ebben a kategóriában további 3 jól elkülöníthető alkategóriát azonosítottunk: sport/mozgás (2,9%), gyakorlás (1,74%) és egyéb (6,38%). Ezt követte az *Eszköz* kategória (9,86%), amelyet a kulcs (3,48%), a térkép (1,16%) és az egyéb (5,22%) alkategóriákra bontottunk. A *Minőségi javulás* (8,12%) kategóriába olyan állításokat soroltunk, amelyek a táplálkozás (5,22%), az élmény (1,74%) és az egyéb (1,16%) alkategóriákba illeszkedtek. Az utolsó olyan kategória, amelyben alkategóriákat határoztunk meg, a *Hozzáférés/Kinyílás* kategória volt (7,54%). Ebben a kategóriában két alkategóriát véltünk jól elkülöníthetőnek, ezek a világ felfedezése (4,64%), valamint az egyéb (2,9%) voltak. Az utolsó három kategóriában nem találtunk elkülöníthető alkategóriákat. Gyakorisági sorrendben ezek a következők voltak: az *Építkezés* (2,32%), a *Feladat* (1,74%) és a *Gyógyítás* (1,16%).

A metaforákat továbbá kategorizáltuk *folyamat-/produktum-* (3. táblázat), valamint *negatív* vagy *neutrális/pozitív* jellegük alapján (4. táblázat). A produktum kategóriába 62 metafora került (35,62%), míg a folyamat kategóriába 111 metaforát soroltunk (64,38%). A negatív kategóriába tíz metaforát soroltunk (5,8%), míg a neutrális/pozitív kategóriába a metaforák nagy része, 162 metafora került (94,2%).

Kategória, alkategória	Gyakoriság	Eloszlás (%)
Alapozás	42	24,36
Beszédtanulás	11	6,38
Házépítés	9	5,22
Matematika	5	2,90
Járni tanulni	4	2,32
Sport	3	1,74
Egyéb	10	5,8
Létszükséglet	38	22,04
Levegő	18	10,44
Étel	7	4,06
Természeti kép	6	3,48
Víz	2	1,16
Egyéb	5	2,9
Kihívás	20	11,6
Mozgás	4	2,32
Egyéb	16	9,28
Folyamatos tevékenység	19	11,02
Sport/mozgás	5	2,9
Gyakorlás	3	1,74
Egyéb	11	6,38
Eszköz	17	9,86
Kulcs	6	3,48
Térkép	2	1,16
Egyéb	9	5,22
Minőségi javulás	14	8,12
Táplálkozás	9	5,22
Élmény	3	1,74
Egyéb	2	1,16
Hozzáférés/Kinyílás	13	7,54
Világ felfedezése	8	4,64
Egyéb	5	2,90
Építkezés	4	2,32
Feladat	3	1,74
Gyógyítás	2	1,16

5. táblázat: A metaforák gyakorisága és megoszlása
a fogalmi jellegű kategorizálás alapján

Diszkusszió

Összegzés és következtetések

Kutatásunkban 172 pedagógus szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforáit elemeztük. A pedagógusok által a szövegértés-fejlesztésre vonatkozóan megfogalmazott metaforákat tíz fő fogalmi kategóriába soroltuk, amelyeket további alkategóriákra bontottunk. Az általunk induktív módon azonosított kategóriák számos ponton átfedést mutatnak a korábbi kutatások eredményeivel. Ezen átfedéseket a 6. táblázat foglalja össze. A főbb kategóriák, amelyek átfedést mutattak korábbi kutatásokkal, az alábbiak voltak: *folyamatos tevékenység, eszköz és építkezés*. Az általunk alkategóriaként azonosított, más kutatásokban azonban főkategóriaként megjelenő kategóriák a következők voltak: *járni tanulni, sport, mozgás, gyakorlás, táplálkozás, élmény és a világ felfedezése*. Olyan átfedéseket is találtunk, amelyek kategória szerinti fogalmi megnevezése nem egyezett a korábbi kutatásokban azonosított kategóriákkal, ugyanakkor a metaforák tartalma egyezést mutatott. Ezek közé tartozik a *térkép*, amelyet korábbi kutatásokban *iránymutatás* kategóriaként azonosítottak (Shaw & Mahlios, 2011; Shaw et al., 2021), a *természeti kép*, amely *fa fejlődése* kategóriához hasonlítható (Shaw & Mahlios, 2014), a *kihívás*, amely korábbi kutatásban a *hegyet mászni* kategóriával rokon (Shaw & Mahlios, 2014), továbbá az általunk azonosított *kinyílás* kategória, amely a korábbi kutatásokban *kinyitni egy ajtót* kategóriaként szerepelt (Shaw & Mahlios, 2014).

Azok a főkategóriák, amelyek nem mutattak egyezést a korábbi kutatásokban azonosított kategóriákkal az alábbiak voltak: *alapozás, létszükséglet, feladat, gyógyítás*. Fontos azonban kiemelni, hogy annak ellenére, hogy a főkategóriákkal nem volt egyezés, az említett kategóriákba sorolt alkategóriák kapcsán jelentős hasonlóságokat fedeztünk fel a korábbi kutatásokkal, így kutatásunk alkalmas lehet a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforák strukturálására is. Az alkategóriák, amelyek nem mutattak egyezést korábbi elemzésekkel a következők voltak: *beszédtanulás, matematika, levegő, víz, gyakorlás, táplálkozás*.

Az általunk azonosított fő- és alkategóriából számos mutatott teljes átfedést a korábbi szakirodalmakban közölt metaforakategóriákkal, azaz úgy tűnik, hogy az olvasással és az olvasássegítéssel kapcsolatos metaforák egy része kontextustól független.

A metaforákat folyamat-/produktum-, valamint negatív és neutrális/pozitív jellegük alapján is kategorizáltuk. Valamivel több mint a metaforák harmada (35,62%) esett a produktum kategóriába. A negatív kategóriába kerülő metaforák aránya elhanyagolha-

tó volt, kevesebb mint 6%. Ha ezt összevetjük a nemzetközi szakirodalommal (Schraw & Bruning, 1996; Paulson & Armstrong, 2011; Theriault, 2022), azt láthatjuk, hogy jól követi azt a tendenciát, miszerint a pozitív állítások vannak többségben.

A *folyamat/produktum* besorolás kapcsán eltérést találtunk Paulson és Armstrong (2011) kutatásával. Az általunk azonosított metaforák 64,38%-a esett a folyamat kategóriába, míg a szerzőpáros a metaforák többségét a produktum kategóriába sorolta. Theriault (2022) kutatásában a produktum és a folyamat kategóriákba sorolt metaforák között egyezést mutatott ki abból a szempontból, hogy a folyamat kategóriába sorolt metaforák többségben voltak.

Széles körben elfogadott, hogy a tanárok egy többé-kevésbé koherens nézetrendszerrel rendelkeznek, amely támogatja őket a komplex jelenségek rendszerezésében és megértésében, valamint hatással van gyakorlati munkájukra (Falus, 2001). Bár a metaforaelemzések jellemzően nem kapcsolódnak közvetlenül problémamegoldáshoz vagy beavatkozásokhoz, az ilyen típusú vizsgálatok segíthetnek a problémák diagnosztizálásában. Például az alapozás, létszükséglet és eszköz főkategóriákba sorolt metaforák vélhetően azt jelzik, hogy az ezeket a metaforákat megfogalmazó pedagógusok felismerik, hogy a szövegértés-fejlesztés olyan kulcsfontosságú tevékenység, amely nélkül nehezen képzelhető el hatékony tanulás. Ugyanakkor ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a szövegértés az ő szemükben aktívan változó és változtatható folyamat, és hogy magukat e tevékenységre alkalmasnak érzik, vagy felelősségüket ennek kapcsán reálisan látják. Ezzel szemben a folyamatos tevékenység és feladat kategóriákba sorolt metaforák utalhatnak arra, hogy az ezekhez illeszkedő metaforák megfogalmazói tisztában vannak felelősségükkel. A minőségi javulás és a hozzáférés/kinyílás kategóriák metaforái inkább arra reflektálhatnak, hogy a szövegértés magas szintjével az olvasás iránti attitűd is egyre pozitívabbá válik, illetve az olvasás által elsajátítható ismeretek köre szélesedik. Ezek alapján az olvasásnak a tanulást alapvetően meghatározó szerepe nem rajzolódik ki hangsúlyosan, az olvasás inkább olyan tudásként jelenik meg, amely, bár hozzátesz az élményhez, nem alapvető fontosságú. A folyamat csoportba sorolt metaforák annak a felismerését közvetíthetik, hogy a szövegértés fejlesztésének végpontja nehezen meghatározható. Ez összefüggést mutat azzal, hogy a szövegértés fejlesztése élethosszig tartó folyamat, amely ebből kifolyólag a közoktatásban szükségszerűen folyamatosan fejlesztendő, transzverzális képességként jelenik meg. A negatív töltetű metaforák a pedagógusok eszköztelenségét, kudarcélményeit tükrözhetik, és arra világítanak rá, hogy szükségük lehet segítségre

ezen a területen. Jelen kutatás alapján e feltételezések nem igazolhatók, de kiindulópontul szolgálhatnak egy következő kutatáshoz.

Kategória, alkategória	Korábbi munkákban megjelenő kategóriák (forrás)
Alapozás	
Beszédtanulás	
Házépítés	
Matematika	
Járni tanulni	Megtanulni járni (Shaw & Mahlios (2014); Megtanulni más készségeket (Shaw & Mahlios, 2011); Útmutatás adása (Williams, 2015); Folyamat (Shaw et al., 2021)
Sport	Sport (Paulson & Armstrong, 2011); Úticél (Theriault, 2022)
Létszükséglet	
Levegő	
Étel	
Természeti kép	
Víz	
Kihívás	Soha véget nem érő kihívás (Shaw et al., 2021) Értékes kihívás (Shaw & Mahlios, 2011)
Mozgás	Mozgásban lenni (Scharlau, et al., 2019)
Folyamatos tevékenység	Folyamat (Shaw et al., 2021), Folyamat (Theado, 2013)
Sport/mozgás	Mozgásban lenni (Scharlau et al., 2019); Sport (Paulson & Armstrong, 2011); Úticél (Theriault, 2022)
Gyakorlás	Feladat/gyakorlás (Shaw et al., 2021)
Eszköz	Háztartási eszköz (Power et al., 2007)
Kulcs	
Térkép	
Minőségi javulás	
Táplálkozás	Táplálkozás (Shaw et al., 2021)
Élmény	Külföldi élmény (Williams, 2015)
Hozzáférés/Kinyílás	
Világ felfedezése	Utazás (Power & Carmichael, 2007; Scharlau et al., 2019); Felfedezés és kaland (Shaw & Mahlios, 2011)
Építkezés	Építkezés (Power et al., 2007; Paulson & Theado, 2015)
Feladat	Feladat/gyakorlás (Shaw et al., 2021)
Gyógyítás	

6. táblázat: A fogalmi jellegű kategorizálás alapján kirajzolódó átfedések a jelen és a korábbi munkák között (az egyéb alkategóriák nélkül)

Gyakorlati relevancia

A tipikus, széles körben előforduló metaforák felkínálása pedagógusok és pedagógusjelöltek számára képzések során minden bizonnyal hozzájárulhat az önreflexió erősítéséhez (lásd például de Guerrero & Villamil, 2002). Az általunk kisebb gyakoriságúnak azonosított kategóriák arányait (kerekítve legalább 5%) és az egyes kategóriáknak a korábbi kutatásokban találtakkal való átfedését figyelembe véve erre a célra kifejezetten alkalmasnak tűnnek a következő metaforák: a ház alapjának a lerakása (alapozás), amikor beszélni tanítjuk a gyermekünket (beszédtanulás), légzés az embernek (létszükséglet), só nélkül főzni (minőségi javulás), ha a gyermekekkel egy másik világot ismertetnénk meg (hozzáférés/kinyílás).

Jövőbeni kutatási irányok

A tipikus metaforák mint választási lehetőségek jövőbeni kutatásokban is megjeleníthetők. Központi kérdésként merül fel, hogy a gyakran elforduló metaforák és a gyakorlat közötti kapcsolatot sikerül-e bizonyítani. Nagyobb mintán történő kérdőíves vizsgálatok során érdemes lehet ezt ellenőrizni, valamint további kvalitatív, például interjúkon alapuló kutatásokat végezni annak érdekében, hogy alaposabb képet kapjunk az egyes metaforák pedagógusok általi értelmezéséről. A jövőben érdemes lehet az olvasással és olvasástámogatással kapcsolatos metaforák stabilitását is ellenőrizni. E kutatási irány elvezethet ahhoz, hogy metaforák felhasználásával a tanárok bevonásával végzett, olvasásfejlesztést célzó intervenciók, valamint képzések működését mélyebben megérthessük. Mint említettük, a pedagógiai nézetek egy komplex rendszert alkotnak, amelynek csak egy szeletét vizsgálta jelen kutatás. Vagyis a szövegértés-fejlesztés kapcsán a tanári nézetek további dimenzióinak vizsgálata is hozzájárulhat a nézetek mélyebb megértéséhez, így a pedagógus önmagával kapcsolatos nézetei, a szaktárgyi tartalmakkal, ismeretanyaggal kapcsolatos nézetek és a módszertani, tanítási gyakorlattal kapcsolatos nézetek.

Támogatás

A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs, Halász Csenge és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Alexander, P. A. & Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *Educational Psychologist*, 30(2), 1–12. <https://doi.org/10.3102/00028312032002413>
- Anders, P. L. & Evans, K. S. (2019). Relationship between teachers' beliefs and their instructional practice in reading. In Garner, R. & Alexander, P. A. (Eds.), *Beliefs About Text and Instruction with Text* (1st ed.) (pp. 137–153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812068>
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique*. Librairie Hachette.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479–502). Routledge.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? *Journal of Educational Research*, 102(5), 382–392.
- Cross, D. I. & Francis, D. C. (2015). Teacher beliefs about mathematics instruction in different contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 88(3), 305–325.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Social Riport 2019* (pp. 217–236). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2019.12>
- De Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualization of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6, 95–120. <http://dx.doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–26). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., Tary, B. & Vigh, T. (2022). Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2). 5–28. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>

- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Harris, K. R., Graham, S. & Urdan, T. (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2.) (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 39–57). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36–54. <https://doi.org/10.1177/160940690600500104>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- Li, Q. & Yu, X. (2010). The relationship between teachers' beliefs and teachers' instructional practices: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 22(1), 77–93.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paulson, E. J. & Armstrong, S. L. (2011). Mountains and pit bulls: Students' metaphors for college reading and writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(7), 494–503. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.7.3>
- Paulson, E. J. & Theado, C. K. (2015). Locating agency in the classroom: A metaphor analysis of teacher talk in a college developmental reading class. *Classroom Discourse*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.888360>
- Petőfi, S. (1844/2023). *János vitéz*. Holnap Kiadó.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In Lester, F. K. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257–315). Information Age Publishing.

- Pléh, Cs. & Lukács, Á. (2014). *Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Power, C. & Carmichael, E. (2007). Parrot poo on the windscreen: Metaphor in academic skills learning. *Journal of Academic Language & Learning*, 1(1), A18–A32.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J., Buttery, T. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.
- Ross, C. S. (1987). Metaphors of Reading. *The Journal of Library History* (1974–1987), 22(2), 147–163. <http://www.jstor.org/stable/25541794>
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage.
- Scharlau, I., Körber, M. & Karsten, A. (2019). Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading. *Frontline Learning Research*, 7(4), 25–57.
- Schoenfeld, A. H. (2015). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. Routledge. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_16
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290–305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Schraw, G. & Olafson, L. (2014). Assessing teachers' beliefs: Challenges and solutions. In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 87–105). Routledge.
- Shaw, D., Barry, A. & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/13540600701837632>
- Shaw, D. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31–60. <https://doi.org/10.1080/02702710701568397>
- Shaw, D. & Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service elementary teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>
- Shaw, D. & Mahlios, M. (2014). Adult literacy students' metaphors of reading and writing. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(1), 21–34. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2013.558>

- Shaw, D., Armstrong, L. S., Alejandro, J. A., Martin-Young, S. & Weyen, A. (2021). Metaphors of Reading and Teaching Reading: Adult and College Educators' Readerly and Teacherly Identities. *Adult Literacy Education Research Journal*, 3(2), 4–21.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Theado, C. K. (2013). Metaphors we teach by: Examining teacher conceptualizations of literacy in the English language arts classroom. *Language and Literacy*, 15(2), 20–39. <https://doi.org/10.20360/G2B01Z>
- Theriault, C. J. (2022). College students' conceptualizations of academic reading: What metaphors suggest about the important role of purpose in college reading and learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 66(1), 1–49. <https://doi.org/10.1002/jaal.1238>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Tóth, E. & Sipos, J. (2014). A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: Egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 24(10), 38–52.
- Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115>
- Tóth, E., Fejes, J. B. & Kinyó, L. (2025). A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében Európai Unió tagságunk két évtizedében. In Gábos, A. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2024* (pp. 377–394), TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2024.18>
- Turner, J. C., Warzon, K. B. & Christensen, A. (2009). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1039–1067.
- Turner, S. & Wan, W. (2018). Applying metaphor analysis to academic literacy research: A critical review over 30 years. *Metaphor and the Social World*, 8(2), 286–311. <https://doi.org/10.1075/msw.17012.wan>

- Vámos, Á. (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85–108.
- Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13(4), 109–112.
- Wegner, E., Burkhart, C., Weinhuber, M. & Nückles, M. (2020). What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences*, 80, 101 884. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101884>
- Williams, J. (2015). Metaphorical conceptualization and classroom practices of instructors teaching an accelerated postsecondary development literacy course. In Wan, W. & Low, G. D. (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp. 239–264). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/milcc.3.10wil>

Foundation, Necessity, Challenge: Teachers' Metaphors of Developing Reading Comprehension

Research conducted among Hungarian teachers highlights that most of them require professional support to be able to develop their pupils' reading comprehension effectively. Exploring teachers' beliefs on reading comprehension development can provide essential information that may contribute to designing this support. The aim of the present study is to explore teachers' beliefs about reading comprehension development through metaphors. In our research, we analyse the metaphors of 172 teachers collected through an online questionnaire based on the conceptual metaphor theory developed by Lakoff and Johnson (1980). We assigned the collected metaphors of reading comprehension development into ten main conceptual categories: foundation, necessity, challenge, continuous activity, tool, quality improvement, access/opening, construction, task, and remediation. The identified categories overlap with the results of previous international research in several aspects, suggesting the generalizability of metaphors related to reading comprehension development.

Keywords: *teacher's beliefs, developing reading comprehension, metaphor research, survey research*

A család és az iskola együttműködésére történő felkészítés a tanárképzésben – szisztematikus irodalmi áttekintés¹

Lánczi Viktória¹ – Fónai Mihály Ferenc²

¹ a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Humán Tudományok Doktori Iskolájának doktorandusza, lancziviktoria30@e-mail.com,
ORCID: 0000-0003-3278-9176

² a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának emeritus törzstagja, nyugalmazott egyetemi tanára, fonai.mihaly@arts.unideb.hu,
ORCID: 0000-0003-1896-9883

Számos tanulmány foglalkozik a család bevonásával, a szülők részvételével és ennek pozitív hatásaival az oktatási intézményekre és a velük kapcsolatban álló személyekre. Ahhoz, hogy a pedagógusok partnerségi viszonyt tudjanak kialakítani a különböző családokkal, az iskoláknak kompetensen kell fellépniük. Kevés olyan kutatás folyt az utóbbi közel húsz évben, amely azzal foglalkozott, hogyan készítik fel a pedagógusképzésben a jövő tanárait a szülők bevonására, a családokkal való kapcsolat kialakítására. Jelen kutatás célja, hogy a szisztematikus irodalomelemzés módszerével bemutassa és összehasonlítsa azokat az empirikus kutatásokon alapuló tanulmányokat, amelyek a család és az iskola együttműködésére történő felkészítéssel foglalkoznak. Az általunk használt adatbázisban összesen nyolc angol nyelven írt, tudományos, nemzetközi folyóiratban, 2000 és 2022 közötti időszakban megjelent tanulmányt találtunk, melyek ezzel a témával foglalkoznak. Áttekintésünk alapján megállapítottuk, hogy nem történtek nagy változások ezen a területen, és ma is vannak olyan feltáratlan aspektusok, amelyekkel a kutatók szerint fontos lenne foglalkozni. Változtatásokra lenne szükség a tanárképzési tantervekben annak érdekében, hogy átfogóbban tudják felkészíteni a pedagógushallgatókat a szülők bevonására.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanárjelöltek, szülői részvétel, családi és iskolai partnerség, tanárjelöltek felkészítése

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.02

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

¹ A tanulmány alapját képező „Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése” című kutatást az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportja folytatta, amelyet a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési- és Tanügyi Kutatási Programja támogat. A cikk a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Bevezetés

Több nemzetközi tanulmány is bizonyítja a szülők és az iskola partnerségi viszonyának pozitív hatásait a diákok tanulmányi előmenetelére, az érzelmi és a szociális készségek fejlődésére, a tanulási motiváció növekedésére (Stevenson & Baker, 1987; Izzo et al., 1999; Fan & Chen, 2001; Simon, 2001; Henderson et al., 2007; Chen & Gregory, 2009; Khajehpour & Ghazvini, 2011; Jaiswal & Choudhuri, 2017; Garbacz, 2017; Boonk et al., 2018; Epstein et al., 2018). Magyarországi empirikus kutatások szintén alátámasztják, hogy a szülők aktív szerepvállalása – legyen szó az iskolai életben való részvételről, az otthoni tanulás támogatásáról vagy a vallásos elköteleződésről – pozitív hatással van a gyermekek iskolai előmenetelére (Imre, 2015; Pusztai & Fényes, 2022; Bacskai et al., 2024).

Az elemzések alapján a különböző országokban, az iskolákban nem egységes a családok bevonásának módja, másra fókuszálnak az iskolák a szülők bevonását illetően (Epstein & Sanders, 2006). A szülők bevonása komplex, több dimenziós fogalom, melyet a legátfogóbban Epstein (1995, 2001) ír le. Epstein a szülői bevonódás hat fő típusát különbözteti meg, melyek a gyakorlatban az iskola-szülő kapcsolatban valósíthatók meg. Az első típust szülői felügyeletnek (szülői szerepvállalásnak) nevezi, ami azt jelenti, hogy a családok a megfelelő otthoni környezetet alakítják ki. A második típust a kommunikáció különböző formái képviselik, ezek a szülő-iskola kapcsolat elmélyítését szolgálják. A harmadik típus az önkéntesség (a szülők részvétele az iskolai tevékenységekben). A negyedik dimenzió az otthoni tanulás, amikor a szülő segíti és ellenőrzi a házi feladat elkészítését, miközben a tanár ötletekkel, különböző módszerekkel segítheti a folyamatot. Epstein ötödik kategóriája a döntéshozatal, a szülő részvétele az iskolát és gyermekét érintő döntések meghozatalában, a hatodik pedig a közösségekkel való együttműködés, az iskolán és a családon kívüli közösségek bevonása, erőforrásként történő felhasználása (Epstein, 1995, 2001). Elméletét mind a pedagógusok, mind a szülők számára fontosnak tartja, és javasolja, hogy az iskolák egyénileg – a saját és a szülők igényeire alapozva – töltsék fel gyakorlatokkal a hat típusból álló keretrendszert.

Kroeger és Lash (2011) szerint Epstein elmélete csak részben tér ki a tanárok kompetenciáira a családok bevonását illetően. A szerzők szerint az átlagos társadalmi-gazdasági háttérű és az övéknél szerényebb kulturális tőkével rendelkező szülőket, családokat nem lehet ugyanazon módszerekkel bevonni. Emellett a tanárok kompetenciáin túl attitűdjük is meghatározó szerepet játszik a szülőkkel való

kapcsolat kialakítása során. Továbbá a szülők viszonyulását is figyelembe kell venni, mert az egyenlőtlen hatalmi viszonyok megélése bennük is kialakíthat negatív viszonyulást a tanárokkal és az iskolával szemben. A szerzők szerint fontos, hogy a tanárok felkészítésük során azt is tudatosítsák magukban, hogy a szülők mellett ők is szerepet játszanak a gyermekek fejlődésében, és hogy partnerségben, egymás kölcsönös tiszteletére alapozva valósuljon meg a szülő-iskola kapcsolat.

A Hornby–Lafael (2011) szerzőpáros bemutatja azokat az akadályokat, amelyek az Epstein elméletében kiemelt három területet (család, iskola, közösség) érintik. Számos nehezítő tényezőt felsorolnak elméletükben, amelyek hatással lehetnek a család bevonására, mint például a szülők társadalmi háttere, viszonyulása az iskolához, az oktatáshoz, a tanárokhoz, a tanuláshoz, elképzeléseik a szülői bevonódásról, de a folyamatot befolyásolják a szülők képességei is (megfelelően tudnak-e segíteni gyermeküknek). A gyermekek életkora, képességei vagy épp viselkedési problémái is meghatározó tényezők a szerzők szerint. A politikai, demográfiai, gazdasági és történelmi tényezőket is számba veszik, melyek befolyásolják mind a tanárok, mind a szülők elképzeléseit, viszonyulását, valamint a család-iskola kapcsolatát is. Jelen tanulmányban elfogadjuk Epstein elméleti megközelítését, és egyetértünk abban, hogy a szülők bevonását számos fent említett tényező határozza meg.

A szülői bevonódás dimenziói	A szülői bevonódás formái
Gyermeknevelés	A szülő megteremti a megfelelő környezetet a gyermek számára
Kommunikáció	A kommunikáció számos formáját említi a felek között (szülő-pedagógus/iskola)
Önkéntesség	A szülői részvétel formái az iskola életében
Otthoni tanulás	A házi feladatban megoldásában való aktív részvétel
Döntéshozatal	A szülő részvétele az iskolát, gyermekét érintő kérdésekben
Közösségekkel való együttműködés	Az iskolán kívüli közösségek bevonása

1. táblázat: Epstein keretrendszere. Forrás: Epstein és munkatársai (1995, 2001)

Az európai országokban kevés olyan kutatás készült, amely azzal foglalkozik, hogy hogyan jelenik meg a képzésben a pedagógushallgatók család-iskola partnerségre való felkészítése. Miközben elméleti szinten kiemelik ennek fontosságát, a képzésekben részt vevők szerint a gyakorlati megvalósítás azonban esetleges (Epstein, 2018; Thompson et al., 2018; Willemse et al., 2008). A tanárképző intézményekben az időhiány és az egyéb követelmények akadályozzák a megfelelő fel-

készítést, noha a tantervi módosítások és a gyakorlatközpontú megközelítések pozitív hatásai már érzékelhetők (Morris & Taylor, 1998; Smith & Sheridan, 2019). Ezek a fejlesztések javítják a hallgatók kompetenciáját és magabiztosságát a családokkal való együttműködés terén (Sukhbaatar, 2014; Mutton, Burn & Thompson, 2018). Jelen kutatás célja, hogy feltérképezze a család és az iskola együttműködésére való felkészítés témakörében 2000 óta megjelent empirikus tanulmányok eredményeit.

A szülők bevonására történő felkészítés a tanárképzésben

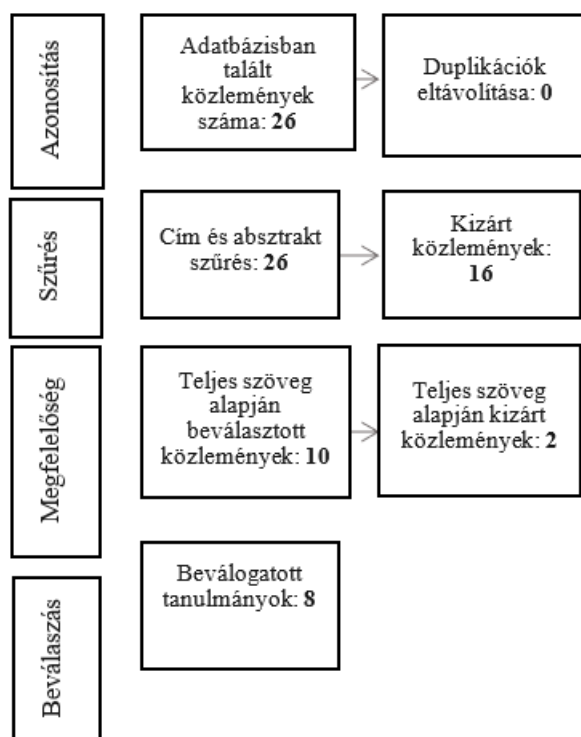
Az európai országokban kevés tanulmány íródott, mely a pedagógus hallgatók család-iskola partnerségre való felkészítésének témakörével foglalkoznak. Az eddigi kutatások bizonyítják, hogy bár elméletben mind nemzeti, kormányzati kontextusban, mind pedig intézményi szinten hangsúlyozzák a felkészítést, a gyakorlatban ez mégis nehezen valósul meg (például Willemse et al., 2008; Epstein, 2018; Thompson et al., 2018). Willemse és munkatársai (2008) az európai országokat (Anglia, Svájc, Spanyolország, Finnország, Norvégia, Belgium és Hollandia) összehasonlító tanulmányukban arra a következtetésre jutottak, hogy hasonló kép alakult ki a követelmények tekintetében: a tanárjelöltek felkészítése nem kellően fejlett az egyes országokban, összességében elmondható, hogy ez a folyamat függ a felkészítő intézménytől, az oktatók szakértelmétől, és nem biztos az sem, hogy a pedagógiai gyakorlaton eltöltött idő garantálja a minőségi felkészülést. A tanárképző intézmények szerint az időhiány és más okok miatt sem készülnek fel magas színvonalon a pedagógushallgatók a család és az iskola együttműködésére, pedig a család-iskola partnerségi kapcsolatra való felkészítés javítását célzó elméleti megközelítések elősegítenék a tanárképzésben részt vevő hallgatók magabiztosabb fellépését a családokkal való együttműködésben (Willemse et al., 2008). Fontosnak tartják azt is, hogy a tantervfejlesztés lényeges elemének számítsa a tanárokat felkészítő program, valamint azt, hogy inkább gyakorlatban készítsék fel a pedagógusjelölteket a szülőkkel való munkára, illetve hogy a továbbképzésben is nagyobb hangsúlyt kapjon a szülőkkel való együttműködés kialakításának gyakorlatban történő megvalósítása (Willemse et al., 2008; Sukhbaatar, 2014; Mutton, Burn & Thompson 2018). A tanárképzésben az elmúlt években egyre inkább hangsúlyozzák a család-iskola együttműködését elősegítő kurzusok beépítésének fontosságát és a tantervi módosításokat. Az eredmények azt mutatják, hogy ezek a változtatások pozitív hatásúak. A kurzusokon részt vevő hallgatók készsé-

geiket, kompetenciáikat tekintve felkészültebbnek érzik magukat (Morris & Taylor, 1998; Smith & Sheridan, 2019).

Jóval szűkebb a különböző szociális háttérrel rendelkező családok bevonásával foglalkozó kutatások köre (Cetin & Taskin 2016). Ezek szerint a tanárok gyakran sztereotíp módon kezelik az alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező szülőket (Bakker, Denessen & Brus-Laeven, 2007, Bellibas & Gumus, 2013; Gonzales & Gabel, 2017). Allexaht-Snider elméleti megközelítése szerint a család és az iskola megfelelő együttműködésénél figyelembe kell venni a családok eltérő értékrendszerét, hiedelmeit, a különböző családokból érkező gyermekek egyéni problémáit. Ez a kulturális tudás segítheti a kapcsolat kialakítását, fenntartását a szülő-tanár kapcsolatban. Ezért is fontos, hogy a már tanító tanárokat és a pedagógusképzésben részt vevőket is megfelelően felkészítsék a különböző nyelvi, kulturális és társadalmi háttérrel rendelkező családok bevonására (Allexaht-Snider & Schwartz, 2001; Gonzales & Gabel, 2017).

A módszer bemutatása

Kamarási és Mogyorósy (2015) a PRISMA-modellt (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2009) ajánlja a szisztematikus irodalmi áttekintés eredményeinek bemutatására, melyet mi is használtunk. Az 1. ábra tartalmazza a keresés fázisait és azoknak a tanulmányoknak a számát, amelyek bekerültek elemzésünkbe.



1. ábra: A keresési fázisok bemutatása a PRISMA segítségével
(Kamarási & Mogyorósy, 2015 nyomán)

Első lépésként az EBSCO adatbázisban a következő kulcsszavakra kerestünk rá a teljes szövegben: ‘teacher training’ és ‘preparing teachers’ és ‘family partnership’ vagy ‘family’ vagy ‘parent’ és ‘parental involvement’ és ‘family school partnership’. Az absztraktra szűkítés beállításával lecsökkent a találatok száma, következésképpen releváns tanulmányok maradtak volna ki a szisztematikus irodalmi áttekintésből. A keresés során angol nyelvű, tudományos folyóiratokban (academic journals) megjelent lektorált tanulmányokra (peer reviewed) szűkítettük a kutatást. Fontos volt továbbá, hogy az education témakörben, kizárólag 2000 és 2022 között megjelent tudományos eredményeket vonjunk be elemzésünkbe. Ezekkel a lépésekkel keresésünk eredményeként 26 tanulmányt találtunk, a téma szűkössége a találatok számából is látható. A tanulmányok között nem volt két egyforma találat, így ezután a címek és az absztraktok elolvasása következett, ebben a fázisban 16 tanulmányt zártunk ki, melyek nem feleltek meg tartalmukat tekintve: többségük nem a tanárképzést vizsgálta a család-iskola együttműködése szempontjából, inkább a már gyakorló pedagógusokra fókuszált. A következő lé-

pés – a tanulmányok teljes szövegének átolvasása – során még két tanulmányt zártunk ki, mivel azok metaanalízisek voltak, az általunk meghatározott kritérium szerint pedig csak az empirikus kutatásokra épülő tanulmányokat válogattuk be az elemzésbe (2. táblázat).

A keresés során alkalmazott kritérium	A kritérium meghatározása	Példa egy beválogatott tanulmányra	Valamely kritériumnak nem felelt meg	A kizárás magyarázata
Keresőszavak	Kiválasztott keresőszavak megjelenése a címben vagy az absztraktban	Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E. J., & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family-school partnerships: A Dutch and Belgian perspective.	Shinde, R. M., & Tendolkar, V. (2019). Child Sexual Abuse: Is it an ordinary problem in the Society?	A tanulmány címében, sem absztraktjában nem találtuk a megjelölt keresőszavakat
Módszer	Tartalmazott-e empiriát	Bruïne, E. D., Willemse, T. M., Franssens, J., Eynde, S. V., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships.	Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education.	A tanulmányban nem volt empirikus rész
A tanárképzésben részt vevő hallgatók és a szülők bevonására, vagy az iskola-család együttműködésére fókuszál	A tanulmányok tartalmazzák-e a pedagógushallgatók felkészítésével, attitűdjeivel kapcsolatos elemzéseket	D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds.	Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sebastian, J. (2021). Exploring the link between principal leadership and family engagement across elementary and middle school.	Nem tartalmazott a pedagógusképzéssel és a szülők bevonására történő felkészítéssel kapcsolatos kutatásokat

2. táblázat: A kritériumok mentén kizárt tanulmányok bemutatása egy-egy eset bemutatásával.
Forrás: Saját szerkesztés

A szisztematikus szakirodalmi áttekintésbe bevont tanulmányok közül 2005-ben jelent meg a legkorábbi, a legfrissebb pedig 2022-ben. A legtöbb bevont tanulmányt 2014–2018 között publikálták. Az országok szerinti megoszlás alapján a legtöbb vizsgálat az Amerikai Egyesült Államokban zajlott (három tanulmány említi). Európán belül Hollandia és Belgium jelenik meg leggyakrabban a kutatások helyszínéül (három tanulmányban), jellemzően a két ország összehasonlítására fókuszálva, emellett Svájc egy tanulmányban szerepel. Több ország közötti összehasonlító elemzést is bemutatnak a kritériumok alapján besorolt tanulmányok: a nyolc tudományos cikk közül ötben találunk ilyen komparatív módszert alkalmazó kutatást (két tanulmányban: Hollandia–Belgium, további kettőben: Hollandia–Belgium–Egyesült Államok, Egyesült Államok–Izrael). Elmondható, hogy a téma kutatása csak néhány országra fókuszál, az összehasonlító kutatások alulreprezentáltak. A nyolc tanulmányból hét Q1-es, egy pedig Q2-es besorolású a Scimago szerint, a tanulmányok nagy része rangos folyóiratokban jelent meg (például *Journal of Education for Teaching*, *Journal of Curriculum Studies*, *Education and Urban Society*). A kutatók számát tekintve viszont kevesen foglalkoznak a témával, a tanulmányok nagy részénél átfedés van a szerzők között. Előfordult, hogy ugyanazon kutatók vizsgálták a témát más-más aspektusokból – ez különösen jellemző a Belgiumot, Hollandiát és az Egyesült Államokat érintő vizsgálatokra. A beválogatott tanulmányok közül hétben a vizsgált csoportot a tanárképző főiskolás vagy egyetemi hallgatók képezték, míg három tanulmányban a tanárképzésben oktatókat is kérdezték, két cikkben a már gyakorló tanárokat is bevonták a kutatásba, egyben pedig a tanárképző intézmények dékánjait kérdezték a téma vizsgálatára. A tanárképző intézmények hallgatóit főleg abból a célból kérdezték, hogy megtudják, milyen elképzeléseik, nézeteik vannak a szülők bevonását – ahogy azt sok szerző megfogalmazta: az iskola-család együttműködését – illetően. Továbbá a tanulmányok nagy részében a szerzőket az is foglalkoztatta, hogy a tanárképzésben alkalmazott tanterv milyen mértékben és minőségben tartalmazza a család-iskola partnerségre történő felkészítést. A tanulmányokban sok esetben megjelent az is, hogy milyen mértékben érzik magukat felkészültnek a pedagógushallgatók a család bevonására. A módszerek tekintetében a kutatók három esetben kvantitatív, három esetben kevert, egy esetben kvalitatív módszert alkalmaztak (3. táblázat).

Folyóirat	A cikkek besorolása (Q1, Q2 stb.)	Oktatási szintér (Isced szerint)	Módszer-tan	Vizsgált csoport	Megjelenés éve	Cikk címe	Vizsgált ország
Journal of Education for Teaching	Q1	Isced 6	kevert (kérdőív és mélyinterjú)	tanárképzésen részt vevő hallgatók, valamint tanárképző intézményekben oktatók	2018	Parental involvement: An issue for Swiss primary school teacher education.	Svájc (német területe)
Journal of curriculum studies	Q1	Isced 6	kvantitatív	tanárképzésen részt vevő hallgatók	2017	Teacher candidates' opinions and experiences as input for teacher education curriculum development.	Hollandia, Belgium, USA
Teaching Education (Columbia, S.C.)	Q2	Isced 6 (megkérdezett dékánok: Isced 7)	kvantitatív	tanárképző intézmények dékánjai, vezetői	2016	Preparing teachers for family-school partnerships: A Dutch and Belgian perspective.	Hollandia, Belgium
European Journal of Teacher Education	Q1	Isced 6, Isced 7	kevert (dokumentum-elemzés, fókuszcsoportos interjú,	tanárjelöltek, oktatók	2014	Preparing teacher candidates for family-school partnerships.	Hollandia, Belgium, USA
Journal of Education for Teaching	Q1	Isced 6	kvalitatív (reflexió, interjúzás)	tanárjelöltek, gyakorló tanárok	2018	Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships.	Hollandia, Belgium
Education and Urban Society	Q1	Isced 6	kevert (dokumentum-elemzés, fókuszcsoportos interjúk, kérdőívek	tanárszakos hallgatók, oktatók	2017	Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds.	USA
Education and Urban Society	Q1	Isced 6	kvantitatív	tanárszakos hallgatók	2022	What do teacher-education college students know about parental involvement: A comparative study between the US and Israel.	USA, Izrael
The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas	Q1	Isced 6	eset-tanulmány	tanárjelöltek és gyakorló tanárok	2005	Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program.	USA

3. táblázat: A bevont tanulmányok adatai. Forrás: Saját szerkesztés

A módszerek, eljárások és elemzési sztemderdek a szisztematikus irodalmi elemzés (systematic review) és a PRISMA-modell szerint készültek. Az elemzési szempontrendszert a systematic review módszertana és a vizsgált tanulmányok tartalma alakította. A főbb eredményeket a 3. és 4. a táblázat tartalmazza.

Eredmények

A nyolc tanulmány közül hatban jelenik meg különböző módszerek használatával a pedagógusjelöltek felkészítésével és a tanárképzéssel foglalkozó kutatás, a másik két tanulmány inkább a gyakorlat szempontjából közelíti meg a család és az iskola együttműködésére való felkészítést konkrét kurzusok vagy feladatok mentén. Így az eredmények bemutatása során két elméleti irányt különböztettünk meg a tanulmányok alapján. A következő két alfejezetben a pedagógusjelöltek felkészítésére irányuló empirikus kutatások alapján kirajzolódó összefüggéseket, valamint a gyakorlatorientált, kisléptékű tantervváltoztatásokat bemutató vizsgálatok felsőoktatásban alkalmazható javaslatait mutatjuk be.

A tanulmányok eredményeit az alábbi (4.) táblázatban foglaltuk össze. Az átláthatóság érdekében nemcsak a legfőbb eredményeket emeltük ki, hanem összegyűjtöttük a tanulmányok célkitűzéseit, a szerzők tantervi módosításokra tett javaslatait, valamint azt is, hogy a kutatásokban szerepelt-e a hallgatók véleményének vizsgálata a témával kapcsolatban.

Tanulmány	Cél	Eredmények	Tanárszakos hallgatók FSP-ről alkotott elképzelései	Változtatásokra tett javaslat (tantervben)
A tanárszakos hallgatók felkészítésére irányuló megközelítések				
Lehmann (2018)	Svájci tanárképző intézmények vizsgálata a család-iskola partnerségi kapcsolat előkészítésére.	A család-iskola partnerség fontos része a svájci tanárképzésnek, de a felkészítés mértéke az oktatóktól függ.	Vizsgálat tárgya volt	Igen
Willemse et al. (2016)	Flamand és holland tanárképző programokban részt vevő hallgatók FSP-re való felkészültségének vizsgálata.	A felkészítés elsősorban a szülőkkel való kommunikációra korlátozódik, és számos tanárképző programban nincs külön kurzus erre.	Nem volt a vizsgálat tárgya	Igen
D'Haem & Griswold (2017)	Tanárszakos hallgatók attitűdjének és tapasztalatainak vizsgálata az FSP-vel kapcsolatban.	A tanárszakos hallgatók nem érzik magukat felkészültnek a különböző háttérű szülők bevonására, jellemző, hogy sztereotípiák alapján ítélik meg a szülőket.	Vizsgálat tárgya volt	Igen
Fisher et al. (2022)	Az Egyesült Államokban tanuló és izraeli tanárjelöltek szülői bevonásának vizsgálata.	Az egyesült államokbeli és izraeli tanárjelöltek fontosnak ítélik a szülőkkel való együttműködést, de eltérő szempontokkal.	Vizsgálat tárgya volt	Igen
Willemse et al. (2017)	Tanárszakos hallgatók véleményének és felkészültségének vizsgálata az FSP-ről.	Az általános iskolai tanításra készülő hallgatók felkészültnek érzik magukat az FSP-re, de a kisebbségi szülők bevonása kihívást jelent számukra.	Vizsgálat tárgya volt	Igen
Bruïne et al. (2014)	Pedagógusok és pedagógusjelöltek véleményének feltárása a család-iskola kapcsolatáról.	A felkészítés az oktatók hajlandóságától függ, és gyakran csak a kommunikációra korlátozódik a szülői bevonódás fogalma a hallgatók szerint.	Vizsgálat tárgya volt	Igen
Gyakorlatorientált felkészítés az iskola-család együttműködésére a tanárképzésben				
Ferrara & Ferrara (2005)	Tanárképzésben résztvevők tapasztalatainak bővítése online kurzuson keresztül.	A résztvevők jobban tudatosították a szülői szerepvállalást és a kommunikáció jelentőségét.	Vizsgálat tárgya volt	Igen
Bruïne et al. (2018)	Tanárjelöltek FSP felkészültségének fejlesztése és reflexióik vizsgálata.	A tanárjelöltek felismerik az FSP fontosságát, de továbbra is hiányosságokat észlelnek a gyakorlati képzésben.	Vizsgálat tárgya volt	Igen

4. táblázat: Az eredmények összefoglalása. Forrás: Saját szerkesztés

A tanárszakos hallgatók felkészítésére irányuló megközelítések

Lehmann (2018) kutatásaival az Együttműködés a tanulók családi és iskolai partnerségre való felkészülésének javítására (Collaboration on Improving Students' Preparation for Family–School Partnerships) című európai projekthez csatlakozik. A svájci szerző azt vizsgálja, hogy hazájában a tanárképző intézmények hogyan készítik fel a majdani pedagógusokat arra, hogy az általános iskolában a négytizenhárom éves tanulók szüleivel együttműködjenek. Kilenc általános iskolai tanárképző felsőoktatási intézményt vizsgáltak meg Svájc német nyelvterületén. A szerző kutatásában az általános iskolai tanárképzés eredményeire összpontosított, a téma megismerése érdekében kérdőíves felméréseket, mélyinterjúkat és dokumentumelemzést folytatott. Az eredmények azt mutatják, hogy a svájci általános iskolai tanárképzési programok jelentőséget tulajdonítanak a család és az iskola együttműködésének. Valamennyi pedagógusképző iskola foglalkozik a család-iskola együttműködés témájával, akár speciális kurzusok lebonyolításával, akár más kurzusokkal való összekapcsolásával, valamint választható tantárgyak lehetőségével (Kommunikáció; Konfliktuskezelés; Család-iskola kapcsolattal foglalkozó tantárgyak). A kurzusok során azonban a család és az iskola együttműködésére vonatkozó tartalmak és ezek mennyisége nagyban függ az oktatóktól, akik a pedagógiai gyakorlatokat vezetik. Ennek a tanulmánynak az eredményei eltérnek a többi ország eredményeitől a szerző szerint. Problémás kérdések is felmerültek a vizsgálat eredményei kapcsán: Vajon tényleg felkészítik-e a tanárjelölteket a család/a szülők bevonására az iskolai életbe? Milyen tapasztalatokat szereznek a hallgatók a gyakorlatok során, valóban interakcióba lépnek a családokkal? Ezek a kérdések további, részletesebb vizsgálódásra sarkallják a kutatókat a témában (Lehmann, 2018).

Willemse és munkatársai (2016) tanulmányának célja annak feltárása, hogy a flamand (belgiumi) és a holland felsőoktatási intézmények milyen mértékben készítik fel hallgatóikat az FSP-re (Family–School Partnerships: család-iskola partnerségi kapcsolat), és hogy a tanulmányban hivatkozott Bruïne és munkatársainak következtetései alkalmazhatóak-e az összes holland és flamand tanárképző intézményre, képzési programra. A legtöbb tanulmányt a tanárok felkészítéséről az FSP-re észak-amerikai környezetben végezték, az európai országokban viszont kevés ismeret áll rendelkezésre a témában, ezért célul tűzték ki, hogy az összes tanárképzési programot megvizsgálják Belgiumban és Hollandiában, de nem minden intézményből érkezett válasz. Más felmérésekhez hasonlóan az Epstein–San-

ders-féle megközelítést használták. Elsősorban a felsőoktatási intézmények vezetőit kérdezték, az alábbi kérdésekre fókuszálva:

1. Mennyire fontos szerintük az FSP-re történő felkészítés?
2. Miként jelenik meg a téma a tanárképzési programokban? (Konkrét témaköröket is megjelöltek, amelyek közül kiválaszhatták, hogy melyik jelenik meg a tanterveikben.)
3. Milyen véleményekkel vannak a tanárjelöltek a már diplomás, végzett tanárok felkészültségéről a témában?
4. Milyen módosításokat javasolnak a tanárképzés programját illetően?

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a két országban, bár figyelmet fordítanak a felkészítésre, az intézményvezetők zöme a tanárok felkészítését nem tartja megfelelőnek, vannak olyan tantervek (két holland felsőoktatási intézményben), ahol nem szerepel a kurzusok között a család-iskola kapcsolat kialakításához szükséges program, ha igen, az nagyrészt a szülőkkel való kommunikációra korlátozódik. A tanárképző intézmények vezetőinek háromnegyede gondolja úgy, hogy a tanárokat a munkahelyeken, illetve továbbképzéseken kellene fejleszteni ezen a területen. A törvények szerint viszont követelmény, hogy felkészüljenek a családdal való kapcsolattartásra már a tanárképzés ideje alatt. A válaszokból az is kiderül továbbá, hogy nagyrészt egyetért az azzal, hogy a képzési programokat módosítani kellene. Feltűnő az FSP-vel kapcsolatos tanítási elméletek hiánya a legtöbb holland alap- és mesterszintű tanárképzési programban, és ez azt jelenti, hogy az oktatók csak saját tapasztalataikra (esteleget sztereotípiákra, előítéletekre) támaszkodnak. Elmondható tehát, hogy a családdal való kapcsolat kialakítására való kompetencia fejlesztése még mindig problémás kérdés ezekben az országokban (Willemse et al., 2016).

A következő tanulmány kevert módszert alkalmazott (fókuszcsoportos interjúk, dokumentumelemzés – a tanárképzés tantervének elemzése, skála, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív), céljuk annak felkutatása volt, hogy milyen mértékben jelenik meg a felkészítés a képzéseken, milyen a tanárszakos hallgatók, illetve tanárképzők attitűdje, elképzelései az FSP-vel kapcsolatban. Általános és középiskolai tanításra készülő tanárjelölteket kérdezték, és azt vizsgálták, hogy milyen elképzeléseik vannak az FSP-ről, a különböző szocioökonómiai háttérű szülők bevonásáról. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanárképzésen részt vevő hallgatók nem érzik magukat felkészültnek az eltérő társadalmi és gazdasági háttérrel rendelkező szülők bevonására, jellemző volt továbbá, hogy sztereotípiák

mentén ítélik meg a szülőket. Kevés hallgató véli úgy, hogy a különböző háttérű szülőkkel való együttműködés fontos lenne. Aggódnak amiatt is, hogy hogyan fog-nak a szülőkkel kialakítani partnerségen alapuló viszonyt, elképzeléseik szerint gyakran a szülők az okai a kialakult problémáknak a szülői részvétel területén, eb-ből is látszik, hogy negatív attitűd érzékelhető a tanárszakos hallgatók részéről. A szülőkkel való együttműködés helyett a szülők tájékoztatására helyezik a hangsúlyt az FSP meghatározása esetén. A szerzők szerint a képzés alatti pedagógiai gyakorlatokon megélt tapasztalatok megbeszélésére lenne szükség. A tanárképzésben elvárt és a gyakorlatban megvalósuló felkészítés a szülők bevonására nem fedik le egy-mást a tanulmány eredményei szerint, szakadék van az oktatás és a tantervi célok megvalósulása között (D’Haem & Griswold, 2017).

Fisher és munkatársai (2022) a Fisher-féle Perception Involvement Scale (PPIS) Érzékelési érintettség skálát (Fisher, 2011) használták kutatásukban. (A korábban kialakított skálát TPPIS-nek – Főiskolai képzésben részt vevő pedagógushallgatók megítélése a szülők bevonódási perspektívái mentén – nevezték el.) A kutatás cél-ja az egyesült államokbeli és izraeli tanárjelöltek véleményének vizsgálata volt a szülői bevonódással és a családi szerepvállalással kapcsolatban. A 44 tételből álló skála négy alskálája: az iskolai erőforrás fejlesztése (enhancement of school re-sources – PIESR), a pedagógia (pedagogy – PIP), az ellenőrzés (control – PICT) és az iskolai jóllét (school welfare – PISW) (Fisher, FitzGerald & Olson, 2022, p. 8). A tanulmány eredményeit tekintve első körben a skála validálása történt, ezt kö-vette az országok közötti összehasonlítás. Izraelben eddig nem foglalkoztak a ta-nárképzésben részt vevő hallgatók nézeteivel, véleményével, felfogásával a szülői bevonódás témakörében. Az egyesült államokbeli és az izraeli hallgatók összeha-sonlítása szerint a kulturális és oktatáspolitikai eltérések ellenére mindkét mintá-ban fontosnak tartják a szülőkkel való partneri kapcsolat kialakítását. Az egyesült államokbeli mintán és az izraeli kohorszon belüli eltéréseket elgondolkodtatónak tartják a szerzők, melyek további kutatást igényelnek. Az egyesült államokbeli minta női tagjai fontosabbnak tartották a szülői részvétel nevelési összetevőit, az izraeli férfi hallgatók pedig az ellenőrzés alskálában szereplő elemeket. A szerzők elképzelései szerint lehetséges, hogy az izraeli hallgatók – hasonlóan az izraeli ta-nárokhoz – féltik szakmai státuszukat, ezért a szülői ellenőrzést fenyegetésként érzékelhetik. Különbség mutatkozik az izraeli minta esetében a már gyakorlaton lévő tanárok és a még hallgatóként részt vevő tanárjelöltek között. A szülői sze-repvállalás meghatározó elemeként az erőforrások növelését és az ellenőrzést je-

lőtték meg a már gyakorlaton lévők (akik egy évig még mentortanárok támogatásával vállalnak tanári munkát). Ez a tanulmány inkább feltáró jellegű, de mindenképpen elmondható, hogy eredményei arra sarkallják a kutatókat, hogy foglalkozzanak a kérdéssel (Fisher et al., 2022).

Willemse és munkatársai (2017) tanárszakos hallgatókat kérdeztek elképzeléseikről, véleményükről és attitűdjükről a holland, a belga és az egyesült államokbeli tanárképzési programokkal kapcsolatban. Arra is megkérték őket, hogy tegyenek javaslatokat az iskola-család együttműködésre való felkészítéssel kapcsolatban. A kutatás során kérdőíves módszert alkalmaztak, a lekérdezésben összesen 1114 egyetemi hallgató vett részt, közülük 775 első-, 369 utolsóéves volt, a pedagógusjelöltek közül 413 általános iskolai, míg 731 fő középiskolai tanárnak készült. A képzések időtartama országonként eltérő: a holland program négyéves, a belga hároméves, míg az Egyesült Államokban két év általános egyetemi képzésre épül a kétéves tanárképzés. A szerzők több szempont mentén és az országok között is összehasonlították az eredményeket. A hallgatók többnyire felkészültnek érzik magukat a szülők tájékoztatására, a szülői értekezletek megtartására, megszervezésére, hírlevelek kiküldésére, viszont ez az elhatározás a kisebbségekhez tartozó szülők (alacsonyabb státusz, nyelvi eltérések, kulturális különbségek) bevonása esetén kevésbé jelent meg. Az egyesült államokbeli hallgatók magasabbra értékelték magukat a szülők bevonására irányuló készségeiket tekintve, mint a belgák és a hollandok. Az általános és a középiskolai tanárnak készülő hallgatók közül inkább az előbbieket gondolják úgy, hogy jobban felkészültek. A képzésükkel kapcsolatban hiányosságokat is megfogalmaztak a középiskolai tanárnak készülő jelöltek, melyek közül a leghangsúlyosabbak a gyakorlati készségek, az ismeretek, a szülőkkel a terepen való találkozás és a kurzusok hiánya.

Bruïne és szerzőtársai (2014) arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanárképzők szerepét gyakran figyelmen kívül hagyják a téma kutatása során. A tanulmányuk fő célja, hogy megvizsgálják a pedagógusok és a pedagógusjelöltek véleményét, tapasztalatait azzal kapcsolatban, hogy megfelelően felkészítik-e őket a család-iskola kapcsolattartásra a tanárképző intézmények a képzések során. Három egyetemen végeztek feltáró kutatásokat, amelyek magukban foglalták a tantervelemzést, az általános és középiskolai tanárnak készülő jelöltekkel és a tanárképzőkkel készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat egy-egy holland, belgiumi és egyesült államokbeli egyetemen. Az adatgyűjtés célja az iskola-család kapcsolattartására vonatkozó vélemények, valamint a felkészítés folyamatának megismerése volt. A

képzési programok leginkább a kommunikációra fordítottak figyelmet. Az eredmények azt mutatják, hogy a felkészítés nagymértékben függ az egyes tanárképzők hajlandóságától, bár minden válaszadó elismerte a család és az iskola közötti kapcsolattartás fontosságát. Alig találtak különbséget a pedagógusjelöltek és a már gyakorló pedagógusok nézetei között, függetlenül attól, hogy milyen programban vettek részt vagy tanítottak. Az is kirajzolódik az eredményekből, hogy a szülő-iskola kapcsolattartást, a szülők bevonását gyakran csak a szülőkkel való kommunikációnak tekintik, ami csak részben igaz. A tanárjelöltek és a pedagógusok még több kommunikációs készséggel kapcsolatos képzést kértek, szerepjátékokat és terepgyakorlatot, amelyek lehetőséget adnak a szülőkkel való találkozásra, így még több gyakorlatot szerezhetnének, képességeik fejlődhetnének. A szerzők további fontos megállapítása még, hogy a tanárképző intézményeknek lehetőséget kell biztosítaniuk a jövő pedagógusainak arra, hogy találkozassanak a szülőkkel a tanintézeteken belül és kívül (Bruine et al., 2014).

Gyakorlatorientált felkészítés az iskola és a család együttműködésére a tanárképzésben

Az alábbi tanulmányok a tanárképzésben történt változtatásokra koncentrálnak, és azok eredményeit mutatják be. Fontos, hogy ne csak elméleti szinten történjenek módosítási javaslatok, hanem a gyakorlatban meg tapasztaltakat is elemezzék a kutatók, ezek alapul szolgálhatnak más tanárképző felsőoktatási intézmények számára is.

Ferrara és Ferrara (2005) vizsgálatának célja, hogy a tanárjelöltek mélyebb rálátást kapjanak a szülői bevonódás működésére, továbbá nyitottsággal közelítsenek a szülőkkel való együttműködéshez – felismerve annak pozitív hatását saját tanári fejlődésükre. A pedagógushallgatók a tanárképzésen belül olyan online kurzuson (Child, Family, School Connection – Gyermek, család, iskola kapcsolatok (p. 78)) vettek részt, amelynek köszönhetően többek között megvitatták elképzeléseiket a szülői bevonódás, a szülői részvétel (parent involvement) definíciójáról, a mai családról, szülőkről. Mindezt Epstein elméletére alapozva, hat kategória mentén vitatták meg a nyári online órák során. A kurzus végén a már iskolákban dolgozó tanárokkal közösen beszéltek meg tapasztalataikat. Mint kiderült a részt vevő gyakorló pedagógusok – főleg a középiskolában tanítók – is nehézségekbe ütköznek a családok bevonását illetően. Az Epstein-féle első kategória (a szülői szerepvállalás) szempontjából a pedagógushallgatók javaslatokat tettek a szülők bevonására, például egyikük egy olyan termet biztosítana az iskolában, ahol a szülők bátran beszélhet-

nének más szülőkkel, tanárokkal, a vezetőséggel, illetve ezáltal fontos – kommunikációval, tanácsokkal kapcsolatos – információkhoz juthatnának. A tanárszakos hallgatók megállapításai szerint (is) az iskola-család kommunikációjának (Epstein második keretrendszere) megvalósulásához partnerként kell részt vennie a két félnek, hogy ne alakuljon ki „információs szakadék” közöttük. Az is tudatosodott bennük, hogy saját kommunikációs készségeik hatással vannak a szülőkkel való kapcsolatukra. Az önkéntesség témakörét is megvitatták a résztvevők, többek között azt, hogy milyen tevékenységek tartoznak a szülői önkéntesség fogalmába, ötleteket is megfogalmaztak arra vonatkozóan, hogy a szülőket informálják arról, hogy mit vár el tőlük az iskola (szülői bizottság, információs platformok létrehozása). A negyedik kategóriával – az otthoni tanulásban való szülői részvétellel – kapcsolatban szintén fontos megállapításokra jutottak a tanárszakos hallgatók, melyek megalapozzák a későbbi munkájukat, attitűdjüket a szülőkkel történő együttműködés során. Szerintük fontos tisztázni ebben az esetben is, mi az, amit a tanár elvárhat a szülőtől (például házi feladat ellenőrzése, segítése, jelzés a tanár felé tanulási problémák esetén). A döntéshozatal volt az egyik azok közül a témák közül, amelyek a legjobban érdekelték a hallgatókat a kurzus során. Egyetértettek abban, hogy fontos a szülők részvétele és szerepe az iskolával, a gyermekük oktatásával, az iskola irányításával kapcsolatos kérdésekben. A közösséggel való együttműködés, a szülői részvétel hatodik típusa kapcsán a hallgatók a vállalkozások bevonását hangsúlyozták a szülő-iskola kapcsolatba mint lehetőséget bizonyos szükséges eszközök beszerzésére. Nemcsak a tanárjelöltek profitáltak a kurzuson való részvételtől, hanem azok a gyakorló pedagógusok is, akik szintén nehézségekkel néznek szembe a szülők bevonását illetően (Ferrara & Ferrara, 2005).

Bruïne és munkatársai (2018) tanulmányukban bemutatják, hogy egy egyetemi programban hogyan támogatták a tanárjelölteket az FSP fontosságának megértésében és az arra való felkészülésben. Kis léptékű tantervváltoztatás gyakorlati megvalósulását követi a tanulmány: a tanárjelöltek előzetesen olvastak a témában, majd pályakezdő pedagógusokkal készítettek interjút az FSP-vel kapcsolatban, ezt követte a család-iskola kapcsolattartásával foglalkozó óra, ahol megvitatották a különböző felmerülő kérdéseket. Mindezek után reflexiókat írtak arról, mit tanultak ezáltal, milyen további céljaik vannak még az FSP-vel kapcsolatban, milyen képességeiket szeretnék még fejleszteni a területen, azaz tanulási céljaikat fogalmazták meg utolsó körben. A kutatók induktív módon elemezték a reflexiókat, kategóriákat hoztak létre a kutatási kérdések mentén. Az eredmények szerint

(haszonlóan a korábbi eredményekhez) a tanárképzésben – bár a törvény előírja –, a hallgatók nem érzik magukat felkészültnek a szülőkkel való együttműködésre. A hallgatók tisztában vannak azzal, hogy az oktatás minden szintjén fontos az FSP, az órán való részvételnek köszönhetően az együttműködés akadályaira és sikerternyezőire világítottak rá, valamint a partnerségi kapcsolat (kölcsönösségen és méltányosságon alapuló kapcsolat) fontosságára. Arra vonatkozóan, hogy mit tanulnának, milyen képességeket fejlesztenének a következőket emelték ki: kommunikációs készség fejlesztése; hogyan lehet a szülők igényeit észrevenni, és miképpen alakíthatnak ki együttműködésen és méltányosságon alapuló kapcsolatokat; hogyan lehet együttműködni sajátos nevelési igényű gyermekek szüleivel; gyakorlatban a szülőkkel találkozni. Ami céljaikat illeti, fontosnak tartják, hogy tapasztalt tanárokkal beszélgessenek a témával kapcsolatosan. A szerzők javasolják a tanárképző intézményeknek, hogy adjanak lehetőséget a hallgatók attitűdjének, feltételezéseinek megfogalmazására, a tanulási célok meghatározásra (Bruïne et al., 2018).

Konklúzió

Célul tűztük ki jelen tanulmányban, hogy szisztematikus irodalomelemzés segítségével kutassuk azokat a releváns irodalmakat, amelyek empirikus módszerrel vizsgálják a családi bevonódásra, a család-iskola kapcsolatra való felkészítést a tanárképző intézményekben. A keresést az EBSCO adatbázisban folytattuk meghatározott kritériumok mentén. A nyolc tanulmány közül hat olyat találtunk, mely célul tűzte ki a tanárszakos hallgatók meggyőződéseinek, attitűdjének, elképzeléseinek feltérképezését a témában. A másik két tanulmány a már a gyakorlatban megvalósult család-iskola együttműködésre történő felkészítés eredményeiről számolt be, melyeket más tanárképző intézmények is hasznosíthatnak a pedagógushallgatók felkészítése során.

A tanulmányok közül egy kivételével mindegyikben foglalkoztak a tanárképzésen részt vevő hallgatók FSP-vel kapcsolatos elképzeléseivel (Bruïne et al., 2014; Bruïne et al., 2018; D’Haem & Griswold, 2017; Ferrara & Ferrara, 2005; Fisher, Fitzgerald & Olson, 2022; Lehmann, 2018; Willemse et al., 2017). A tanulmányok nagy része hangsúlyozza, hogy a tanárjelöltek kevésbé érzik magukat felkészültnek a családok bevonására (Bruïne et al., 2014; D’Haem & Griswold, 2017; Fisher, Fitzgerald & Olson, 2022; Lehmann, 2018; Willemse et al., 2016, 2017). Ezért módosításokat javasolnak az FSP képzési programokba való beemelése érdekében (Bruïne et

al., 2014; Bruïne et al., 2018; D’Haem & Griswold, 2017; Fisher, FitzGerald & Olson, 2022; Lehmann, 2018; Willemse et al., 2016, 2017). Azoknak a kutatásoknak az eredményei, amelyekben a vizsgálatokat gyakorló tanárookra is kiterjesztették, meg-egyeznek abban, hogy a család bevonásával a gyakorlatban is nehézségekbe ütköz-nek, főleg, ha nem érzik magukat magabiztosnak, felkészültnek a kapcsolat kialakí-tására, fenntartására (Ferrara & Ferrara, 2005; Bruïne et al., 2018).

A tanulmányokban a szerzők a család-iskola partnerségen alapuló kapcsolat fogalmát (Family-school Partnership – FSP) említik a legtöbbször, amikor a tanár-képzésben részt vevők felkészültségét vizsgálják (Bruïne et al., 2014; Bruïne et al., 2018; D’Haem & Griswold, 2017; Willemse et al., 2016; Willemse et al., 2017). Lehmann (2018) tanulmányában a család és az iskola kooperációjaként (FSC – Fa-mily School Cooperation) konceptualizálja a fogalmat. A tanulmányok mindegyi-ke Epstein (2001, 2011) és munkatársa (Epstein & Sanders, 2006) elméleti megkö-zelítéseire alapoznak a szülői bevonódás fogalmának meghatározásánál. Számos esetben használták a szülői részvétel, család részvétele, család és iskola kapcsola-ta, család-iskola együttműködése, család és iskola kooperációja szinonimákat (Bruïne et al., 2014; Bruïne et al., 2018; D’Haem & Griswold, 2017; Ferrara & Fer-rara, 2005; Fishere et al., 2022; Lehmann, 2018; Willemse et al., 2016; Willemse et al., 2017). Bruïne és munkatársai (2014, 2018) bár elfogadják az Epstein-féle foga-lom meghatározást, annak bonyolultságára, komplexitására utalnak, és más meg-közelítésekre is hivatkoznak, mint például Kroeger és Lash (2011) vagy Hornby és Lafael (2011) elméleti koncepciójára, miszerint árnyalja a szülői bevonódás fogal-mát a tanár-szülő kapcsolatban megélt implicit hatalmi viszony, a tanárok attitűd-je, viszonyulása a szülőkhöz, valamint a tanulók különböző életkori sajátosságai-nak figyelembevétele. Fisher és munkatársai (2022) a szülői bevonás és a szülői részvétel fogalmakat használják tanulmányukban, amit maga a szerző, Fisher bő-vít ki és 44 tevékenységet sorol a fogalomhoz, melyeket négy területre oszt: erő-forrás-fejlesztés – szervezeti szinten (Resource Improvement – Organizational-level), ellenőrzés – tanulói szinten (Control – Student-level), pedagógia és élet-mód – tanulói szinten (Pedagogy and Lifestyles – Student-level), iskolai jóllét – szervezeti szinten (School Welfare – Organization-level) (Fisher et al., 2022, pp. 2-3). A legtöbb tanulmányban nemcsak a fogalom konceptualizálása során használ-ták Epstein, és sok esetben Epstein és Sanders elméletét, hanem a felméréseik so-rán is az ő elméletükre alapoztak (Bruïne et al., 2014; Bruïne et al., 2018; D’Haem és Griswold, 2017; Ferrara & Ferrara, 2005; Lehmann, 2018; Willemse et al., 2016).

Fisher és munkatársai (2022) vizsgálatuk során saját mérőeszközt, a TPPS (Teacher Perception of Parental Involvement Scale – A szülői bevonás tanári megítélése) skáláját alkalmazták (Fisher et al., 2022).

A kutatók az évek során egyre inkább arra törekedtek, hogy minél jobban megismerjék a tanárokat képző főiskolák, egyetemek törekvéseit a család-iskola kapcsolat kezelésére való felkészítésre. A jelenlegi tanulmány azt bizonyítja, hogy a téma kevésbé kutatott terület, vannak olyan országok, ahol még nem foglalkoztak az FSP-vel a tanárképzés területén. Szükség lenne különböző országok bevonására és további vizsgálatokra, melyek segíthetnének a tanárképző intézményeknek felkészíteni a jövő tanárait ezen a területen is.

A téma hazai kontextusa és a főbb kutatási eredmények

Hazánkban még kevés vizsgálat készült a család és az iskola kapcsolattartásának témakörében. Emellett viszont a Pusztai és munkatársai által szerkesztett, 2024-ben megjelent kézikönyv széleskörű használata pozitív hatást gyakorolhat a tanárjelöltek elméleti tudásának bővítésére és a gyakorlatban alkalmazható jó gyakorlatok ismeretére. A kötet tartalmazza a nemzetközi és hazai programok bemutatását, gyakorlati alkalmazásának leírását, mely megfelelő alapot nyújthat a tanárszakos hallgatók magabiztosságának növelésére a családokkal történő kapcsolat kialakítása során (Pusztai et al., 2024).

Ahogy az a bevont tanulmányok eredményeiből is látszik a hátrányos helyzetű szülőkkel való kapcsolat kialakítására való felkészüléssel kapcsolatban még hangsúlyosabban jelenik meg a hallgatók bizonytalansága és felkészületlensége, amit a szülők viszonyulása mellett a tanárok attitűdje és sztereotípiái is befolyásolnak. A magyarországi szülők közül is a magasabb társadalmi státuszúak közül kerülnek ki azok, akik aktívabban vonódnak be az iskola életébe (Bacsikai et al., 2024; Imre, 2015). Problémát jelent a hátrányosabb helyzetű szülők bevonódása esetén, hogy úgynevezett szakadék alakul ki a két fél között (Ceglédi, 2025; Zoller, 2013). Ennek okai többek között a kulturális különbségek, az iskolától való távolság érzése (Ceglédi, 2025; Jaskóné Gácsi, 2022) és a nyelvi hátrányok megléte (Zoller, 2013). A hátrányos helyzetű szülők esetében a vallásosság és otthoni bevonódás kompenzáló hatással bír, pozitívan hat a szülők nevelésének eredményességére (Pusztai & Fényes, 2022), továbbá a felekezeti iskolák aktívabban vonják be a szülőket, mint az állami iskolák, akikre inkább jellemző a formálisabb kapcsolattartás a szülőkkel (Pusztai et al., 2024). A kutatások azt is alátámasztják,

hogy a szülők házi feladatban való segítségnyújtása szintén pozitívan hat a gyermek teljesítményére (Ariës & Cabus, 2015; Hoover-Dempsey et al., 2001; Imre, 2015; Ramdass & Zimmerman, 2011), a tanárok szerepvállalása ugyancsak elengedhetetlen a szülők otthoni bevonódásában (Walker et al., 2004).

Szász (2021) kisebbségi, vidéki környezetben kutatott a témában, az otthoni bevonódás mentén több szülői kategóriát különböztet meg: háritó, szorgalmas, partner, számonkérő, hálózatosodó, akik, ahogy az elnevezések is mutatják, különbözőképpen vonódnak be a gyermek házi feladatának elvégzése során. A kommunikációs minták szerint is többféle szülői hozzáállás létezik, melyet szintén Szász mutat be Palts és Harro-Loit (2015) munkája nyomán. Az általa vizsgált kisebbségi magyar közegben a legjellemzőbb a passzív-pozitív és a passzív-negatív szülői típus. Az előbbiekre jellemző, hogy akkor kezdeményeznek interakciót a pedagógussal, ha probléma van a gyermekkel, míg az utóbbiak esetében a passzív hozzáállás figyelhető meg, mivel társadalmi hátrányaik és gyermekük gyakori problémái miatt inkább távol maradnak a pedagógussal történő kommunikációtól (Szász, 2022). Szász (2023) további kutatásai azt bizonyítják, hogy bár a vizsgált térségben van olyan szülői csoport, akiket könnyebben lehet bevonni az iskola életébe, még mindig távolabb maradnak az iskolától, pedagógusoktól. E néhány magyar vonatkozású eredmény is bizonyítja, hogy a tanárok jelentős szerepet játszanak a család-iskola kapcsolat kialakításban. Ezért is lehet rendkívül jelentős mind a gyakorló pedagógusok, mind pedig a pályára lépő tanárjelöltek felkészítése az általunk tárgyalt területen.

Limitációk

Bár a szisztematikus irodalomelemzést kiváló módszernek tekintjük, a témához kapcsolódó releváns tanulmányok egy része a keresési kritériumok miatt nem került bele a tanulmányba. A tanulmányok közül kevésben esik szó a hátrányos helyzetű vagy a sajátos nevelési igényű gyermekek szüleivel, családjával való kapcsolat kialakítására való felkészítésről, ami ismételten az e területen folytatott kutatások hiányára hívja fel a figyelmet.

Irodalom

- Alleksaht-Snider, M., & Schwartz, S. (2001). Family, school, and community interactions in teacher education and professional development: Integrating theoretical and conceptual frameworks. In Smit, F., van der Wolf, K. & Sleegers, P. (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 217–223). Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen.
- Ariës, R. J. & Cabus, S. J. (2015). Parental homework involvement improves test scores? A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 179–199.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3055>
- Bacsikai K., Bencze Á., Dorogi A., Hegedűs G., Major E., Rétháti C. & Pusztai G. (2024). A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 10(4), Article 4. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational studies*, 33(2), 177–192.
<https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Bellibas, M. S. & Gumus, S. (2013). The Impact of Socio-Economic Status on Parental Involvement in Turkish Primary Schools: Perspective of Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), Art. 3.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpe/issue/26322/277390>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M. & Ritzen, H. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bruïne, E. D., Willemse, T. M., Franssens, J., Eynde, S. V., Vloeberghs, L. & Vander-marliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381–396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>
- Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Ceglédi, T. (2025). Szülői bevonódás és reziliencia a roma pedagógusokat foglalkoztató iskolákban. *Educatio*, 33(4), 492–511.
<https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.4.7>

- Chen, W. B. & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/00220670903231250>
- D’Haem, J. & Griswold, P. (2017). Teacher educators’ and student teachers’ beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81–109. <https://doi.org/10.1177/0013124516630602>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappa*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 6(1–2), 161–168. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125–141. <https://doi.org/10.1080/15476880590932201>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers’ professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Ferrara, M. M. & Ferrara, P. J. (2005). Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 79(2), 77–82. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.77-82>
- Fisher, Y. (2011). Parental involvement. In Fisher, Y. & Friedman, I. A. (Eds.), *New horizons for facet theory: Interdisciplinary Collaboration Searching for Structure in Content Spaces and Measurement* (pp. 145–153). FTA Publication.

- Fisher, Y., FitzGerald, A. M. & Olson, A. (2022). What do teacher-education college students know about parental involvement: A comparative study between the US and Israel. *Education and Urban Society*, 54(6), 714–730.
<https://doi.org/10.1177/00131245211026685>
- Garbacz, S. A. (2017). Parent educational involvement in middle school longitudinal influences on student outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 38(5), 629–660.
<https://doi.org/10.1177/0272431616687670>
- Gonzales, S. M. & Gabel, S. L. (2017). Exploring involvement expectations for culturally and linguistically diverse parents: What we need to know in teacher education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 61–81.
<https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1376>
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. The New Press.
<https://doi.org/10.2307/jj.25291684>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37–52.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–139). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839. <https://doi.org/10.1023/A:1022262625984>
- Jaiswal, S. K. & Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 110–123. <https://doi.org/10.25215/0403.052>
- Jaskóné Gácsi, M. (2022). A társadalmi és a gazdasági tényezők szerepe: a hátrányos helyzetű gyermekek oktatása és nevelése. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica*, 26(2), 130–139.
- Kamarási, V. & Mogyorósy, G. (2015). Szisztematikus irodalmi áttekintések módszertana és jelentősége. Segítség a diagnosztikus és terápiás döntésekhez. *Orvosi Hetilap*, 156(38), 1523–1531. <https://doi.org/10.1556/650.2015.30255>

- Khajepour, M. & Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1204–1208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.263>
- Lehmann, J. (2018). Parental involvement: An issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 296–308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465626>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264–269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Morris, V. G. & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219–231. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00037-1)
- Mutton, T., Burn, K. & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278–295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Palts, K. & Harro-Loit, H. (2015). Parent-Teacher Communication Patterns Concerning Activity and Positive-Negative Attitudes. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 19(2), 139–154.
- Pusztai, G. & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13(10), 945. <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pallay, K. (Eds.) (2024). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary).
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E. & Puskás, M. (2024). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370–388. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills. The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X11022002>
- Simon, B. S. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *Nassp Bulletin*, 85(627), 8–19. <https://doi.org/10.1177/019263650108562702>

- Smith, T. E. & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128–157.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Sukhbaatar, B. (2014). Study on Parental Involvement Preparation at a Preservice Institution in Mongolia. *School Community Journal*, 24(2), 189–218.
- Szász, M. M. (2021). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján, I. rész. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(33), 144–159.
<https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/9>
- Szász, M. M. (2022). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülői kommunikáció, II. rész. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 13(34), 212–232.
<https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/10>
- Szász, M. M. (2023). Parental Assistance with Assignments–Types of Parental Involvement in Homework. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 25–36. <https://doi.org/10.37441/cejr/2023/5/2/13274>
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K. & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258–277.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Willemse, T. M., de Bruïne, E. J., Griswold, P., D'Haem, J., Vloeberghs, L. & Van Eynde, S. (2017). Teacher candidates' opinions and experiences as input for teacher education curriculum development. *Journal of curriculum studies*, 49(6), 782–801.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1278043>
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252–257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
- Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E. J. & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family–school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education (Columbia, S. C.)*, 27(2), 212–228.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>
- Zoller, M. (2013). Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Magiszter*, 11(2), 95–106.

Preparing Trainee Teachers for Family-School Collaboration: A Systematic Literature Review

Many studies on family and parental involvement in school life highlight the beneficial effects of such collaboration on educational institutions and on all concerned parties. In order to develop partnerships with different families, teachers and schools need to act competently. However, there has been little research in the last 20 years on how teacher education prepares future teachers so that they can involve parents and establish partnership with families. In the database we used, we found a total of eight studies written in English and published in international academic journals between 2000 and 2022. This systematic literature review aims to present and compare empirical research studies that focus on how teacher education programmes prepare trainees for family-school collaboration. Our review established that no major changes have taken place in this area: there are still some unexplored aspects that researchers believe would be important to address. The curricula of teacher education should be modified to prepare trainee teachers more comprehensively for parental involvement.

Keywords: teacher education, trainee teachers, parental involvement, family-school partnership, preparing trainee teachers

**Műhelyek,
tanuló közösségek**

Tanárjelöltek önértékelésre vonatkozó nézetei

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,
zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0003-3806-263X

A tanulmány egy kutatótanári program részkutatásának részeredményeit tárja az olvasók elé. A kutatótanári program központi kérdése, hogy milyen szerepet játszik az önértékelés az önszabályozott tanulóvá válás folyamatában. A vizsgálat egy longitudinális akciókutatás a kvalitatív paradigma jegyében. A vizsgálat mintáját az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző tanárképzős hallgatók alkotják. A kutatás első szakaszában a hallgatók önértékelés fogalmának definiálása, az önértékelés tanulásban betöltött szerepéről vallott nézetei és a tanításban történő alkalmazása kerültek a kutatói figyelem középpontjába. Az első eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált pedagógusjelöltek önértékelés fogalma komplex, keverednek benne a hallgatói és pedagógusjelölti nézetek, az önértékelés tanulás szabályozásában betöltött szerepét fontosnak tartják a hallgatók, ugyanakkor a tanítási gyakorlatba való rendszeres beépítés területén vannak még lehetőségek.

Kulcsszavak: tanárképzős hallgatók nézetei, önértékelés, összefüggő egyéni iskolai gyakorlat

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.03

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

A tanárképzés rendszerszintű megközelítése (lásd Falus & Szűcs, 2023) új perspektívákat nyit a pedagóguskutatások területén. Tanulmányomban a pedagógusképzés rendszerén belül a külső tanítási gyakorlatot végző hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit tárgyalom. Az elemzés során kutatótanári programom vizsgálatainak részeredményeit mutatom be.

Kutatótanári programom két kutatást foglal magában. Az egyikben középiskolai tanulók önértékelésének alakulását követtem nyomon, jelen kutatásomban pedig az egyéni összefüggő iskolai gyakorlatukat teljesítő tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit és önértékelését vizsgáltam. A két részkutatásnak számos közös és eltérő pontja van. Mindkét kutatásban azonos ku-

tatási problémát igyekeztem körbejárni: az önértékelés önszabályozott tanulásban játszott szerepét. Kutatási kérdésként fogalmaztam meg, hogy a rendszeres önértékelés segíti-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a két célcsoport tagjainak önszabályozott tanulását.

A kutatási probléma indoklását az adja, hogy az önszabályozásra való képesség az élethosszig tartó tanulás motorja. Az oktatással szemben több stratégiai dokumentumban is az önszabályozásra képes, önfejlesztő, tudatos és megfelelő kompetenciákkal felvértezett állampolgárok felkészítése jelenik meg elvárásként. Érdekes lehet tehát megvizsgálni, hogy ez felkészítés hogyan valósul meg a gyakorlatban, valamint maguk a leendő felkészítők (pedagógushallgatók) mennyiben tudnak helytállni ezen a téren.

Mindkét rész kutatásnál akciókutatást végeztem, ugyanis célom volt saját gyakorlatom megértése, értékelése, szakmai fejlődésem elősegítése (Havas, 2004), továbbá javaslatként vizsgálataim alapján a gyakorlat közvetlen kutatása által az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése céljából (Vámos, 2013). A neveléstudományi akciókutatás fontos paramétereiként fogadom el, hogy:

- pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, arra reflektál, oda tér vissza,
- a kutatást azok végzik, akik a problémamegoldásban érdekeltek és érintettek, köztük párbeszéd zajlik,
- a folyamat egy vagy több ciklusból áll, melynek vége új kezdet alapja,
- elméletileg tiszta, módszertanilag releváns,
- az eredmények közlése alátámasztott (Vámos & Gazdag, 2015, p. 37).

Mindkét vizsgálatnál valamilyen konkrét önértékelési eszközt alkalmaztam, és törekedtem az adott önértékelési eszköz segítségével gyűjtött empirikus adatok elemzésére. Szintén közös elem a vizsgálatokban, hogy más mérőeszközöket is felhasználtam, mivel fontosnak tartottam, hogy minél több oldalról kapjak betekintést a mintákba tartozó tanulók, hallgatók önértékeléséről és ennek révén önszabályozásáról. Közös vonása a kutatásoknak a vizsgálat színhelye és a vizsgálatot végző személye.

A kutatások eltérő jegye az önértékelés és az önszabályozott tanulás kapcsolatainak eltérő szempontú vizsgálata, a vizsgálatok kontextusa, a vizsgált célcsoportok, a célcsoportokba tartozó tanulók és hallgatók fejlesztésének módja, a felhasznált önértékelési eszközök típusa, a kutatások során alkalmazott egyéb mérőeszközök és adatelemzési módszerek köre.

A kutatótanári programban a hallgatók nézeteit feltáró részkutatással tehát a célom az volt, hogy az önértékelés és az önszabályozott tanulás viszonyrendszerét egy a tanulóktól eltérő, de a korosztályt tekintve hozzájuk mégis közel álló, ugyanakkor más szerepben megjelenő csoport szempontjából vizsgáljam.

Az elméleti alapozás kiindulópontja a humánökológiai megközelítés. Ezen belül a logikai ív annak tanulásértelmezése, az önszabályozott tanulás, a metakogníció és az önértékelés kapcsolódási pontjainak bemutatása, valamint a pedagógus-hallgatók önértékelését feltáró legfrissebb vizsgálatok eredményeinek ismertetése. Ez utóbbi tekintetében két irányra összpontosítottam, az egyik a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézetei voltak, a másik pedig az önértékelésük alakulása. Longitudinális vizsgálatom a kvalitatív paradigma jegyében valósult meg akciókutatás formájában.

A tanulmányban részeredmények bemutatására vállalkozom (az önértékelés és szerepének értelmezése, az önértékelés tanításban történő alkalmazása), további kutatási eredményeimet, amelyek a hallgatók önértékelési profiljait mutatják be, egy másik tanulmányban szeretném publikálni. Eredményeim hozzájárulhatnak a szakmai terület jobb megismeréséhez és a területre vonatkozó módszertani javaslatok megalapozásához.

Elméleti alapozás

Humánökológiai megközelítés

A pedagóguskutatásokban az egyik meghatározó irány a humánökológiai megközelítés. A pedagógusképzés rendszere makro-, mezo- és mikroszintű elemekre tagolható (Falus & Szűcs, 2023). A humánökológiai megközelítés az egyén és környezetének kapcsolatát dinamikus rendszerként írja le, ezáltal lehetővé válik a képzésben részt vevő hallgatók tanulásának komplex értelmezése (Rapos et al., 2022). A pedagógusképzésen belül fontos a mezoszint megragadása, mert így módon nem egy intézményhez (képző egyetem) kötött a hallgatók tanulása, hanem a rendszerszintű megközelítés révén kiterjeszthetők a tanulás keretei. Ebbe beletartozik a képző egyetem, annak képzési programja, valamint a hozzá kapcsolódó hálózatok rendszere is (Rapos et al., 2022, p. 54). A tanulás, a szakmai fejlődés ilyen értelemben egyéni szintű változásfolyamatként definiálható, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, és gyakran nem tudatosan megy végbe. Mivel ez a fajta tanulás-

értelmezés kilép a hagyományos keretből és sokkal szétágazóbb, az előírt, szándékos és szűk értelemben vett szakmai tevékenységek mellett megjelenik benne az informális és a nonformális tanulás, tudáskonstruálás, az önszabályozás és a személyes identitás hatása is a szakmai identításra. Ebben az értelmezésben tehát a tanulás eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, és a tanári életpálya egészében értelmezendő (Rapos et al., 2020). Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat színteréül szolgáló partneriskola, annak mentortanárai, szakvezetői, szakmai közössége, maga az iskola mint szervezet és a szervezetben zajló munka, a munka világa aktívan hozzájárulnak a pedagógushallgatók tanulásához, jelentős muníciót biztosítva egyéni szakmai fejlődésükhöz. A humánökológiai megközelítés tehát ráirányítja a figyelmet a képző intézeten kívül működő, ugyanakkor a képzéshez kapcsolódó más intézmények szakmai tevékenységére és olyan speciális aspektusokra, mint például, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat színhelye milyen esetleges új megközelítéseket hozhat be a tanítási gyakorlat megvalósításába, és hogy ezek a megközelítések nyitottságra találnak-e a képző intézet oldaláról. Más szempontból a humánökológiai megközelítés előtérbe helyezi azt a szakmai kontextust, amelyben a hallgató összefüggő egyéni gyakorlata folyik (az adott intézmény, annak szakmai közössége, vezetői, tanulói és a szülők), és ráirányíthatja a kutató figyelmét olyan, a hallgatók önértékelését, önértékelésről alkotott nézeteit befolyásoló tényezőkre, amelyek egy az egyetem és a gyakorlóiskola által közösen biztosított gyakorlat esetében nem biztos, hogy felszínre kerülnek.

Az önszabályozott tanulás és a metakogníció

A pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004) és a pedagógusok szakmai fejlődését a továbbiakban az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretein belül helyezem el. Az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához (Európai Bizottság, 2000) alapvető feltevés, hogy önszabályozásra képes tanulókat neveljünk. D. Molnár Éva (2014) elemzése alapján az önszabályozott tanulás komplex folyamat, amelyben kognitív, metakognitív, motivációs és viselkedéses tényezők egyaránt szerepet játszanak.

Az idők folyamán az önszabályozott tanulás számos modelljét dolgozták ki. Ezekben megjelennek a komplex szabályozó folyamatok egymástól jól elkülöníthető fázisai, stratégiái, lásd Winne és Hadwin COPES-modellje (1998, p. 278), Zimmerman Ciklikus modellje (2000, p. 15), Pintrich Önszabályozott tanulás-modellje (2000, 454), Boekaerts Kettős Önszabályozási modellje (2011, pp. 410-

411), Efklides MASRL-modellje (2011, p. 8), továbbá Järvelä és Hadwin modellje (2013). A modellek több vonatkozásban is eltérnek egymástól, például hogy a szabályozás különböző fázisaiban milyen tényezők fejtenek ki erőteljesebb befolyásoló hatást, vagy hogy a modellalkotók a kognitív folyamatok mely részelemeit hangsúlyozzák, a szabályozási stratégiák milyen szintjeit különítik el. A következő fő fázisok/stratégiák azonban mindegyik modellben elkülöníthetők egymástól:

- tervezés (célkitűzés, aktiválás);
- monitorozás (tudatosítás);
- kontrollálás (ellenőrzés, szabályozás);
- reflexiók (reakciók).

A fázisok/stratégiák egymással bonyolult kapcsolatban állnak, hol egymással párhuzamosan, hol éppen egymást megkerülve működhetnek. Panadero (2017) szerint az önszabályozott tanulás egy nyílt, ciklikusan változó folyamat, amelyen belül nem lehetséges tisztán elválasztani egymástól a különböző fázisokat, szakaszokat. Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek a szakaszok, részfolyamatok szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Jómagam elfogadom ezt a megközelítést.

A tervezés fázisában kerül sor a célok megfogalmazására, a releváns előzetes tudás és a metakognitív tudás aktiválására, a tanulási terv készítésére, a tanulási stratégiák kiválasztására, az érdeklődés felkeltésére a feladat iránt, valamint a kontextus észlelésére (Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2000). A monitorozás során valósul meg a feladat nehézségének észlelése (Winne & Perry, 2000), az aktuális tanulási cselekvések tudatosítása (Thiede et al., 2003), valamint az énhatékonyság nyomon követése és a negatív érzések, szorongások kezelése (Pintrich, 2000). A kontrollálás során a tanuló információt kaphat az elvárt cél és az aktuális teljesítménye közti különbségről, és közben megvalósul a különböző kognitív stratégiák megfelelő idejű és mértékű használata (tanulási stratégiák, gondolkodás, problémamegoldás stb.) (Randi & Corno, 2000), a motiváció (Boekaerts, 1999), a figyelem szabályozása (a halogatás leküzdése, a tanulástól eltérítő tényezők kizárása és az optimizmus, a magabiztosság felerősítése) (Ryan et al., 2001), illetve a különböző megküzdési (Boekaerts, 2006) és akarati stratégiák alkalmazása (Kuhl, 2000) a szorongás és a félelmek leküzdésére. A reflektálás során kerül összevetésre a célban megfogalmazott és az elért teljesítmény. A tanulók értékeléseket fogalmaznak meg önmagukkal, a feladattal és a környezettel kapcsolatban, reflektálnak tanulási tevékenységükre, értékelik elért eredményeiket, illetve minősítik a teljesítményüket.

Az önszabályozott tanulás tehát komplex folyamat, amelynek során bonyolult kognitív, metakognitív, motivációs szabályozás valósul meg. A hatékony tanulás a tanuló saját céljaitól irányított, figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve ön-reflektivitása révén értékelt folyamat. A hatékony tanuló folyamatosan monitorozza és szabályozza saját tanulását, aminek eredménye, hogy többet és eredményesebben sajátít el a tanulás során. A tanuló saját maga a visszacsatolás forrása (D. Molnár, 2013).

Az önszabályozás komplex rendszerén belül érdemes kiemelni a metakogníciót, amelyet a kutatók úgy határoznak meg, mint kognitív gondolkodási folyamatok és tanulási stratégiák összességét, amelyeket a tanuló különböző tanulási szituációkban alkalmaz. A sokféle fogalom-meghatározás eltér annak alapján, ahogyan a kutatók saját kutatásuk fókuszából definiálják a fogalmat. Schneider és Sodian (1997) szerint a metakogníció az a folyamat, amelynek során a tanuló egyre tudatosabban gondolkodik saját tudásáról, az adott tanulási feladat megoldása során fejleszthető képességeiről, készségeiről és a feladatmegoldás monitorozására alkalmazott stratégiáiról (Dignath & Büttner, 2008, p. 235). Schneider értelmezése alapján a metakogníció az a tudás vagy kognitív tevékenység, amelynek tárgya maga a tudás, annak szabályozása vagy bármilyen kognitív tevékenységgel kapcsolatos egyéb szempont (Schneider, 2008, p. 114). Egy harmadik megközelítés szerint, amelyet további értelmezésünk kiindulópontjának tekintünk, metakogníciónak tekinthető azon kognitív képességek összessége, amelyek segítségével az egyén reflektál a különböző szituációkra annak érdekében, hogy meglévő tudását fejlessze (Peverbly, Probst & Morris, 2002; Stavrianopolous, 2007).

A továbbiakban felmerül a kérdés, hogy melyek azok a metakognitív stratégiák, amelyek nélkülözhetetlenek a saját tudásról való tudás továbbfejlesztéséhez. Számos kutatás (Csíkos, 2004, 2007; Meloth & Deering, 1992; Perry et al., 2019; Schraw, 1998; Slavin, Chamberlin & Daniels, 2007; Dignath & Büttner, 2008; Stavrianoulous, 2007) alapján elmondható, hogy a tervezés, a monitorozás és az értékelés alkalmazásának gyakorlása nagymértékben hozzájárul a metakognitív képességek fejlődéséhez. Ez pedig maga után vonja a tanuló társas kapcsolatainak és problémamegoldó készségeinek fejlődését (Bartl, 2010; Stavrianopolous, 2007), valamint a saját tanulásért vállalt felelősség növekedését (Meloth & Deering, 1992; Peverbly et al., 2002; Schneider, 2008).

Az önértékelés

A metakognitív, kognitív és motivációs mechanizmusok egymáshoz való kapcsolódását biztosítja az értékelés, amely többféle formában, például az önértékelés formájában valósulhat meg. Az 1990-es években elinduló önértékelés-vizsgálatok ismeretek és nézetek összességeként határozták meg, amelyek segítségével a tanuló képes értékelni saját ismereteit és tudását (Boud, 1995, p. 176). Ennek alapján a tanulónak önértékeléséhez olyan mennyiségű ismeretre lenne szüksége, amelynek elérése szinte lehetetlen.

Az önértékelést mint módszert is számon tartják, vagyis az értékelés és azon belül a formatív értékelés egyik lehetséges megvalósításaként (Black & Wiliam, 1998; Andrade & Boulay, 2003; Noonan & Randy, 2005; Panadero, Brown & Courtney, 2014). Az értékeléskor fontos meghatározni a teljesítményértékelés kritériumait, majd ez alapján történik meg a teljesítmény megítélése (Boud, 1995, p. 5). Ideális esetben az értékelt személy is részt vesz mindkét tevékenységben. Az önértékelés fogalmát Hattie és Timperley (2007, pp. 91-93) három tevékenység együtteseként határozta meg, ezek az elvárások megfogalmazása, az adott feladatra vonatkozó tanulási tevékenység egyéni értékelése a meghatározott elvárások alapján és a felülvizsgálat, azaz a tanulás közben megtörtént visszacsatolások alapján a „végtermékre” és a feladat végrehajtására való visszacsatolás.

Az önértékelés egyik funkciója, hogy javítsa a tanulás minőségét. Az önszabályozás folyamataiban az egyén különböző stratégiák alkalmazása révén ellenőrzés alatt tartja gondolatait, cselekedeteit, érzelmeit és motivációit annak érdekében, hogy az általa kitűzött célokat elérje (Zimmerman, 2000, p. 19). Az önértékelés egy olyan folyamat, amellyel a tanulók szabályozzák saját tanulásukat. Alonso-Tapia és Panadero (2013, p. 63) szerint ezen a ponton kapcsolódik össze egymással az önértékelésnek mint módszernek, mint készségnek és mint funkciónak az értelmezése. Az önértékelés tehát különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazása abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékelje azokat. Az önértékelés két meghatározó komponense a tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016, p. 3).

A fentebb ismertetett kutatásokból is látható, hogy az önértékelés tehát megfogalmazható tudásként, a formatív értékelés egyik módszereként és az önszabályozott tanulást támogató funkcióként. Jómagam jelen kutatásomban a legutóbbit vettem alapul.

Az önreflexió és az önértékelés

Az önértékelés fogalmának pontosításához fontos megkülönböztetnünk egymástól a visszacsatolást (feedback) és az annak eredményére vonatkozó értékítélet meghozatalát. Az önértékelés visszatekintő modellje (Athanasou, 2005, p. 292) folyamatba ágyazottan definiálja az önreflexiót és az önértékelést, és az egymásutániságra helyezi a hangsúlyt. A tényleges önértékelés (self-evaluation) egy értékítélet meghozatalát jelenti, amelyet az egyén az általa elért eredménnyel kapcsolatban fogalmaz meg. Ebben a modellben az önreflexió (self-assessment) megelőzi az értékítéletet. Az önreflexió a visszacsatolást jelenti az önszabályozásban, amely a szabályozási folyamat kognitív, metakognitív jellegét emeli ki. Az önértékelés az affektív, érzelmi oldalt testesíti meg. Az önértékelés következménye az önmelegedés, amely jelenti az egyén önmagával való elégedettségét vagy elégedetlenségét.

Az önértékelés ciklikus modellje az önszabályozást ciklikusan visszatérő folyamatok együtteseként értelmezi (Zimmerman & Moyran, 2009, p. 300). A folyamat fázisai a tervezés, a kivitelezés és az önreflexió. A tervezés fázisában számos tényező mellett fontos szerepet kap, hogy milyen a tanuló önmagáról kialakított képe (az énhatékonyság észlelése), a kivitelezés fázisában a tanuló folyamatosan figyelemmel kíséri a körülötte zajló változásokat, amelyekhez a feladat végrehajtása során alkalmazkodni igyekszik. Az önreflexió fázisában, amely a kivitelezéssel párhuzamosan zajlik, valósul meg az önértékelés. Az egyén folyamatosan reflektál, értékkel, következtetéseket von le, és minősíti saját teljesítményét. Az önminősítés lényege, hogy a tanuló saját teljesítményét összehasonlítja bizonyos elvárásokkal. Ezek lehetnek az egyén által kiválasztottak, de másokhoz is lehet hasonlítani a saját teljesítményt (Bandura, 1986 idézi Zimmerman & Moyran, 2009, p. 303), és az is előfordulhat, hogy az adott képesség minden komponensének tökéletes ismerete mérvadó a tanuló számára.

Az önminősítéshez szorosan kapcsolódnak a reakciók. Pozitív önminősítés esetén elégedettség tölti el a tanulót, és ennek nyomán a bevált stratégiát tovább alkalmazza. Negatív önminősítés esetén defenzív magatartás valósulhat meg, a tanuló megpróbálja elkerülni a várható elégedetlenség érzését. Ez megnyilvánulhat feladatkerülésben, a tehetetlenség érzésében, halogatás, apátia formáiban.

Rosenbaum (1988, idézi Dávid, 2015, p. 51) az önértékelést követő kontrollált viselkedést írja le. A tanult leleményesség mint folyamatszabályozó kogníció akkor lép működésbe, ha a tanulás nem hatékony. Ekkor az ezzel kapcsolatos szakszert szükséges megváltoztatni. A tanult leleményesség jelenti a káros vi-

selkedés monitorozását, problémamegoldó stratégiák alkalmazását, érzelmszabályozást és más önkontroll-stratégiák alkalmazását.

Panadero és munkatársai középiskolás tanulók és egyetemi hallgatók önértékelését vizsgálva (Panadero et al., 2024) dolgozták ki az ideális önértékelés modelljét (Self-feedback Model). A komplex kutatás a visszacsatolásra (feedback) koncentrált az önértékeléssel kapcsolatban. Ezt a modellt azért tartom fontosnak megemlíteni, mert rámutat arra, hogy az önértékelés minősége nem teljesen évfolyam- és életkorfüggő. Középiskolások között is vannak olyanok, akiknél az önértékelés magas színvonalon valósul meg, és az egyetemi hallgatóknál is beazonosíthatók olyanok, akiket „rossz” önértékelők. Ideális esetben az önértékelés ciklusa az előrejelzés, az értékelés és az újra végrehajtás korrekciókkal, lépésekben valósul meg Panadero és kollégái szerint.

Az önértékelés tehát nem azonos az önreflexióval. Az önértékelés komplex folyamat, amelyben az önreflexió egy komponens, amelyre épülve megfogalmazódik az egyén értékítélete. Bár az angol terminológia ezt meg tudja különböztetni (self-assessment, self-evaluation), a magyar szaknyelvben gyakran keveredik a két kifejezés használata.

A nézetek

A nézetkutatások az 1920-as évekre vezethetők vissza, amikor a szociálpszichológusok elkezdtek feltárni a nézetek természetét, illetve azok szerepét az egyén cselekvésében (Cantu, 2001; Richardson, 1996). A kutatások az 1960-as években újabb lendületet kaptak olyan pszichológusok révén, mint Rokeach (1960, 1968), aki a pedagógusok nézeteit állította vizsgálatai középpontjába. Az 1970-es években a kognitív pszichológia előretörésével a nézetek vizsgálata kitüntetett figyelmet kapott a kutatóktól (Calderhead, 1996). A vizsgálatok elsősorban a pedagógus viselkedését befolyásoló mentális konstruktumokat vették górcső alá (Cantu, 2001; Clark & Peterson, 1986). Fontos megemlíteni a humanisztikus pszichológia hatását is, amelynek eredményeként a Maslow és Rogers által fontosnak tartott emberi értékek, percepciók önmegvalósításban játszott szerepét igyekeztek feltárni. Ezeket a gondolatokat vette át Combs (1965), aki a humanisztikus szemlélet aspektusait igyekezett beépíteni a pedagógusképzésbe, előtérbe helyezve a pedagógus személyiségét, személyiségfejlődését (Korthagen, 2004). Az 1980-as évekre a pedagógusképzésben a figyelem fókusza a megfigyelhető viselkedésről és kompetenciákról egyre inkább áthelyeződött a pedagógus kognitív és reflektív belső folyamataira (Clark & Peter-

son, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Guskey, 1988; Nespor, 1985). A kilencvenes évekre pedig Pintrich már a nézeteket a legfontosabb pszichológiai konstrukciók egyikeként jellemezte a pedagóguskutatásokban.

A nézet fogalmának meghatározásakor léteznek olyan törekvések, amelyek a tudás és a nézet különbségeire hívják fel a figyelmet. Pajares (1992) szerint a tudás objektív tényeken alapul, a nézetek alapját azonban az értékelés és a minősítés jelenti. Ezt viszi tovább Kagan (1992), aki szerint a pedagógus szakmai tudásának nagy része nem más, mint nézetek összessége, mivel a tudás olyan nézet, amelyet az objektív tények vagy a konszenzusos egyetértés megerősítettek.

A kutatások másik csoportjában a kutatók a nézetek és az attitűdök hasonlóságait és különbségeit igyekeztek beazonosítani, és megállapították, hogy a nézetek szorosan összefonódnak az attitűdökkel, nehéz pontosan elkülöníteni őket egymástól. Az elkülönítés egyik szempontja az lehet, hogy a nézetek természete inkább kognitív, az attitűdöké inkább affektív. A nézetek olyan feltételezések, felvetések, proposíciók a világról, amelyeket a pedagógus igaznak vél, és amelyek befolyásolják ítéleteit, mások megítélését, illetve amelyeket felhasznál a döntései során. A nézetek egyrészt befolyásolják a pedagógiai gyakorlatot, másrészt a gyakorlat során szerzett tapasztalatok formálják, alakítják magukat a nézeteket (Richardson, 1997). Richardson szerint a nézetekre vonatkozó különböző értelmezések közös pontja, hogy azok forrása a személyes és iskolai tapasztalat, illetve az, hogy a nézetek és a cselekvés kölcsönösen hatnak egymásra (Richardson, 1996, p. 104).

A nézetek tulajdonságaira vonatkozóan elsősorban Pajares végzett kutatásokat (Pajares, 1992), tartalmukra, és a vélekedések és elkötelezettségek jelentésére vonatkozóan pedig Calderhead (1996). A tanári nézetekre vonatkozó kutatások eredményeit összegezve Falus Iván megállapítja, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében, és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket” (Falus, 2001a, p. 23). Véleménye szerint a gyakorlati tudás, az értékelőrendszer és a nézet (szubjektív elmélet) elnevezés „lényegében három különböző aspektusból ragadja meg a pedagógus gyakorlatból származó, nézetek, szubjektív elméletek formáját öltő, a környező világ strukturálását, értékelését segítő tudását. Az első elnevezés főként e tudás forrását, közegét, a második alapvető funkcióját, míg a harmadik megjelenési formáját, jellegét emeli ki” (Falus, 2001b, p. 23).

A nézetek nemcsak a tanárok gondolkodására és tevékenységére vannak hatással, hanem a tanárjelöltek szakmai fejlődésére is. Számos kutatás eredménye

szerint a képzésbe belépő fiatal felnőttek – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik nyomán kialakult – a képzés szempontjából releváns, a tanári szakmával és a saját személyiségükkel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek (Pajares, 1992). A nézetek nem csak kialakulnak, mire a hallgató belép a képzésbe, hanem meghatározó szerepet töltenek be a tanárrá válás folyamatában. A nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy szűrőként funkcionálnak, és befolyásolják a képzés eredményességét, vagyis hogy a hallgatók mit tanulnak meg a képzésből, és hogy később hogyan fognak tanítani, pozitívan vagy negatívan viszonyulnak-e a képzési programokhoz, mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során, hogyan értelmezik a helyzeteket, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat (Calderhead, 1996; Goodman, 1988; Pajares, 1992). Éppen ezért már a képzés elején fontos megismerni a képzésbe belépő hallgatók előzetes tapasztalatait, feltárni a tapasztalatokból származó nézeteiket annak érdekében, hogy a feltárási, tudatosítási folyamat módszereket és eszközöket adjon a hallgatóknak saját nézeteik megfogalmazására, felülvizsgálatára, módosítására, személyes gyakorlati tudásuk alakítására (Falus, 2001a, 2001b, 2001c, 2004).

A hallgatók (tanulói) önértékelésre és (pedagógusjelölti) szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteinek feltárása azért fontos tehát a kutatás szempontjából, mert ezek a tudáselemek akár tudatosan, akár tudattalanul is hatással vannak a hallgatók önértékeléssel kapcsolatos tevékenységeire, legyen szó önszabályozott tanulásukról, a saját szakmai értelemben vett önértékelésükről, vagy akár az osztálytermi gyakorlat vonatkozásában az értékelés és azon belül az önértékelés alkalmazásáról. A továbbiakban tehát az önértékelés fogalmát a külső tanítási gyakorlat speciális kontextusa miatt mint ernyőfogalmat fogom használni, amely alatt egyszerre értem a hallgató mint tanuló és a hallgató mint pedagógusjelölt önértékelését.

Tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésének és önértékelésről alkotott nézeteinek vizsgálata

A továbbiakban azokat a kutatásokat szedtem csokorba, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták. A szisztematikus keresés feltételei a következők voltak:

- 2015 után született munkák,
- angol és magyar nyelven írt munkák,
- a Google Scholar keresőoldalon található tanulmányok, folyóiratcikkek, monográfiák

- a keresett kifejezések angolul: 'student teachers' and 'teaching practice' and 'self-assessment' or 'self-evaluation'
- keresett kifejezések magyarul: 'tanárképzés' and 'pedagógushallgatók' and 'önértékelés' and 'összefüggő egyéni iskolai gyakorlat'.

Fontos kitétel volt, hogy nem gyakornokok önértékelésére vonatkozó kutatásokat kerestem. A gyakornok kifejezésen már diplomával rendelkező, iskolában tanító, bizonyos támogató körülményeket élvező kezdő pedagógusokat értem.

A következőkben a keresés eredményeként talált és tényleges, a saját kutatásom szempontjából relevanciával bíró kutatásokat mutatom be.

Az egyik vizsgálat a portugál tanérképzésben részt vevő hallgatók önértékelésre, az önértékelés eszközeire és a tanítás során való alkalmazásra vonatkozik (Riberio-Silva & Amorin, 2023). Saját tapasztalati bázis alapján a kutatók abból indultak ki, hogy más kutatásokkal (Morgan & Hansen, 2007) egybehangzóan a hallgatók számára a tanítási gyakorlat során az értékelés és azon belül is a formatív értékelés problematikusnak bizonyul. A hallgatók a hagyományos osztályozást azonosítják az értékeléssel, és nem rendelkeznek kellő tudással az értékelés más típusairól, funkcióiról. A portugál vizsgálatban megállapították, hogy a hallgatók – bár ismerik és alkalmazzák az önértékelést – főképpen a tanév végén teszik azt. Az alkalmazás egyik elterjedt módja pedig, hogy a tanulók leosztályozzák önmagukat saját megítélésük alapján, a másik pedig, hogy a tanév végén írásban vagy szóban visszacsatolást kérnek a tanulóktól, hogy mennyiben értettek egyet a kapott év végi osztályzattal. Néhány esetben fordul csak elő, hogy írásbeli reflexiókat kérnek a hallgatók a tanulók saját teljesítményéről. A hallgatók tehát az önértékelést a tanulási folyamat záró akkordjaként értelmezik, főként osztályzás formájában valósítják meg, és nincsenek tisztában az önértékelés szerepével a tanulás támogatásában.

Egy másik kutatásban óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták társértékeléssel összekötve óvodás korú gyermekeknek szóló digitális tananyagok fejlesztése és kipróbálása (foglalkozások megtartása) során. Előzetes, társ- és utólagos önértékelést végeztek a hallgatók. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók sokkal magasabb elvárásokat támasztottak saját magukkal, mint csoporttársaikkal szemben. Fontos következtetés volt az is, hogy az önértékeléskor az értékelési kritériumok elsajátítását is gyakorolni kell, valamint érdemes a gyakorlás során több konkrét példával szemléltetni az értékelési kritériumokat (Ng, 2016).

Török kutatók a tanítási gyakorlat során vizsgálták a pedagógushallgatók önértékelését és tényleges tanítási tevékenységeiket. A hallgatók kétféleképpen értékel-

ték saját tanításukat, meghatározott kritériumok alapján (rubrics) és nyílt kérdések segítségével. A kutatók megállapították, hogy az önértékelés segít a hallgatóknak erősségeik és fejlesztendő területeik tudatosításában, valamint ráirányítja figyelmüket arra, hogy milyen kompetenciákat kell fejleszteniük a jövőre nézve. Ezzel hozzájárul szakmai fejlődésükhöz (Kilic & Saglam, 2023).

Egy másik kutatás a tanulók olvasási készségeinek fejlesztése során elemezte a kezdő pedagógusok önértékelését. A vizsgálat eredményei rávilágítottak arra, hogy a tanulók olvasási készségeinek fejlesztése területén további lehetőségeket érdemes kihasználni. Ilyen például az óvoda-iskola átmenet problémákkal teli időszakában a szülők hatékonyabb bevonása az olvasási készségek erősítésébe, valamint a kutatás-alapú tanárképzés lehetőségeinek a kiterjesztése, amelynek révén a hallgatók hatékonyabban tudnának ismereteket szerezni tanítványaik tanulási igényeiről (Sigmon & Fogelsong, 2021).

A Salamancai Egyetemen egy longitudinális vizsgálat keretében óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését követték nyomon az Iskola mint szervezet című kurzus teljesítése során. Mivel a vizsgálat a pandémia idején történt, hibrid foglalkozások keretén belül valósult meg a kurzus. Hetente került sor digitális mérőeszköz segítségével az önértékelés nyomon követésére. A kutatók véleménye szerint a folyamatos önértékelés támogatta a hallgatókat abban, hogy az irányított tanulástól egyre inkább az önszabályozott tanulás irányába mozduljanak el, és megtalálják a számukra megfelelő egyensúlyt, továbbá az erősebb önszabályozó képességgel rendelkező hallgatók sokkal realisabban értékelték saját fejlődésüket, és a kurzusvégi önértékelés során a realisabb önértékeléssel rendelkező hallgatók és a legjobb kurzuseredményt elért hallgatók között nem mindig volt átfedés (Martín-del-Pozo & Martín-Sanches, 2022).

A vizsgálatokat áttekintve elmondható, hogy elsősorban olyan kutatások eredményei állnak rendelkezésre, amelyek a pedagógushallgatók önértékelését helyezik fókuszba, pontosabban azt, hogy hogyan értékeli önmagukat valamilyen kurzushoz, tanításhoz kapcsolódó tevékenység során. Alacsony az ilyen kutatások száma, és még kevesebb azoké, amelyek a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit igyekeztek feltárni. A kutatások eredményei jelzik, hogy a pedagógiai értékelés szakmai kompetenciájára és azon belül a formatív értékelésre, és az önértékelésre is nagyobb figyelmet kell fordítani az elméleti képzés és a gyakorlatok során.

A kutatás

A kutatási probléma és a kutatási kérdések

A kutatási probléma tehát az egyéves összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat teljesítő hallgatók önértékelésről alkotott nézeteinek és az önértékelés önszabályozott tanulásukban játszott szerepének feltárása. Érdeklődésem középpontjában az állt, hogy mint mentor megismerjem a külső tanítási gyakorlatukat elkezdő hallgatók nézeteit, nyomon kövessem azok változását az önértékelésre vonatkozóan, valamint az önértékelésük változását a rendszeres önértékelés alkalmazásának eredményeként. A nézetek tisztázása elengedhetetlen egyrészt a mentori munka tervezése, másrészt a kutatás második szakaszának megvalósítása szempontjából. A hallgatók önértékelését egy másik tanulmányban fogom ismertetni. Kutatási kérdéseim tehát a következők voltak:

- Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés fogalma?
- Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés szerepe a tanulás során?
- Alkalmazzák-e a hallgatók az önértékelést a tanítás során?

A kérdéseim megválaszolására akciókutatást folytattam. Az akciókutatás keretein belül kvalitatív startégiát alkalmaztam, amely magában foglalta a szóbeli kikérdezést félig strukturált interjúk formájában (a gyakorlat elején, a megfigyelt órák után és a gyakorlat végén) és a dokumentumelemzés módszerét. Az adatgyűjtés folyamatosan történt két és fél éven keresztül, az adatok elemzését azonban két szakaszban végeztem el. Az elemzés első szakaszában a külső tanítási gyakorlat elején és végén elkészített félig strukturált interjúk eredményeire fókuszáltam. Az elemzés második szakaszában a kísérleti csoport tagjainak önértékelési profiljait készítettem el. A részkutatás tagolása az 1. táblázatban látható.

Kutatási kérdések	Célcsoport	A kutatás módszerei	A kutatás eszközei
A hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteinek feltárása:			
1. Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés fogalma?			
2. Hogyan jelenik meg a tanárjelöltek nézeteiben az önértékelés szerepe a tanulás során?	kísérleti csoport kontrollcsoport	szóbeli kikérdezés bemenetkor és kimenetkor	• félig strukturált interjú 1. • félig strukturált interjú 2.
3. Alkalmazzák-e a hallgatók az önértékelést a tanítás során?			
Milyen egyéni önértékelési profillal rendelkeznek a hallgatók?	kísérleti csoport	• szóbeli kikérdezés bemenetkor és kimenetkor, • látogatott tanórák utáni megbeszélés, • dokumentumelemzés A profilok kialakításának közös szempontrendszere a kimeneti és a bemeneti interjúk kódolása során megjelenő kódok, valamint a tanórák megbeszélése során megjelenő kódok.	• félig strukturált interjú 1. • félig strukturált interjú 2. • a látogatott órák után kitöltött önértékelő lap kitöltése • a hallgatók óratervezetei • a hallgatók írásbeli reflexiói a látogatott tanórák után • a mentor írásbeli reflexiói a látogatott tanórák után

1. táblázat: A részkutatás tagolása

Ebben a tanulmányban a bemeneti és a kimeneti interjúk azon kérdéseire adott válaszoknak az elemzésére és az így született eredmények bemutatására vállalkozom, amelyek az önértékelés értelmezésére és annak szerepére vonatkoztak.

Alapsokaság, minta, kutatási stratégia és módszerek

Az alapsokaság az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző osztatlan, két-szakos 5 + 1 éves tanárképzésben részt vevő hallgatók köre. A képzés utolsó szakaszában (+1 év) a hallgatók a saját maguk által választott egyetemi partneriskola valamelyikében teljesítik összefüggő iskolai gyakorlatukat. A gyakorlat szervezése a 10. szemeszter végén kezdődik el az egyetemi Pedagógusképző Központok és a hallgató által. Miután a hallgató beadta kérelmét az általa választott középiskolába, az iskola vezetősége döntést hoz, hogy tudja-e fogadni őt a következő tanévre, illetve a hallgató mellé lehetőleg szakvizsgázott mentort rendel. A hallgató hivatalos levélben tájékoztatást kap az iskolától, hogy tudják-e őt fogadni, és amennyiben pozitív az elbírálás, közlik vele mentora nevét és elérhetőségét. Ezután a hallgató feladata a mentorral való kapcsolatfelvétel.

A jelen kutatásban részt vevő középiskola egy vármegyei jogú város gimnáziuma Észak-Kelet-Magyarországon. Az iskolában hagyományos négyévfolyamos és hatévfolyamos képzés folyik. A tanulók általános felvételi eljárást követően érdeklődésük alapján általános, nyelvi, biológia, humán vagy reál tagozatos képzésben vehetnek részt. A hallgatók olyan csoportokban/osztályokban végezték gyakorlatukat, amelyek nem 12. évfolyamosok, mivel az egyetem külön kérése volt, hogy a hallgatók ne tanítsanak érettségi előtt álló osztályokban. A hallgatókat támogató mentortanárok mentori szakvizsgával rendelkeznek. A szakvezető tanárok több mint tízéves szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok voltak.

A vizsgálatban mintámat az alapsokaságból úgy választottam ki úgynevezett kényelmi mintavétellel, hogy a saját iskolámba jelentkező hallgatókat kértem fel a vizsgálatban való részvételre, akik szívesen fogadták el a felkérést. A hallgatókat két csoportra osztottam. Az egyik csoportba (kísérleti csoport) kerültek a lehetőleg a mentor (kutatótanár) egyik szakjával (angol nyelv) egyező tantárgyat tanító hallgatók. Ettől két esetben tértem el, mivel az adott tanévekben nem jelentkezett olyan hallgató az iskolánkba, akinek a mentorral azonos szakja volt. Az akciókutatásban a kísérleti csoportba tartozó hallgatók mentorálását én végeztem. Az 5 hallgató négy egymást követő évben (egy keresztféléves) végezte összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát. A kontrollcsoportba (4 fő) olyan hallgatók kerültek,

akik nem a kutatást végző mentor hallgatói voltak. A minta, és azon belül a kísérleti (2. táblázat) és a kontrollcsoport (3. táblázat) adatai a táblázatokban láthatók. A hallgatók nevének kezdőbetűit megváltoztattam annak érdekében, hogy ne legyenek beazonosíthatók. Az interjúk rögzítése diktafonon történt, minden egyes interjú elkészítésekor a hallgatók beleegyezését kértem, és meg is kaptam. Az interjúk szövegét legépeltem. Gépeléskor igyekeztem a hallgatók által elmondottakat szöveghűen leírni, természetesen az élőbeszédéből adódó nyelvészeti következtetlenségeket korrigáltam, de törekedtem a kifejtett gondolatok minél szöveghűbb tolmácsolására.

Hallgató Kísérleti csoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató (CSZS)	EKKE	2021/22	angol–magyar nyelv és irodalom
2. Hallgató (FF)	EKKE	2021/22	biológia–testnevelés
3. Hallgató (SM)	EKKE	2022/23 keresztféléves	angol–éneke–zene
4. Hallgató (SZ)	EKKE	2022/23	magyar nyelv és irodalom–könyvtár
5. Hallgató (R)	EKKE	2023/24	angol–történelem

2. táblázat: Kísérleti csoport

Hallgató Kontrollcsoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató (G)	DE	2021/22	magyar nyelv és irodalom–történelem
2. Hallgató (FG)	EKKE	2022/23 keresztféléves	könyvtárostanártörténelem
3. Hallgató (P)	EKKE	2022/23	történelem–földrajz
4. Hallgató (V)	EKKE	2023/24	angol–etika

3. táblázat: Kontrollcsoport

A hallgatók mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportokban egy kivételével az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemről érkeztek. Ez egyrészt a kutatás előnye, mert részletesebb képet nyerhetünk egy egyetem munkájáról, hogy mit hoztak magukkal a hallgatók a gyakorlatra, ugyanakkor a kutatás limitációját is jelenthe-

ti, hiszen a kép nagyon fókuszált, és nem kapunk információkat más egyetemek munkájáról. A kutatás kiterjesztésének egyik lehetősége a más egyetemekről érkező hallgatók nézeteinek vizsgálata lehet.

A hallgatók a 2021/22-es, 2022/23-as és a 2023/24-es tanévek során teljesítették összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat. Két hallgató keresztfélévben végezte a gyakorlatát, ami azt jelentette, hogy februárban kezdtek, és november végén végeztek. Szakjukat tekintve többségében idegen nyelv, illetve humán szakos hallgatók kerültek be a két vizsgált csoportba.

A kutatás 2020-ban kezdődött a kutatási terv és a mérőeszközök kidolgozásával. Az első bemeneti interjúra 2021 augusztusában került sor. Az adatfelvétel 2024 tavaszán fejeződött be.

A vizsgálatban, mint említettem, szerepelt egy kísérleti és egy kontrollcsoport. Azért döntöttem a kontrollcsoport beiktatása mellett, mert esetükben nem történt olyan célzott önértékeltetés, mint a kísérleti csoportnál (öt alkalommal óralátogatást követően önértékelő lap alkalmazásával). Az így született eredmények lehetőséget teremtettek számomra, hogy értelmezsem, vajon pusztán az önértékelés támogatja-e a hallgatókat nézeteik alakításában, vagy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat egyéb kontextuális tényezői is szerepet játszhattak azok formálásában. A kontrollcsoport esetében tehát nem történt célzott, az önértékelési lappal történő és arra reflektáló önértékelés, csak a bemeneti és a kimeneti interjúkat vettem fel a hallgatókkal. Természetesen ezek a hallgatók is reflektáltak szakmai tevékenységeikre a gyakorlatuk során a mentoraik támogatásával, de célzott önértékelést nem alkalmaztak.

Az adataim félig strukturált interjúkból származtak. Az interjúk főbb csomópontjai a következők voltak:

- általános kérdések,
- a hallgató önértékelésről alkotott nézetei: mit ért az önértékelés alatt, hogyan értelmezi az önértékelés szerepét a saját tanulása, fejlődése szempontjából, a tanulók tanulása, fejlődése szempontjából, mit tart erősségeinek, fejlesztendő területeinek, megfogalmaz-e fejlesztési célokat a jövőre nézve, ha igen milyeneket,
- önértékelés a tanulási-tanítási folyamat mentén,
- önértékelés a képzési kimeneti követelmények mentén.

A fenti csomópontok mind a két interjúban (kimeneti-bemeneti) megmaradtak, bizonyos kérdések sorrendjén változtattam, illetve a kimeneti interjúban már a

konkrét szakmai erősségekre, fejlesztendő területekre és a fejlesztési célokra is rákérdeztem.

Az interjúk feldolgozására MAXQDA szoftvert használtam. A szoftver elsősorban kvalitatív adatok elemzését és ezekre épülő modellek megalkotását teszi lehetővé, ugyanakkor alkalmas az adatok számszerűsítésére is. Mindkét lehetőséggel éltem az elemzés során. A számszerűsített adatokat a kutatás második szakaszában a hallgatói önértékelés-profilok kialakításakor használtam fel. A bementi-kimeneti interjúk nyílt kérdéseire adott válaszokat kódoltam, főkédotkat, alkódokat alakítottam ki, majd ezek egymáshoz való kapcsolatát, a kapcsolatok erősségét elemeztem, értelmeztem. Míg a bemeneti és a kimeneti interjúk nyílt kérdéseire adott válaszokat induktív kódolásnak vetettem alá, addig a tanóramegfigyelések utáni interjúk nyílt kérdéseire adott válaszokat már deduktív módon kódoltam. Az induktív kódolást az indokolta, hogy a szakirodalomban elsősorban a nemzetközi felmérések eredményei lelhetők fel, és megfogalmazódott bennem az az előfeltételezés, hogy a hazai tanárképzés már csak tantervi tartalmi különbözőségei miatt is eltérő nézetek formálását teheti lehetővé az önértékelésről általában és a tanulási folyamatban. A deduktív kódolás a kutatás második szakaszában már az erősségek, a fejlesztendő területek és a fejlesztési célok által kijelölt keretben valósult meg. Az önértékelő skálák (önértékelés a tanulási-tanítási folyamat tényezői és a képzési kimeneteli követelmények mentén) esetében számszerűsített adatokkal dolgoztam, azaz abszolút gyakoriságot számoltam. A kis minta nem tette lehetővé olyan statisztikai eljárások alkalmazását, amelyek általánosításra adnának módot.

A kutatás minőségi paramétereit adat-, elméleti és módszertani triangulációval kívántam biztosítani. Az elméleti trianguláció megvalósításához igyekeztem a rendelkezésre álló szakirodalom alapján többféle elméleti megközelítést bemutatni. Az adatok triangulációja jelenti az idő, a hely és a személyek szerinti megkülönböztetést (Flick, 2002 idézi Sántha, 2009). Esetünkben eltérő időpontokban (bemeneti, kimeneti és látogatott órák utáni interjúk készítése), eltérő személyektől származnak az adatok. A hely vonatkozásában azért nem valósult meg a trianguláció, mert a hallgatók közös vonása, hogy mindegyikük egy adott helyen, egy adott iskolában valósította meg külső tanítási gyakorlatát, bár eltérő évfolyamon, eltérő csoportokban és osztályokban.

A módszertani triangulációt a teljes kutatás során azzal kívántam biztosítani, hogy nem csak egy módszert alkalmaztam: félig strukturált interjúkat a kutatás

elején és végén, dokumentumelemzést a kutatás későbbi szakaszában. A dokumentumelemzést elemzési szempontok megfogalmazásával támogattam. Törekedtem arra, hogy a kutatás minden mozzanata részletesen dokumentált és átlátható legyen – megvalósítva a procedurális megbízhatóságot (Flick, 1996; Sántha, 2007).

A személyi triangulációt úgy biztosítottam, hogy az interjúk szövegét, azaz a nyílt kérdésekre adott válaszokat kétszer kódoltam (intrakódolás). A két kódolás között egy hét telt el. A második kódolást követően megbízhatósági mutatót számoltam (Dafinoiu & Lungu, 2003). A megbízhatósági mutatók értékei a bemeneti-kimeneti interjúknál 0,97 és 1 között vannak. Megállapítható tehát, hogy a két kódolás megbízhatónak bizonyult.

Vizsgálataim során tehát az adat, az elméleti, a módszertani, az időbeli és az adattrianguláció biztosítására nyílt lehetőségem. A megbízhatóság pedig a külső, a belső és a procedurális megbízhatóság révén jutott érvényre.

Eredmények

Az önértékelés fogalmi értelmezése

A hallgatókkal készült interjúkból származó adatok elemzése során először is arra voltam kíváncsi, hogy mit értenek a hallgatók az önértékelés fogalma alatt. A nyílt kérdésekre adott válaszok induktív kódolása során a következő fő- és alkódokat sikerült elkülönítenem:

- az önértékelés fogalma:
 - az önértékelés alkalmazása az életben,
 - az önértékelés alkalmazása a tanulásában,
 - az önértékelés módszereinek ismerete.
- szakmai önértékelés:
 - a módszer ismerete,
 - kinek a véleményét veszi figyelembe.
- önértékelés tanulóként (a tanuló és a hallgató fogalmak alatt egy dolgot értek, vagyis hogy a hallgató maga is tanuló, aki egyetemi tanulmányokat folytat).
- másoktól jövő értékelések:
 - tanuló,
 - szakvezető,
 - mentor,

- hallgatótársak,
 - egyetemi oktatók, köztük a szak módszertanos oktató,
 - tanárkollégák,
 - laikusok (családtagok, barátok).
- erősségei:
 - a saját tanulás kontextusa,
 - a saját tanítás kontextusa.
- fejlesztendő területek:
 - a saját tanulás kontextusa,
 - a saját tanítás kontextusa.
- fejlesztési célok:
 - az oktatási folyamatra vonatkozó,
 - a pedagógushallgató tudására vonatkozó,
 - a saját tulajdonságok fejlesztésére vonatkozó.
- a fejlesztendő területekből fogalmazódik meg a fejlesztési cél.
- a fejlesztési célok elérése:
 - egyedül,
 - fejlesztési célok elérése támogatással:
 - mentor vagy szakvezető támogatásával,
 - csoporttársak támogatásával,
 - tapasztalt kollégák támogatásával,
 - továbbképzések és szakirodalom olvasása révén.
- az önértékelés alkalmazása tanítás során:
 - megemlítés, hogy fontos,
 - tényleges alkalmazás a tanítás során.

Az induktív kódolás kódrendszere alapján elmondható, hogy beazonosíthatók az elméleti alapozásban megjelenő konstruktumok, azaz az önszabályozásra és azon belül a metakognitív stratégiákra (fejlesztési célok, fejlesztési célok, fejlesztendő területek és fejlesztési célok összekapcsolása, fejlesztési célok elérése) és az önértékelésre (visszacsatolások önmagától és másoktól, erősségek, fejlesztendő területek) utaló nézetek és tevékenységek köre.

Az értelmezések során látható, hogy az önértékelés megjelenik általában, mint emberi tevékenység és mint pedagógusra jellemző szakmai tevékenység. Már itt fontos megjegyezni, hogy a hallgatóknak kettős identitásuk formálódik az ösz-

szefüggő egyéni iskolai gyakorlat ideje alatt, mivel egyszerre hallgatók és kezdő pedagógusok, tehát megjelenik a saját tanulásuknak mint tanulóknak az önértékelése is.

Az önértékelést komplex folyamatként értelmezik a válaszadók, amely a fejlődés, a jobbítás lehetőségét hordozza magában:

„Számomra azt jelenti, hogy a leginkább kialakul egy képe az embernek önmagáról, és ez alapján értékeli önmagát.” (FG_Be, 18).¹

„...mikor önmagunkat megvizsgáljuk, azokat a módszereket, amelyeket a tanítás során alkalmaztunk, és elemezzük ezeket az adott órán.” (FG_Ki, 37).

„... fontos, hogy egy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni.” (CSZS_Be, 61).

„Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni.” (FF_Ki, 44).

Az önértékelés során valamilyen kritérium mentén történik meg az értékelés, amelyet vagy önmaga számára fogalmaz meg a hallgató, vagy valamilyen külső (nem általa meghatározott) kritérium mentén végez el. Ez az eredmény egybehangzik Hattie és Timperley (2007) megállapításaival, akik kiemelték az önértékelésnél az adott feladatra vonatkozó elvárások megfogalmazását, a tevékenység ezek mentén történő értékelését és annak felülvizsgálatát a visszacsatolások mentén. Erre utalnak az alábbi interjú részletek:

„Teljesen számba veszem a tapasztalataimat, legyen az pozitív, negatív, hogy ezekből miket szűrök le, mit tudnék ebből tanulni.” (SZ_Ki, 17).

„Összesítem és rendszerezem a különböző kompetenciáimat, és egyfajta nem is tudom milyen rendszer alapján, leginkább és a saját megérzéseim alapján való kategorizálást értem.” (SM_Ki, 37).

„Inkább a diákok véleménye, [...] nyilván nekik is megvannak a saját szempontjaik, de azokat igenis figyelembbe kell venni.” (R_Ki, 20).

„A tanári kompetenciákat, amit jelenleg úgy nézek, hogy hogyan fejlődtem e területeken egy pár hónap alatt. A portfólióhoz is írunk kell önreflexiót, szakmai életutat, és ez alapján nagyjából ezt szeretném elmondani, hogy én hogyan látom a saját fejlődésemet.” (V_Ki, 4).

¹ Az idézetek után zárójelben a résztvevők monogramja, a dokumentum típusának rövidítése, majd az idézet helye (sorok száma) olvasható.

A folyamat közben valamilyen aktív tevékenység zajlik, és kirajzolódik az a jelenség, hogy a gyakorlatra vonatkozó értelmezés hat a hallgató értékelésre, önértékelésre vonatkozó nézeteinek alakulására:

„Eleinte még csak saját önértékelésemet jelentette, de azóta eltelt lassan egy év. Azóta a diákoknál is megjelenik az, hogy a saját tanulásukat hogyan értékeli, illetve, hogy hogyan kell ezt alkalmazni az óra keretein belül is, tehát nemcsak azt értem alatta, hogy minden órára reflexiót készítek, illetve az alapján próbálok fejlődni, hanem a diákok értékelését is, hogy ők hogyan tudnak önreflexióval továbblépni.” (R_Ki, 5).

Bizonyos hallgatóknál már nemcsak az önértékelés, hanem az önértékelés tanításban való alkalmazása is megjelenik (lásd fentebb R_Ki, 5), vagyis a reflektív tevékenységek hatására átalakulnak a nézetek, és ezek hatással vannak a hallgató pedagógiai gyakorlatára is, mindez alátámasztja a szakirodalomban megfogalmazott jelenséget, hogy a hallgató, a kezdő pedagógus már meglévő nézetei formálják, alakítják pedagógiai gyakorlatát (Richardson, 1996; Falus, 2001a, 2000b).

A válaszadók közül két hallgató többször is kiemelte az önértékelés szerepét az életben történő boldogulásban. Náluk ez mind a bemeneti, mind a kimeneti interjúban tetten érhető volt. Az egyik hallgató zenei előadóként is tevékenykedik, ezért ezen a területen rendszeresen végez önértékelést:

„...igazából [...] nemcsak a tanári munkámban, hanem minden egyes pillanatban önértékelést végzek. Minden cselekedet után valamilyen értékelő gondolat-sor jön. Valójában minden szakmai tevékenységem közben és után is végzem ezt.” (SM_Ki, 38).

A másik hallgató számára az önismeret fejlesztése, mások megismerésének támogatása szempontjából nyert különös fontosságot az önértékelés.

„Szoktam magamat önértékelni. Minden napom végiggondolom, hogy milyen cselekedeteket csináltam, és az alapján értékelem magamat, hogy most jó voltam-e, kell-e még fejlődnöm, miben. Ha nem is minden nap, de legalább hetente egyszer. (FG_Be, 20).

„...a saját dolgaimat szeretném értékelni, ezáltal hatással vagyok másokra, és ha mások is értékelik saját magukat, akkor az is megint hatást jelent.” (FG_Ki, 120).

Az interjúkban az önértékelést a tanulás támogatása és a személyiségfejlődés eszközeként is megemlítették a hallgatók. Ez utóbbi alátámasztja Combs (1965) és

Korthagen (2004) megállapításait a nézetek szerepéről a pedagógus személyiség-fejlődésében, kiteljesedésében.

„A legnagyobb haszna, hogy belegondolok a tanuló szemszögéből, hogy ő az órát milyennek látta. Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni.” (FF_Ki, 44-45).

„Tanárként, ha nekem jó az önértékelésem, akkor saját előmeneteletem is tudja. Ha a diák értékeli, az is jó, de amúgy meg a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be, 62).

Az önértékeléssel kapcsolatosan kíváncsi voltam arra, hogy milyen módszereket ismernek a hallgatók. Azok, akik a válaszaikban utaltak a módszerre, a reflexiót nevezték meg. Ezek származhatnak a tanulóktól (szóbeli megkérdezés a tanulás közben, írásbeli megkérdezés a tanulási folyamat végén), a mentortanártól vagy a szakvezetőtől. Ez összhangban áll más kutatások eredményeivel, miszerint reflexiók megfogalmazását, vagy visszacsatolások kérését (a mentortól, a tanulóktól) említették a hallgatók, speciális önértékelést elősegítő eszközök, például értékelő táblázat (rubrics) alkalmazását viszont nem (Kilic & Saglam, 2023; Panadero et al., 2023).

Másoktól jövő értékelések

Az interjúk során nemcsak az önértékelés fogalmát próbáltam kibontani, hanem arra is rákérdeztem, hogy még kinek az értékelését veszik figyelembe a hallgatók. A tanulók, a szakvezető, a mentor, a hallgatótársak, az egyetemi oktatók, köztük a szakmódszertanos oktató, a tanárkollégák, a laikusok (családtagok, barátok) értékelései kerültek megemlítésre. Voltak olyan hallgatók, aki rangsorolták is ezeket az értékeléseket.

„Fontos az önértékelés, de a külső értékelés az biztosabb valahogy.” (CSZS_Ki, 50).

„Azok értékelése a fontosabb számomra, akiről tudom, hogy nem most kezdtek a szakmát [...]” (SZ_Ki, 35-36).

„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom.” (R_Ki, 20).

„A tanárain értékelése, tanácsai fontosak. Meghallgattuk a hallgatótársak véleményét, de igazából a tanárain véleményére jobban adok.” (G_Be, 68).

„...mentortanáromét, mert ő nem elfogult velem szemben, viszont lehet, hogy anyukámék pozitívabban tudnak hozzám állni, amire nekem szükségem lehet.” (V_Be, 66).

A fenti idézetek jó példaként szolgálnak arra, hogy az önértékelés alkalmazása során nemcsak a metakognitív képességek fejlődhetnek, hanem a társas kapcsolatok, a problémamegoldó készségek (Bartl, 2010; Stavrianopolous, 2007) és a saját tanulásért való elköteleződés is (Melothe & Deering, 1992; Peverbly et al., 2002; Schneider, 2008).

Önértékelés tanulóként

Korábban már utaltam arra, hogy a hallgatók kettős identitással rendelkeznek, hiszen hallgatók, akik egyetemi tanulmányaikat folytatják, ugyanakkor mint pedagógusjelöltek bontogatják szárnyaikat az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatuk során. Hallgatóként, tanulóként is alkalmazzák az önértékelést:

„Hallgatóként igen, vizsgára hogyan készültem fel.” (G_Be, 63).

„Tanulásomat [...], van egy bizonyos módszerem, amire rájöttem az elmúlt két évben. Ha valamit nem így csinállok, akkor nem megy. Szóval, igen.” (V_Be, 62).

„Vizsgák után, nagy megmérettetéseknél vagy esetleg reflektálni egy hosszabb periódusú időre, hogy az elején hogyan kezdtem, majd a végén.” (V_Ki, 6).

Szakmai önértékelés

A hallgatók másik identitása a pedagógusjelölté, tehát arra is kíváncsi voltam, hogy a szakmai önértékelés megjelenik-e nézeteikben. Különválasztottam a bemeneti és a kimeneti interjúkat. Az eredmények alapján elmondható, hogy összességében véve a kimeneti interjúknál többször jelent meg a szakmai önértékelés, mint a bemeneti interjúknál, vagyis az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat eredményének tekintem a szakmai önértékelés arányának a növekedését.

A kísérleti (első öt hallgató) és a kontrollcsoport (második négy hallgató) összevetése során nem volt látható ilyen mértékű eltérés, vagyis az akciókutatás során a kísérleti csoportnál végzett rendszeres önértékelés hatására a hallgatók nézeteiben nem mutathatók ki markáns változások a bemeneti és a kimeneti interjúk elemzése alapján. Érdekes eredmény még, hogy a gyakorlat végén azoknál a hallgatóknál, akiknek nézetrendszerében megjelenik a szakmai önértékelés, az önértékelési módszerek ismerete is hangsúlyosabban fordul elő.

Az önértékelés alkalmazása a tanítás során

Izgalmas kérdés, hogy a tanítás során alkalmazzák-e az önértékelést, mi erről a véleményük. Minden a vizsgálatba bevont hallgató megemlítette az önértékelés lehetséges alkalmazását a tanítás során vagy a bemeneti, vagy a kimeneti interjúban. Fontos dolog, hogy itt a megemlítésről van szó.

A kísérleti csoportnál három hallgató esetében a kimeneti és a bemeneti interjúnál, két hallgatónál pedig csak a kimeneti interjúnál jelenik meg ez a kód. Összességében minden kimeneti interjúban említették ezt a kategóriát.

„Én jómagam alkalmaztam önértékelést a diákoknál. Leginkább az órai teljesítményükre, viselkedésükre kértem visszacsatolást szóban, olyan kérdések mentén, hogy az a valami számukra hasznos és jó volt-e, tudják-e majd valamire használni. Legfőképpen óra után kérdeztem meg őket.” (SM_Ki, 42-43).

A kontrollcsoportot vizsgálva is mindegyik hallgató megemlítette a tanítás során való lehetséges alkalmazást bemenetkor és kimenetkor is, de csak három hallgatónál jelent meg a kimenetkor.

Arról, hogy ténylegesen beépítették-e már a tanításba az önértékelést, a kísérleti csoport tagjai tettek említést az egyetemi mikrotanítás, valamint a gyakorlat során a tanulói kiselőadás estében, illetve a tanulók órai teljesítményének, viselkedésének értékelésekor az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során.

„Előfordul, például legutóbb a hétfői órán a prezentációk bemutatásakor úgy kezdtük az értékelést, hogy a tanulók először a saját munkájukat értékelték, utána jöttek a társaik, és csak végül én. Leginkább akkor használok, amikor csoportosan dolgoznak, és van egy produktum, azzal kapcsolatban szoktam leginkább.” (CSZS_Ki, 51-52).

A kontrollcsoportnál két hallgató nyilatkozott az önértékelés alkalmazásáról nemleges választ adva kimenetkor, ugyanakkor csaknem minden hallgató vallja, hogy az önértékelés alkalmazása a tanórákon hasznos lehet a diákok számára.

„...a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be, 62).

„Az önértékelés elsősorban a tanuló fejlődését szolgálja.” (FF_Ki, 123).

„Szerintem segíti a fejlődésüket, rájöhetnek a saját hibáikra, és rájöhetnek, hogy miben kell erősíteniük. Tantárgyi fejlődésük szempontjából vagy kommunikációs készség szempontjából is hasznos lehet.” (P_Ki, 38).

„Úgy, hogy ha önértékelik magukat, akkor ismerik önmagukat nagyjából a diákok. Ki tudnak alakítani egy tanulási stratégiát, amit tudnak kamatoztatni. Én

magamon azt vettem észre, hogy ha én tanulni szeretnék, akkor nekem az ideális időszak a 10 óra környéke, akkor ráveszem magam a tanulásra, és akkor jobban tudok dolgozni és koncentrálni.” (FG_Be, 33).

Elmondható, hogy bár minden hallgató nézeteiben megjelenik az önértékelés beépítése a tanításba és hasznosnak is tekintik azt a diákok fejlődése szempontjából, ugyanakkor az önértékelés tényleges alkalmazása a tanítás során csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Hasonló jelenséggel állhatunk tehát szemben, mint a differenciálás esetében: elméletben ismerik és fontosnak is tartják a hallgatók, ugyanakkor ténylegesen csak kevés hallgató alkalmazta az összefüggő egyéni iskolai gyakorlata során.

Összegzés

Tanulmányomban az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatukat végző hallgatók önértékelésre, az önértékelés tanulási-tanítási folyamatban betöltött szerepére és tényleges alkalmazására vonatkozó nézeteit mutattam be. Kiindulópontom a pedagógusképzés rendszerszintű megközelítése volt. A rendszer mezoszintjére fókuszálva jutottam el a külső tanítási gyakorlatukat végző pedagógushallgatók tanulásának, szakmai fejlődésének kérdésköréhez, amelyet az élethosszig tartó tanulás keretén belül értelmeztem. Az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés bonyolult, sokfázisú rendszerként működik, amelynek fontos elemei az önértékelés és a metakognitív stratégiák alkalmazása. Szintén a rendszerszintű megközelítés tette lehetővé azt, hogy a tanítás tanulásának kontextusát kiterjeszsem, és a partneriskola, valamint az ott folyó mentorálás, mentori tevékenység szempontját előtérbe helyezve reflektáljak a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteire, saját önértékelésükre és az önértékelés tanításban betöltött szerepére.

Vizsgálatomat akciókutatás formájában valósítottam meg, amellyel mentorálási gyakorlatom mélyebb összefüggéseinek megértése és javítása volt a cél. A bemeneti és a kimeneti interjúk, amelyeket a kísérleti és a kontrollcsoporttal valósítottam meg, lehetőséget teremtettek arra, hogy ne csak az önértékelés hatását, hanem a külső tanítási gyakorlat egészének hatását is beazonosíthassam. Ez utóbbi szerepét hangsúlyozza az a tény, hogy mind a kísérleti, mind pedig a kontrollcsoportnál a szakmai identításra utaló szakmai önértékelés erősödése mutatható ki a bemeneti és a kimeneti interjúk adatainak elemzése során. Kutatásom e szakaszának eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgált mintába tartozó pedagógushallgatók szerint az önértékelés egy olyan komplex folyamat, amely az ember éle-

tében általánosan jelen van, de megjelenik pedagógusokra jellemző szakmai tevékenységként is. A hallgatók az önértékelést az egyén saját tanulásának, fejlődésének motorjaként értelmezik. Nézeteikben megragadható az önértékelés személyiségfejlesztő szerepe, de ugyanígy jelen van a tanulást mint ernyőfogalmat támogató szerepe is. A tanulás fogalma a hallgatóknál kettős szerepükből adódóan kettős értelemezéssel bír: jelenti önmaguk, mint hallgatók tanulását és mint pedagógusjelöltek szakmai fejlődését. Egy sajátos átmeneti szakasz a hallgatók életében az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat, így az önértékelésre vonatkozó nézeteikben önmagukra mint tanulókra vonatkozó nézetek mellett tetten érhetők már a pedagógusjelöltek szakmai önértékelésre, fejlődésre vonatkozó nézetei is. Az önértékeléshez a fejlődés, a jobbítás, az életben való boldogulás, az aktivitás fogalmi kapcsolódnak. Az önértékelés funkciójaként az önismeret fejlesztését mások megismerésének támogatását nevezték meg a hallgatók. Az önértékelést valamilyen kritérium mentén képzelik el. A kritérium lehet az önértékelő személy által meghatározott, de valamilyen külső személy vagy tényező által meghatározott is. Ez utóbbi csoportba tartoznak a képző intézmény és a partneriskola szereplői és tényezői is. Ez rámutat a humánökológiai megközelítésből adódó rendszerszintű megközelítés létjogosultságára, amely több tényező együttes szerepét emeli ki a nézetek formálódásában. Néhány hallgatónál jelen van az önértékelés tanítás során (tanulókkal) való alkalmazása. Az önértékelés legismertebb módszereiként a reflexiót, a szóbeli vagy az írásbeli visszacsatolások formáit említették a hallgatók, amelyek alkalmazására sor kerülhet tanulás (szélesebben vett) közben vagy a tanulás záróakkordjaként. A reális önértékeléshez fontos forrásokként nevezték meg a tanulóktól, a mentoroktól, szakvezetőktől érkező visszacsatolásokat, rámutatva ezzel a külső tanítási gyakorlat színhelyéül szolgáló partneriskola szerepére. Az önértékelés meghatározására vonatkozó eredmények tehát eltérnek az elméleti alapozásban megemlített kutatások eredményeitől. A vizsgált hallgatók nézeteiben komplex kép érhető tetten: nemcsak egyfajta folyamat zárásaként értelmezik az önértékelést, hanem folyamat közbeni tevékenységként, valamint viszonylag változatos önértékelési eszközöket és önértékelési forrásokat említenek meg. Valószínű, hogy a képzésben a pedagógiai-pszichológiai modulon belüli tanítási egységek hangsúlyos szerepet játszanak a hallgatók önértékelésről kialakított nézeteinek ilyen irányú alakulásában. Maga az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat és az annak során alkalmazott rendszeres önértékelés szintén formáló szerepet tölthet be nézeteikben.

Az önértékelés tanításban történő alkalmazását minden hallgató hasznosnak tartja, ugyanakkor tényleges alkalmazása csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Az önértékeléstől való távolságtartás okainak feltárására a kutatás következő fázisában vállalkozom, amelyben a kísérleti csoport hallgatóinak óraterveit, óráik látogatásának tapasztalatait és önértékelésüket fogom közelebbről megvizsgálni.

A részkutatás első eredményeit értékelve elmondható, hogy a hallgatói nézetek vonatkozásában, amelyek jelen esetben az önértékelés értelmezésével, szerepével kapcsolatosak, fogalmi váltás valósult meg minden, a vizsgálatban részt vevő hallgatónál. A változás elsősorban az identitás vonatkozásában értelmezhető, vagyis hogy a hallgató a gyakorlat előrehaladtával egyre inkább szakmai kritériumok alapján, pedagógusként értékeli önmagát és tevékenységét. Másrészt a gyakorlatban, a tényleges tanítási tevékenység során az önértékelés alkalmazására csak a kísérleti csoportban került sor, amely arra enged következtetni, hogy a képzők modelláló szerepe az önértékelés beépítésével a tanulási-tanítási folyamatba, illetve az önértékeléskor megvalósított reflexiók támogatják a hallgatók pedagógiai gyakorlatának formálását.

Vizsgálatom e fázisa kutatási problémám jobb megértését tette lehetővé. A hallgatói nézetek feltárása során kirajzolódtak előttem azok a főbb területek (erősségek, fejlesztési területek, fejlesztési célok, ezek összekapcsolása, valamint az iskolai tanulók önszabályozásának tudatos fejlesztése a tanításkor), amelyek a metakogníció jelenlétére utalnak. Ezek mélyebb vizsgálatát a meglátogatott tanórák óratervezeteinek, valamint a látogatások utáni interjúk, hallgatói és mentori reflexiók elemzésekor tudom majd elvégezni. Remélhetőleg olyan eredményeket oszthatok majd meg a szakmai közönséggel a metakogníció, az önszabályozás vonatkozásában, amelyek valamilyen életkori vagy kontextusból adódó jelenségekre utalhatnak.

Irodalom

- Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Andrade, H. G., & Boulay, B. A. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21–30.
<https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Athanasou, J. A. (2005). Issues in using self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(3), 290–303.
- Bandura, A., & National Inst. of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall Inc.
- Bartl, D. E. (2010). Teaching Metacognitive Skills to Adolescents to Further Reading Comprehension (2010). *Education Masters*. Paper 48.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–459.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In Renninger, K. A. & Siegel, I. E. (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice* (pp. 345–377). John Wiley and Sons.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. Routledge Falmer.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 708–725). Macmillan.
- Cantu, D. A. (2001). *An investigation of the relationship between social studies teachers' beliefs and practice*. The Edwin Mellen Press.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255–296). Macmillan.
- Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers: A perceptual view of teacher preparation*. Allyn and Bacon.

- Csikos, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–11.
- Csikos, Cs. (2007). *A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda, A. & Golnhofer, E. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences/Metode de cercetare în științele sociale*. PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Dávid, M. (2015). *Tanulásmódszertan. Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school, *Metacognition and Learning*, 3, 231.
<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Európai Bizottság (2000). *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Brüsszel, 2000. október 30. SEC (2000) 1832
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM:c11047&frontOfficeSuffix=%2F>
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–27). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001c). A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In Bábosik, I. & Kárpáti, A. (Eds.), *Összehasonlító pedagógia* (pp. 87–103). Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Falus, I., & Szűcs, I. (2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. *Magyar Tudomány*, 184(2), 163–172. <https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.4>
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505–526). Macmillan.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Westdeutscher Verlag.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Quality Research* (2nd ed.). Sage Publications.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0>

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121–136. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90013-3)
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, *Új pedagógiai szemle*, 54(6), 3–8.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179. <https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Järvelä, S. & Hadwin, F. A. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Kilic, D. & Saglam, N. (2023). The Use of Self-Assessment in Improving Pre-Service Teachers' Professional Development. *Science Insights Education Frontiers*, 19(2), 3057–3071. <https://doi.org/10.15354/sief.23.or436>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 665–704. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)
- Martín-del-Pozo, M. & Martín-Sánchez, I. (2022). Self-Assessment and Pre-Service Teachers' Self Regulated Learning in a School Organisation Course in Hybrid Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(5), 1–15. <https://doi.org/10.5334/jime.745>
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition, *Contemporary Educational Psychology*, 17(2), 175–193. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(92\)90057-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90057-6)
- Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99–108. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>

- Nespor, J. K. (1985). *The role of beliefs in practice of teaching: Final report of the Teacher Beliefs Study*. R&D Center for Teacher Education.
- Ng, E. M. W. (2016). Fostering pre-service teachers' self-regulated learning through self- and peer assessment of wiki projects. *Computer & Education*, 98, 180–191. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.015>
- Noonan, B. & Duncan, C. R., (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 10(1), 17.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Panadero, E., Fernández, J., Pinedo, L., Sánchez, I. & García-Pérez, D. (2024). A self-feedback model (SEFEMO): secondary and higher education students' self-assessment profiles, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2367027>
- Panadero, E., Brown, G. T. L. & Courtney, M. G. R. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>
- Panadero, E., Jonsson, A. & Strijbos, J. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In Laveault, D. & Allal, L. (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311–326). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Panadero, E., Perez, D. G., Ruiz, J. F., Frailes, J., Sanches-Iglesias, I. & Brown, G. T. L. (2023). University students' strategies and criteria during self-assessment: instructor's feedback, rubrics, and year level effects. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1031–1051. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00639-4>
- Perry, J., Lundie, D. & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>

- Peverly, S. T., Probst, K. E. & Morris, K. S. (2002). The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence, *Journal of Research in Reading*, 25(2), 203–216. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00169>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651–687). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50049-4>
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása: Fogalmi változások. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1). 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F., & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(1), 53–81. <https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
- Ribeiro-Silva, E. M. & Amorim, C. (2023). Self-Assessment: Preservice Teachers' Concepts, Instruments, and Practices. In Gonsalves, C. & Pearson, J. (Eds.), *Improving Learning Through Assessment Rubrics: Student Awareness of What and How They Learn* (pp. 212–228). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6086-3.ch012>
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 102–119). MacMillan.
- Richardson, V. (ed.) (1997). *Constructivist Teacher Education*. Falmer Press.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rosenbaum, M. (1988). Learned resourcefulness, stress and self regulation. In Fisher, S. & Reason, J. (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 483–496). John Wiley and Son.

- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93–113.
<https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain and Education*, 2(3), 114–121. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>
- Schneider, W. & Sodian, B. (1997). Memory strategy development: Lessons from longitudinal research. *Developmental Review*, 17(4), 442–461.
<https://doi.org/10.1006/drev.1997.0441>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Sigmon, M. L. & Fogelson, D. (2021). Pre-service Teachers' Self-Assessed Proficiency for Working with Struggling Readers. *Journal of Research in Education*, 30(2), 69–89.
- Slavin, R. E., Chamberlin, A. & Daniels, C. (2007). Preventing Reading Failure, Educational Leadership. *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 65(2), 22–27.
- Stavrianopoluos, K. (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help seeking: The role of motivation orientation, *College Source Journal*, 41(2) 444–453.
- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M. & Therriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66–73.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.66>
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(2), 23–42.
- Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(1), 35–52.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In Hacker, D. & Graesser, D. J. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Erlbaum.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 532–567). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>

- Zimmerman, B. J. & Moyran, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In Hacker, D. J. & Graesse, J. D. (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–316). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Trainee Teachers' Beliefs about Self-Assessment

This study presents the preliminary results of the first phase of a teacher researcher's research project. The central issue of the research is the role of self-assessment in the development of self-regulated learning. This is a longitudinal action research project, conducted within the qualitative paradigm. The target sample is a cohort of trainee teachers doing their coherent individual teaching practice at university partner schools. The first phase of the research focussed on the definition of self-assessment, trainees' beliefs regarding its role in the learning process and its application during the trainees' coherent individual school practice. The results reveal that trainee teachers have complex beliefs regarding self-assessment, as they approach it from the students' and the teachers' perspective alike. They emphasize the importance of self-assessment in self-regulated learning; however, there is still room for improvement in the systematic integration of self-assessment into their teaching practice.

Keywords: *trainee teachers' beliefs, self-assessment, coherent individual school practice*

Az edzőképzés és -továbbképzés megítélése és lehetőségei a hazai gyorskorcsolyázásban

**Telegdi Attila¹ – Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella² –
Bognár József³**

¹ a Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem Téli Sportok Tanszék csoportvezetője, egyetemi adjunktus, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoport tagja,

a.telegdi@gmail.com, ORCID: 0009-0005-9915-5727

² az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet tudományos főmunkatársa, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoportjának tagja

bicserdy.gabriella@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0002-4502-049X

³ az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sporttudományi Intézet intézetigazgatója, egyetemi tanár, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Sport- és Egészségtudományi Kutatócsoportjának tagja

bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu, ORCID: 0000-0002-5982-7833

Kutatásunk célja a gyorskorcsolyaedzők felkészítéséhez, valamint a pedagógusképzéshez hasonló rendszeres továbbképzéshez szükséges pedagógiai módszerek feltárása volt. Az elemzéshez a szövetség dokumentumait ($n = 5$) és kérdőíves felmérést használtunk edzők ($ne = 26$), versenyzők ($nv = 69$) és szülők ($nsz = 69$) körében, továbbá interjúkat készítettünk ($ne = 6$, $nv = 6$, $nsz = 6$) sportági vezetőkkal kiegészítve ($nsv = 2$). Az eredmények alapján az edzők szakmai tudása ($M = 3,84 \pm 0,41$), módszertani képességei ($M = 3,84 \pm 0,37$) és motivációs ereje ($M = 3,81 \pm 0,62$) kulcsfontosságú, akárcsak a pedagógusképzésben a tanári kompetenciák. Az edzők a továbbképzést, a szülők a szervezett képzéseket részesítik előnyben; minden résztvevő támogatja a képzési lehetőségek bővítését és a környezet fejlesztését.

Kulcsszavak: edukáció, gyorskorcsolya, edzők pedagógiai tudása, edzői nézet, attitűd

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.04

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

A *gyorskorcsolya sportág* egyre nagyobb szakmai és tudományos figyelmet kap nemzetközi szinten (Zhang & Xia, 2011; Kruk et al., 2018; Jizu et al., 2021). A sportolók sikeres felkészítése és nemzetközi eredményessége nagymértékben függ az edzők képzettségétől, tapasztalatától és folyamatos szakmai fejlődésétől, hiszen ők felelnek a teljesítmény mögötti felkészítési folyamatokért. Az edzőképzés elengedhetetlen a sportág fejlődéséhez: az edzők pedagógiai és szakmai feladatokat látnak el a sportolók kiválasztásától a környezettel való együttműködésig, ami elősegíti a sportolók fejlődését (Denison, 2007; Erickson et al., 2008). A nemzetközi szakirodalom (Côté et al., 1995; Martens, 1997; Wallis & Lambert, 2016) a versenyeztetés, az edzéstervezés és a szervezési készségek fontosságát hangsúlyozza, amelyek az edzői tevékenység alapvető tényezői. Az edzők szerepe kiemelt a sportoló teljesítményében, amely komplex folyamat (Mageau & Vallerand, 2003; Keatlholetswe & Malete, 2019).

A pedagógusképzés és az edzőképzés számos hasonlóságot mutat, különösen a pedagógiai felkészültség és a nevelési-oktatási feladatok tekintetében. Mindkét területen alapvető elvárás, hogy az oktatók és az edzők magas szintű szakmai és pedagógiai ismeretekkel rendelkezzenek (Gombocz, 1996). Az edzőképzésben kiemelt jelentőségű, hogy az edzők ne csupán sportági tudásra, hanem pedagógiai kompetenciákra is szert tegyenek, hiszen ezek elengedhetetlenek a sportolók teljesítményének és személyiségfejlődésének irányított fejlesztéséhez (Gombocz, 2005; Révész et al., 2013). A képzések és továbbképzések szerepe meghatározó, mivel ezek során az oktatók és az edzők gyakorlati tapasztalatok révén továbbfejleszthetik szakmai és pedagógiai készségeiket (Richardson, 1996). A pedagógusok és az edzők nézetei, tudása és attitűdjei jelentős hatással vannak mindennapi munkájukra. A nézetek magukban foglalják az egyén vélekedéseit, elköteleződését és ideológiai megközelítését (Calderhead, 1996). A gyakorlati tapasztalatok folyamatos visszacsatolásként működnek, elősegítve a nézetek fejlődését és változását (Richardson, 1996). Az attitűdök szoros kapcsolatban állnak a kognitív nézetekkel (Falus, 2001), amelyek formálódásában a személyes és iskolai tapasztalatok, valamint a képzések és gyakorlati munka egyaránt meghatározó szerepet játszanak (Falus, 2006). Az edzők kompetenciái közé tartoznak az ismeretek, a tudás, a készségek és a jártasságok, valamint a személyes értékek, az attitűd, a személyiség

és a motiváció. A kompetenciák között megkülönböztethetők a sportágspecifikus és az általános pedagógiai készségek (Czechowski & Zukowska, 2010).

Számos ország átfogó edzőképzési programokat dolgozott ki (Campbell, 1993; De Knop et al., 1996), azonban az edzők jellemzően kevés időt fordítanak formális továbbképzésre (Gould et al., 1990; Gilbert et al., 2006). Abraham és Collins (1998), valamint Gilbert és Trudel (1999) rámutattak arra, hogy a rövid kurzusok és a nagyszabású képzési programok önmagukban nem elegendők az edzők szemléletének és attitűdjének tartós megváltoztatásához. Hajdúné (2015) tanulmányában arra a következtetésre jutott, hogy az edzői továbbképzések akkor hatékonyak, ha azok intézményesített, rendszeres formában valósulnak meg, és a képző-intézmények, valamint a sportági szakszövetségek szoros együttműködésére épülnek. Côté (2006) szerint az edzőképzést kooperatív tanulási lehetőségként kell értelmezni, ahol az edzők nem csupán befogadói a tudásnak, hanem aktív résztvevői a szakmai eszmecserének és a tapasztalatmegosztásnak.

Ezzel szemben számos kutatás arra mutat rá, hogy az edzők szakmai fejlődése elsősorban a saját tapasztalataikon keresztül valósul meg (Salmela, 1996; Gilbert & Trudel, 2005). Tozetto és munkatársai (2017) tanulmányukban megállapították, hogy az edzők interperszonális és intraperszonális készségeiket leginkább informális tanulási folyamatok során sajátítják el, például más edzőkkel való interakció, sportolói múlt, valamint a próbálkozás és a hibázás útján szerzett tapasztalatok révén. Gilbert és Trudel (2006) kutatása szerint az élményalapú és a reflektív tanulási módszerek hatékonyabbak lehetnek az edzők szakmai fejlődésében, mint a hagyományos tantermi képzések, mivel ezek elősegítik a tapasztalatok tudatos elemzését és beépítését az edzői gyakorlatba. Christensen (2014) vizsgálatai azt mutatták, hogy a gyakorlati mentorálás és a szisztematikus visszacsatolás jelentősen javítja az edzők képességeit, különösen az ifjúsági sportban. Ezzel szemben Cushion és munkatársai (2003) kritikája szerint az edzőképzési programok gyakran nem biztosítanak elegendő lehetőséget a valódi edzői környezetben történő tanulásra, ami korlátozhatja a formális képzés hatékonyságát.

Az edzőképzés hatékonyságával kapcsolatos szakirodalom tehát ellentmondásos. Hajdúné (2015) kutatása szerint az intézményesített, rendszeres továbbképzések kulcsfontosságúak az edzők fejlődése szempontjából, míg más vizsgálatok azt mutatják, hogy a legjelentősebb tudásgyarapodás informális tanulási folyamatok során történik (Gilbert & Trudel, 2005; Tozetto et al., 2017). Ez az ellentmondás rávilágít arra, hogy egyik módszer sem elegendő önmagában: a hatékony edző-

képzés valószínűleg a formális és informális tanulási elemek optimális kombinációjával érhető el.

A sportvezetők és a szülők szerepe szintén jelentős az edzők szakmai fejlődésében és a képzési rendszerek alakításában (Salmela, 1996). A sportvezetők elsősorban a formális képzések és a mentorálás révén járulnak hozzá az edzők fejlődéséhez (Wright et al., 2007), míg a szülők hatása leginkább a fiatal sportolók támogatásán, elvárásain és a sportolás iránti attitűdjükön keresztül érvényesül (Harwood & Knight, 2015). Mivel az edzők munkájára mind a formális, mind az informális hatások jelentős befolyást gyakorolnak, az edzőképzési programoknak egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a sportvezetőkkel és a szülőkkel való hatékony együttműködés fejlesztésére is.

A hazai kutatások közül Révész és munkatársai (2013) tanulmánya rámutatott, hogy az edzők gyakran érzik úgy, hogy a pedagógiai és a pszichológiai felkészítés területén kevés támogatást kapnak, ezért az edzőképzésben nagyobb hangsúlyt kellene fektetni ezekre az aspektusokra, míg Hajdúné (2015) kutatása arra világított rá, hogy a rendszeres, intézményesített és gyakorlatorientált továbbképzések hatékonyabbá tehetik az edzői fejlődést. Az eltérő kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy az edzőképzés hatékonyságát nem kizárólag a formális vagy informális tanulási módok határozzák meg, hanem ezek kombinációja. Az ilyen típusú képzési modellek alkalmazása a hazai gyorskorcsolyaedző-képzésben is növelheti a programok hatékonyságát és hosszú távú eredményességét.

A kutatás célja

Kutatásunk fő célja, hogy feltárjuk a hazai gyorskorcsolya sportágban az edzők, a sportolók és szüleik, illetve a sportvezetők tapasztalatai alapján az edzőképzés iránti igényt, valamint azokat a pedagógiai módszereket és eszközöket, amelyek kulcsszerepet játszanak a gyorskorcsolyaedzők hatékonyabb felkészítésében és továbbképzésében. Kiemelten vizsgáljuk, hogy mely tanítási stratégiák, gyakorlati képzési formák és oktatási eszközök segíthetik leginkább az edzők szakmai és pedagógiai fejlődését, ezáltal előmozdítva a sportolók eredményesebb fejlesztését. A kutatás során a következő kérdéscsoportokra koncentráltunk:

1. az edzőképzésről és az edzőtovábbképzésről kialakult nézetek,
2. a képzések iránti igény,
3. az edzőktől elvárt tudás, edzői kompetenciák és a hatékony pedagógiai módszerek szerepe az edzőképzésben.

Módszerek

Mintaválasztás

A kutatás a Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség (MOKSZ) keretein belül zajlott, hiteles dokumentumokat és a sportág résztvevőit vizsgálva. A módszertan dokumentumelemzést, kérdőíveket és félig strukturált interjúkat tartalmazott.

A dokumentumelemzés a szövetségi feladatkörökre és sportszakmai anyagokra irányult. A feldolgozott dokumentumok közé tartoznak a MOKSZ honlapján található anyagok, mint a *Szövetségi stratégia* online dokumentum, a *Szervezeti és működési szabályzat* online dokumentum, *A korcsolyasport hosszú távú fejlesztési programja* nyomtatott összefoglaló kiadvány, *A gyorskorcsolyasportok hosszú távú fejlesztési programja* online dokumentum, valamint *A gyorskorcsolyasportok hosszú távú fejlesztési programjának ismertetője szülők számára* online dokumentum.

A kérdőívek kitöltésére az összes hazai aktív gyorskorcsolyaedzőt ($n=26$), az összes 14 év feletti igazolt versenyzőt ($n = 69$) és azok egyik szülőjét ($n = 69$) kértük meg (1. táblázat).

	Nő (fő)	Férfi (fő)	Összesen (fő)	Kitöltési arány (%)	Átlagéletkor (szórás)
Edző	9	17	26	81,3	36,5 (14,1)
%	0,35	0,65	1		
Sportoló	32	37	69	81,2	16,4 (2,4)
%	0,46	0,54	1		
Szülő	51	18	69	81,2	44,8 (3,9)
%	0,74	0,26	1		
Összesen:	92	72	164	81,2	
Összesen %:	0,56	0,44	1		

1. táblázat: A kérdőívekkel vizsgált minták elemszáma, a kitöltők nemi megoszlása, kitöltési aránya és átlagéletkora

A félig strukturált interjúk a teljes mintából célirányos mintavétellel kerültek kiválasztásra a kérdőív kitöltését megelőzően. A kutatásban négy különböző csoportba tartozó egyének vettek részt: edzők, sportolók, szülők és sportvezetők.

Az edzői mintát hat fő ($n = 6$) alkotta (négy férfi és két nő), életkoruk 30 és 49 év között változott ($M = 36,5$; $S = 14,1$). Különböző szinteken dolgoznak, két edző

a felnőtt válogatott mellett, kettő az utánpótlás-válogatottban, míg ketten klub-szinten utánpótlás-neveléssel foglalkoznak.

Az edzői tapasztalat tekintetében a megkérdezettek között volt, aki mindössze 3 éve, míg más már 25 éve dolgozik edzőként ($M = 10,6$; $SD = 7,7$).

A sportolók között három férfi és három nő szerepelt ($n = 5$), életkoruk 16 és 24 év között mozgott ($M = 16,4$; $S = 2,4$). A mintában felnőtt és utánpótlás-válogatott sportolók, valamint klubversenyzők egyaránt megtalálhatók.

A szülői csoport hat főből ($n = 6$) állt (három férfi és három nő), akiknek gyermekei különböző versenyszinteken sportolnak: két-két gyermek utánpótlás-válogatott, felnőtt válogatott, illetve klubsztintű versenyző. A szülők életkora 35 és 63 év között mozgott ($M = 44,8$; $S = 3,9$). A sportvezetői mintában két fő szerepelt ($n = 2$), egy férfi és egy nő. Az egyikük rendelkezik edzői végzettséggel, míg a másik nem. Életkoruk 36 és 49 év.

Ez a sokszínű minta lehetőséget biztosított arra, hogy különböző perspektívákból vizsgáljuk meg az edzőképzés iránti igényt és az alkalmazott pedagógiai módszereket.

Adatfelvétel

A dokumentumelemzés során négy, a MOKSZ honlapján szabadon elérhető dokumentumot, valamint egy nyomtatott kiadványt vizsgáltunk. Ezek meghatározó szerepet töltenek be a szövetség működésének szabályozásában és iránymutatásában. A kutatás strukturált folyamatot követett, amelynek első lépése a témák azonosítása és csoportosítása volt. Félig strukturált interjúk alapján gyűjtöttük az egyének véleményeit és tapasztalatait, nyitott kérdésekkel, rugalmasan kezelve a témákat. Az interjúk hossza edzőknél 52–88 perc ($M = 69,1$ $SD = 13,5$), sportolóknál 42–58 perc ($M = 52,0$ $SD = 6,5$), szülőknél 50–73 perc ($M = 60,2$ $SD = 8,9$), sportvezetőknél 58 és 65 perc volt. A 13 kérdésből álló kérdőívet papíralapon osztottuk ki az edzők, sportolók és szülők számára, hogy minél inkább biztosítsák a magas kitöltési arányt. A kutatást gondos előkészítés és előzetes tesztelés előzte meg, amely a validitás és a megbízhatóság növelését szolgálta. A kérdőívek kitöltési időszakának megkezdése előtt előzetes tesztelést végeztünk a célcsoportra jellemző személyek (klubversenyzők, edzők, szülők) bevonásával. A tesztkitöltést követően személyesen megbeszéltük a felmerülő problémás vagy nem egyértelmű kérdéseket, amelyeket szükség esetén módosítottunk. A kérdőív első része demográfiai kérdéseket tartalmazott, ezt követően pedig megállapítások és zárt kér-

dések szerepeltek. Négyfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, amelyben a válaszadók 1-től 4-ig terjedő skálán értékelhették a megállapításokat az „egyáltalán nem tartom meghatározónak” és a „teljesen meghatározónak tartom” álláspontok között. A kérdőívek kitöltésére 2022. május–október között került sor.

Adatelemzés

Törekedtünk arra, hogy a dokumentumelemzés, a félig strukturált interjúk és a kérdőívek ugyanazokat a témaköröket érintsék, és hogy a különböző mérőeszközök sajátosságaiból fakadó eltérő mélységek és részletességek egymást kiegészítve egységes képet adjanak.

A dokumentumelemzés során a kutatás szempontjából releváns adatokat a dokumentumokból összegyűjtöttük és rendszereztük. Az elemzés során az edukáció, a képzés, az edzőképzés, az edzőtovábbképzés és a fejlesztés kulcsszavakat kerestük. Az első lépés a szöveg kódolása és kategorizálása volt, ezt követte az adatok összehasonlítása, végül a témák és mintázatok azonosításával, valamint az értelmezés és a következtetések levonásával zártuk az elemzést.

Az interjúk során nyert adatokat kérdésenként összegyűjtöttük, és tematikus sémákat dolgoztunk ki. Az elemzés Willis (2015) iránymutatásait követte, mely az interjúszövegek részletes összegzésére vonatkozott. Mujdricza és Földvári (2018) alapelvei alapján a grounded theory alapú interpretív kognitív interjúelemzési modellt alkalmaztuk. Az összefoglalók tartalmazták az interjúidézeteket, a hangsúlyos megállapításokat és a hasonlóságokat, különbözőségeket. A megkérdezettek válaszai alapján közös témákat és kódokat azonosítottunk.

A kérdőívek válaszait leíró statisztikai módszerekkel, varianciaanalízissel és diszkriminanciaanalízissel elemeztük. A négyfokozatú skála kizárta a semleges válaszadást, így elkerültük a válaszok középérték felé rendeződését. Az adatfeldolgozást Microsoft Excel és IBM SPSS 24 programmal végeztük, a szignifikanciaszintet 5%-ban határoztuk meg. A statisztikai elemzés során feltétel-ellenőrzést végeztünk, amelynek részeként Levene-tesztel vizsgáltuk a varianciák homogenitását. Amennyiben a szórás homogenitása nem teljesült ($p < 0,05$), robust tesztként Welch-próbát alkalmaztunk. Azoknál a változóknál, ahol a Welch-teszt nem mutatott szignifikáns különbséget ($p > 0,05$), további részletes elemzést nem végeztünk.

Kutatásetikai engedély

A kutatás során maradéktalanul betartottuk a kutatásetikai előírásokat. A 18 év alatti sportolók esetében szülői beleegyező nyilatkozatokat gyűjtöttünk, és min-

den résztvevőt tájékoztattunk az anonimitásról és az adatok bizalmas kezeléséről. A Magyar Korcsolyázó Szövetségtől engedélyt szereztünk (2022-KBOK/00 000 012) az interjúk sportlétesítményen belüli elkészítésére.

Eredmények

A szabályozó dokumentumok szerepe

A *Sportági stratégia* dokumentum kiemelt szerepet szán a képzésnek, a továbbképzésnek és az edzőképzésnek az alapfokú képzéstől a szakedzőképzésig, külső és belső formában egyaránt. Az edzők folyamatos képzésének biztosítása fő célként jelenik meg. A *Szervezeti és működési szabályzat* is hangsúlyozza az edzőképzés fontosságát, és előírja, hogy az edzők feladatkörébe tartozzon a folyamatos fejlődés. A *korcsolyasport hosszú távú fejlesztési programja* nem utal az edzőképzésre, míg a *Gyorskorcsolyasportok hosszú távú fejlesztési programja* említi az edzőképzést, de konkrét javaslatokat nem tartalmaz. A szülőknek szóló kiadvány inkább az önképzést hangsúlyozza, és nem tér ki az edzőképzésre. A képzést és a továbbképzést mint fejlesztési lehetőségeket tartalmazó dokumentumokat a 2. táblázat foglalja össze.

Vizsgált dokumentumok	Képzés, továbbképzés
Sportági stratégia	+
Szervezeti és működési szabályzat	+
A korcsolyasport hosszú távú fejlesztési programja összefoglaló kiadvány	–
A gyorskorcsolyasportok hosszú távú fejlesztési programja online dokumentum	–
A gyorskorcsolyasportok hosszú távú fejlesztési programjának ismertetője szülők számára online dokumentum	–

(A jelzések [+/-] mutatják, hogy a kritériumok megtalálható-e a dokumentumokban)

2. táblázat: A képzést és a továbbképzést mint fejlesztési lehetőségeket tartalmazó dokumentumok összefoglaló táblázata

A résztvevők tapasztalatai és véleménye

Az edzőképzés és -továbbképzés szükségessége minden részt vevő csoport számára kulcsfontosságú kérdésként jelent meg. Az edzők kiemelték, hogy csak megfelelően képzett szakemberekkel lehet a szakmai programokat magas színvonalon megvalósítani, és hangsúlyozták az önképzés, valamint a folyamatos továbbkép-

zés fontosságát. Többen felvetették a belső képzések hiányosságait és a külföldi szakemberek bevonásának szükségességét.

„Az edzőknek folyamatosan fejleszteniük kell tudásukat...” (E2)

„A szövetségi belső képzés hiányos, szükség van külföldi edzők bevonására.” (E5)

A sportolók és szüleik véleménye hasonlóan pozitív a továbbképzések fontosságáról, külön kiemelve az edzők sportszakmai, pszichológiai és pedagógiai ismereteit. Emellett szorgalmazták, hogy ők is részesüljenek ilyen jellegű képzésekben például pszichológiai vagy dietetikai előadások formájában.

„A folyamatos edzőképzés segítené a fejlődésünket, nekünk is hasznos lenne néhány előadás.” (S1)

„Az edzőképzés fontos, de nekünk is jól jönne például pszichológiai képzés.” (S4).

„Az edzőképzés folyamatos fejlesztésre szorul, a szülőknek is tarthatnának előadásokat.” (Sz1)

„Az edző- és szülői képzések segítenék gyermekeink fejlődését.” (Sz3).

A vezetők egyértelműen támogatják az edzőképzés folyamatos fejlesztését, és hangsúlyozzák, hogy a sportolók, edzők és szülők közös edukációja elengedhetetlen a sikeres fejlődés érdekében:

„A szövetség jövője a szakemberek képzésén múlik...” (V1)

„Az edzőképzést kritikus fontosságúnak tartom, mindenkit be kell vonnunk.” (V2)

A résztvevők hasonló véleményt fogalmaznak meg az edzőképzések fontosságáról, azonban míg az edzők a külső szakértők bevonását és a belső továbbképzések fejlesztését tartják szükségesnek, addig a sportolók és a szülők azt is szorgalmazzák, hogy ők is részesei lehessenek bizonyos képzéseknek. A vezetők mindezt egy átfogó, minden résztvevőt érintő oktatási folyamatként látják megvalósíthatónak. A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatos eredmények összefoglalását a 3. táblázat tartalmazza.

	Edzők	Sportolók	Szülők	Vezetők
Fejlesztési lehetőségek, képzés, továbbképzés	Az edzőképzés, az edzőtovábbképzés igényként jelenik meg. Az önképzés működő gyakorlat. Belső képzés hiánya, külföldi szakemberek oktatói bevonása.	Az edzőképzést és az edzőtovábbképzést javasolják, főleg a pszichológia, a dietetika és a szabályismeret területén. A sportolók maguk is igényelnék.	Az edzőképzés és az edzőtovábbképzés, ezen belül is a kommunikáció és a pszichológia dominál. Maguknak és gyermekeiknek is javasolnák a képzéseket.	A vezetők egyértelműen az edzőképzés és az edzőképzésének, illetve a kiadványok és információk anyagok mellett foglalnak állást, amelyekbe a sportolókat és szülőket is bevonnák.

3. táblázat: A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatos félig strukturált interjúk eredményei

Fejlesztési lehetőségek

A válaszadók a legfontosabb jellemzőnek tartják az edző szakmai tudását ($M = 3,84 \pm 0,41$), az edző módszertani tudását ($M = 3,84 \pm 0,37$), valamint az edző motivációs bázisát: *hogyan tud biztatni, milyen a hozzáállása* ($M = 3,81 \pm 0,62$). A legalacsonyabb értéket a külföldi edző esetén az edző által az edzésen beszélt idegen nyelv ($M = 2,51 \pm 0,92$) kijelentés kapta (6. táblázat).

Az edzők, a szülők és a sportolók válaszai között hat szignifikáns különbség található.

A szülők számára fontosabb, hogy az edző, ha akadályokba ütközik, képes legyen rugalmasan alternatív megoldásokat találni ($F = 10,192$; $p = 0,000$), az edző pedagógiai felkészültsége ($F = 11,796$; $p = 0,000$), az edző sportszakmai végzettsége ($F = 14,247$; $p = 0,000$), valamint az edző szervezett képzése, továbbképzése ($F = 7,872$; $p = 0,001$), mint az edzőknek és a sportolóknak. Az edzők ugyanakkor fontosabbnak tartják az edzők képzését, önképzését ($F = 5,999$; $p = 0,003$) és az edző műveltségét, kulturáltságát ($F = 9,60$; $p = 0,001$), mint a szülők és a sportolók. A fejlesztési lehetőségek kérdőíveinek részletes eredményeit a 4. táblázat tartalmazza.

Kijelentés	Σ	Edzők	Szülők	Sportolók	F	p
	M $\pm$ SD (n = 164)	M $\pm$ SD (n = 26)	M $\pm$ SD (n = 69)	M $\pm$ SD (n = 69)		
Az edző szakmai tudása	3,84 $\pm$ 0,41	3,81 $\pm$ 0,40	3,83 $\pm$ 0,48	3,86 $\pm$ 0,35	0,15	0,86
Az edző módszertani tudása	3,84 $\pm$ 0,37	3,85 $\pm$ 0,36	3,80 $\pm$ 0,40	3,87 $\pm$ 0,33	0,67	0,52
Az edző motivációs bázisa, hogyan tud biztatni, milyen a hozzáállása	3,81 $\pm$ 0,62	3,88 $\pm$ 0,32	3,83 $\pm$ 0,83	3,77 $\pm$ 0,42	0,36	0,7
Az edző, ha akadályokba ütközik, képes legyen rugalmasan alternatív megoldásokat találni*	3,78 $\pm$ 0,44	3,46 $\pm$ 0,64	3,90 $\pm$ 0,30	3,78 $\pm$ 0,41	10,19	0
Az edző szakmai tudásigénye	3,70 $\pm$ 0,45	3,73 $\pm$ 0,45	3,71 $\pm$ 0,45	3,68 $\pm$ 0,46	0,13	0,88
A szakmai stáb felkészültsége	3,65 $\pm$ 0,51	3,85 $\pm$ 0,36	3,65 $\pm$ 0,48	3,57 $\pm$ 0,58	2,87	0,06
Az edző pszichológiai felkészültsége	3,58 $\pm$ 0,67	3,73 $\pm$ 0,45	3,55 $\pm$ 0,71	3,55 $\pm$ 0,69	0,78	0,46
Az edző pedagógiai felkészültsége*	3,55 $\pm$ 0,59	3,73 $\pm$ 0,45	3,74 $\pm$ 0,44	3,30 $\pm$ 0,69	11,8	0
Az edző sportszakmai végzettsége*	3,52 $\pm$ 0,71	3,62 $\pm$ 0,69	3,80 $\pm$ 0,50	3,20 $\pm$ 0,77	14,25	0
Az edző képzése, önképzése*	3,50 $\pm$ 0,69	3,73 $\pm$ 0,45	3,62 $\pm$ 0,57	3,29 $\pm$ 0,82	6	0
Az edző szervezett képzése, továbbképzése*	3,39 $\pm$ 0,58	3,50 $\pm$ 0,51	3,55 $\pm$ 0,53	3,19 $\pm$ 0,60	7,87	0
Az edző műveltsége, kulturáltsága*	3,28 $\pm$ 0,73	3,65 $\pm$ 0,56	3,41 $\pm$ 0,60	3,01 $\pm$ 0,81	9,96	0
Külföldi edző esetén az edző által az edzésen beszélt idegen nyelv	2,51 $\pm$ 0,92	2,62 $\pm$ 0,94	2,46 $\pm$ 0,73	2,52 $\pm$ 1,07	0,26	0,77

A* felső jelzés és a vastag kiemelés a szignifikáns ($p < 0,05$) különbséget jelzi.

4. táblázat: A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatos kérdőívek vizsgálati eredményei

A diszkriminanciaanalízis (stepwise-módszer) során öt változó esetében találtunk szignifikáns különbséget az edzők, a szülők és a sportolók között (5. táblázat). A legjelentősebb megkülönböztető tényező az edző sportszakmai végzettsége, melyet az edző találékonysága, műveltsége, módszertani tudása és pedagógiai felkészültsége követ.

Lépés	Változók	Wilks' Lambda							
		Stat.	df1	df2	df3	Exact F			
						Stat.	df1	df2	Sig.
1.	Az edző sportszakmai végzettsége	0,85	1	2	161	14,25	2	161	0
2.	Az edző, ha akadályokba ütközik, képes legyen rugalmasan alternatív megoldásokat találni	0,76	2	2	161	12,03	4	320	0
3.	Az edző műveltsége, kulturáltsága	0,76	3	2	161	11,67	6	318	0
4.	Az edző módszertani tudása	0,62	4	2	161	10,83	8	316	0
5.	Az edző pedagógiai felkészültsége	0,58	5	2	161	9,81	10	314	0

5. táblázat: A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatos változók diszkriminanciaelemzése az edzők, a szülők és a sportolók tekintetében

Diszkusszió

Kutatásunkat a Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség gyorskorcsolyaedzőinek, sportolóinak, a sportolók szüleinek és sportvezetőinek körében végeztük az edzőképzésről, -továbbképzésről és a pedagógiai módszerekről alkotott vélemények vizsgálatával. Az eredmények rámutattak arra, hogy a szövetségi dokumentumok nem helyeznek kellő hangsúlyt az edzőképzés és -továbbképzés fejlesztésére, így nem ösztönzik ezek rendszeres igénybevételét. Az edzők, a sportolók és a szülők egyaránt úgy vélik, hogy az edzők szakmai tudása, módszertani készségei és motivációs ereje kulcsfontosságú tényező a sportolók fejlődése szempontjából. A szülők kiemelten fontosnak tartják az edzők pedagógiai felkészültségét, míg az edzők saját továbbképzésük szükségességét hangsúlyozzák, amelyet a dokumentumok kevésbé tükröznek. A kutatás eredményei szerint a résztvevők a képzési lehetőségek bővítését és az edzői környezet fejlesztését sürgetik.

Korábbi kutatások szintén hasonló megállapításokra jutottak az edzőképzés fontosságát illetően. A szakirodalmak rámutatnak, hogy az edzők szerepe kulcsfontosságú a sportolók teljesítményének, motivációjának és személyiségfejlődésének alakításában (Bognár, 2010; Lara-Bercial & McKenna, 2017). Côté (2006) szerint a hatékony edzőképzésnek integrált, folyamatos és gyakorlatorientált rendszerként kell működ-

nie, amely nem csupán a technikai és taktikai elemekre összpontosít, hanem fejleszti a pedagógiai és pszichológiai kompetenciákat is. Korábbi hazai kutatásaink rávilágítottak arra, hogy az edzők gyakran nem kapnak megfelelő elméleti és pedagógiai háttérrel, amely szükséges lenne az értékátadáshoz és a hatékony edzői munkához (Telegdi, 2024). Emellett a hosszú távú sportolófejlesztés (LTAD) hatékonyságához elengedhetetlenek a rendszeres edzői és szülői képzések (Telegdi, 2021; Telegdi & Bognár, 2022). A pedagógiai és pszichológiai továbbképzések kiemelt fontosságát számos kutatás hangsúlyozza (Telegdi, 2023), különös tekintettel a tehetséggondozásra és a sportolók személyiségfejlődésének támogatására. A nemzetközi szakirodalomban több tanulmány foglalkozik az edzőképzési módszerek hatékonyságával. Gilbert és Trudel (2006) szerint az élményalapú és reflektív tanulási módszerek nagyobb fejlődést eredményeznek az edzői kompetenciák terén, mint a hagyományos tantermi képzések. Christensen (2014) kutatásai kimutatták, hogy a mentorálás és a folyamatos visszacsatolás jelentős mértékben javítja az edzők gyakorlati tudását, különösen az utánpótlás-nevelés területén. Ugyanakkor Cushion és munkatársai (2003) rávilágítottak arra, hogy az edzőképzési programokban gyakran hiányzik a valódi edzői környezetben történő tanulás lehetősége, ami korlátozhatja a képzés hatékonyságát.

A kutatás eredményei alapján a hazai gyorskorcsolyaedző-képzés hatékonyságának növelése érdekében szükséges lenne egy olyan integrált képzési modell kialakítása, amely ötvözi a formális és informális tanulási módszereket. A résztvevők visszajelzései alapján kiemelten jelentős lenne az edzők gyakorlati tapasztalatokra épülő továbbképzése, valamint a sportvezetők és a szülők aktív bevonása az edukációs folyamatokba.

További kutatási lehetőségek közé tartozik az edzői módszerek és beavatkozások hatékonyságának elemzése különböző korosztályok és képzettségi szintek esetében. Fontos lenne továbbá a sportolók és edzők közötti kommunikációs stratégiák vizsgálata, különös tekintettel a motiváció és teljesítmény összefüggéseire. A jövőbeni kutatásoknak érdemes megvizsgálniuk az egyes sportági szövetségek szerepét az edzőképzés fejlesztésében, és a nemzetközi jó gyakorlatok hazai adaptációját is célszerű feltérképezni.

Kutatásunk korlátai közé tartozik a) a korlátozott mintavétel, amely kizárólag a hazai gyorskorcsolya szereplőire terjed ki, b) a módszertani kihívások, amelyek korlátozták bizonyos tényezők mélyebb feltárását, valamint c) a nemzetközi összehasonlítás hiánya, mivel nem történt közvetlen vizsgálat más országok gyorskorcsolyaedzőképzési programjaival.

Irodalom

- Abraham, A. & Collins, D. (1998). *Examining and Extending Research in Coach Development. National Association for Physical Education in Higher Education*. 50(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/00336297.1998.10484264>
- Bognár, J. (2010). *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek: jegyzet az OKJ-s sportszakemberképzés számára*. Önkormányzati Minisztérium. https://itc.semmelweis.hu/add/mob/sp_neveles/pedagogia_sportpedagogia_OKJ_jegyzet.pdf. (Letöltve: 2024. 08. 02.)
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library Reference USA, Prentice Hall International.
- Campbell, S. (1993). Coaching Education Around the World. *Sport Science Review*, 2(2), 62–74.
- Christensen, M. K. (2014). Exploring team culture in elite sports: A multi-disciplinary perspective. *Quest*, 66(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.816771>
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A. & Russell, S. (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.1>
- Côté, J. (2006). The Development of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching* 1(3), 217–222. <https://doi.org/10.1260/174795406778604609>
- Czechowski, M. & Zukowska, Z. (2010). The competence of physical education teachers in the health education program. *Roczniki Panstwowego Zakladu Higieny*, 61(4), 395–399.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215–230. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>
- De Knop, P., Engström, L. M., Skirstad, B. & Weiss, M. (Eds.) (1996). *Worldwide Trends in Youth Sport*. Human Kinetics.
- Denison, J. (2007). *Coaching knowledges: understanding the dynamics of sport performance*. A. & C. Black.
- Erickson, K., Brunner, W. M., MacDonald, J. D. & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527–538. <https://doi.org/10.1260/174795408787186468>

- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2(23), 21–28.
- Falus, I. (2006). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó.
- Gilbert, W. & Trudel, P. (1999). An Evaluation Strategy for Coach Education Programs. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 234–250.
- Gilbert, W. & Trudel, P. (2005). Learning to coach through Experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 62(1), 32–43.
- Gilbert, W. & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 114–127). Routledge.
- Gilbert, W., Côté, J. & Mallett, C. (2006). Developmental Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(1), 69–76. <https://doi.org/10.1260/174795406776338526>
- Gombocz, J. (1996). Nevelői pályák párhuzamai. *Kalokagathia*, 34(1–2), 106–120.
- Gombocz, J. (2005). A sportegyesület, a nevelés helyszíne. *Kalokagathia*, 43(1–2), 27–36.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V. & Hodge, K. (1990). Educational Needs of Elite U.S. National Team, Pan American, and Olympic Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 332–344. <https://doi.org/10.1123/jtpe.9.4.332>
- Hajdúné, L. Z. (2015). Tehetséggondozó programok alternatíváinak bemutatása és alkalmazásának lehetősége az iskolai testnevelés és sport területén. In: Torgyik, J. (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 509–513). International Research Institute s.r.o.
- Harwood, C. G. & Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.001>
- Jizu, S., Zhonglie, Y., Guanjun, W., Yuxin, X., Jing, F. & Ming, Y. (2021). Effectiveness of Physical Fitness Training of Athletes Based On Parameter Bayesian Estimation. *Journal of Physics*, Conference Series, 1744, 1–6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1744/4/042156>
- Keatlholetswe, L. & Malete, L. (2019). Coaching Efficacy, Player Perceptions of Coaches' Leadership Styles, and Team Performance in Premier League Soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(1) 71–79. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1563277>
- Lara-Bercial, S. & McKenna, J. (2017). No coach, no gain: The central role of the coach in the personal development of youth performance athletes. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 27(3) 50–59.

- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21(11), 883–904.
<https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Martens, R. (1997). *Successful coaching*. Human Kinetics.
- Mujdricza, F. & Földvári, M. (2018). Methodology of cognitive questionnaire testing: analysis of cognitive interviews. *Statisztikai Szemle*, 96(6), 545–574.
<https://doi.org/10.20311/stat2018.06.hu054>
- Révész, L., Csáki, I., Bognár, J. & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2013). Az edző–sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia*, 113(1), 53–72.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition* (pp. 102–119.). MacMillan.
- Salmela, J. H. (1996). *Great Job Coach: Getting the Edge from Proven Winners*. Potentium.
- Telegdi, A. (2021). Az LTAD hatásmechanizmusa a hazai rövidpályás gyorskorcsolya sportágban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 22(92), 70–79.
- Telegdi, A. & Bognár, J. (2022). Az utánpótlásnevelésről kialakult edzői nézetek: elvárások és tapasztalatok a gyorskorcsolya sportágban. XIX. Országos Sporttudományi Kongresszus, Előadás-Kivonatok. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 23(96), 93.
- Telegdi, A. (2023). Az edzői szerep megítélése a hazai gyorskorcsolya sportág szereplői között. In Medovarszki, I. (Ed.) *Tantárgy-pedagógiai Kaleidoszkóp: Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából* (pp. 141–154). Líceum Kiadó.
- Telegdi, A. (2024). *A gyorskorcsolya sportágak eredményessége: a hosszú távú sportoló felkészítési program, mint a fejlesztés lehetősége*. Doktori Disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
<https://doi.org/10.15773/EKKE.2024.011>
- Tozetto, A. V. B., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Duarte, T. & Milistetd, M. (2017). Football coaches’ development in Brazil: a focus on the content of learning. *Motriz: Revista de Educação Física*, 23(3), 1–9.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201700030017>
- van der Kruk, E., Reijne, M. M., de Laat, B. & Veeger, D. (H. E. J.) (2018). Push-off forces in elite short-track speed skating. *Sports Biomechanics*, 18(5), 527–538.
<https://doi.org/10.1080/14763141.2018.1441898>
- Wallis, J. & Lambert, J. (2016). *Becoming a sports coach*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315761114>

- Willis, G. B. (2015). *Analysis of the Cognitive Interview in Questionnaire Design*. Oxford University Press.
- Wright, T., Trudel, P. & Culver, D. (2007). Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127–144.
- Zhang, M. X. & Xia, Y. J. (2011). The Comparative Study on Lower Limb Muscles between International and National Master Skating Athletes. *Applied Mechanics and Materials*, (117–119), 712–715.
<https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/AMM.117-119.712>

The Assessment and Opportunities of Coach Education and Professional Development in Hungarian Speed Skating

Our study aimed to identify the pedagogical methods needed for the training and continuous professional development of speed skating coaches so that we can cater for their career-long learning similarly to the currently functioning system of teachers' professional development. For the analysis, we used documents from the Hungarian Skating Federation ($n = 5$) and conducted a survey among coaches ($nc = 26$), athletes ($na = 69$), and parents ($np = 69$), complemented with interviews with sports leaders ($nl = 2$), as well as with coaches ($nc = 6$), athletes ($na = 6$), and parents ($np = 6$). The results show that coaches' professional knowledge ($M=3.84\pm0.41$), methodological skills ($M = 3.84 \pm 0.37$), and motivational power ($M = 3.81 \pm 0.62$) are of key importance, very much like teaching competencies in teacher education. Coaches prefer further training, parents value organized education programs, and all participants support expanding training opportunities and improving the environment.

Keywords: *education, speed skating, coaches' pedagogical knowledge, coaches' beliefs, attitude*

Iskolateremtők

Gyermekeként átélt kulturális és művészeti élmények összefüggései az élettörténettel és a szakmai életúttal. Életútinterjú Szerdahelyi Katalinnal

Veres Vica Fruzsina

az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, Gyermek kultúra mesterszakos hallgatója,
vvica06@gmail.com

Szerdahelyi Katalin az ELTE Gyakorló Óvodában dolgozik 1992 óta, 33 éve, ahol rengeteg családdal és óvodással került és kerül életre szóló kapcsolatba. Ezzel párhuzamosan folyamatos, napi kapcsolatban áll óvodapedagógus és tanító alapszakos, valamint legújabbán gyermek kultúra mesterszakos egyetemi hallgatókkal elméleti órákon és a gyakorlati képzés keretein belül. Fontos számára a művészettel nevelés, a vizuális kultúra, általában a kultúra közel hozása óvodásaihoz, az egyetemistáknak szívesen, szenvedélyesen adja tovább összegyűjtött tudását, gyerek szemléletét. Aktívan részt vett az ELTE TÓK „Új kulturális (játzó)terek – Óvodások a múzeumban” című projektjének megvalósításában. Az interjú a „Gyermek kultúra most és mindörökké – Gyermekként átélt kulturális és művészeti élmények összefüggései az élettörténettel és a szakmai életúttal” című gyermek kultúra mesterszakos kutatás anyagát képezi.

Kulcsszavak: Szerdahelyi Katalin, interjú, gyermek kultúra, ELTE TÓK

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.05

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Veres Vica (a továbbiakban V. V.): Köszönöm, hogy elfogadtad a felkérésemet! Először a gyermekkorodról szeretnék kérdezni. Hol nőttél fel, hol töltötted a gyermekkorodat?

Szerdahelyi Katalin (a továbbiakban Sz. K.): Zalai vagyok. Zalaegerszegen nőttem fel, oda jártam óvodába, iskolába, középiskolába, és érettségiig ott éltem a családommal. Meg is határozza a gyerekkoromat a vidéki lét, ami azért nem falusi lét, de a fővárostól mindenképpen elég messze eső hely. A másik meghatározó hely még a gyermekkoromban Pécs, mert ott élt a nagymamám, és nagyon sok időt

töltöttünk együtt nyáron. Ez a vidéki kis-, illetve nagyváros nagyon fontos nekem. Visszajáró is vagyok.

V. V.: *Mesélnél arról, miket szerettél játszani? Volt-e kedvenc játékszered?*

Sz. K.: Ami meghatározó, és emlékekké formálódtak bennem, azok mindenképpen a szerepjátékok voltak, amit az anyukámmal is együtt tudtam játszani, aki vezetve a háztartást, valahogy ügyesen partner tudott lenni a játékban. A testvérem is elég hamar jó partnerem lett annak ellenére, hogy öt év volt köztünk. Ahogy beszélni, mozogni tudott, én be tudtam őt csábítani a szerepjátékokba. Persze ezeket akkor alapvetően én találgattam ki, de ő is formálta úgy, hogy szerepjáték volt, babák voltak, sokat babáztunk.

V. V.: *A szüleiddel együtt is sokat játszottatok?*

Sz. K.: Az anyukámmal játszottunk, igen, az apám ilyen szempontból nehezebben volt elérhető. Inkább az édesanyámmal. Az otthoni meghitt időben alapvetően a tesóm meg az anyukám volt a társam. Viszont az apukám ahogy tehetette, amint hazajött a munkahelyéről, naponta kivitt minket a természetbe. Neki ez egészen a haláláig nagyon fontos volt. Úgy mondta, hogy megyek „jární”, és amikor kicsik voltunk, minket is vitt, merthogy ott mi, ahogyan mondtam, olyan helyen lakunk, ahol gyakorlatilag kiléptünk a természetbe: Zala nagyon dombos, mi úgy mondjuk, hegyes. Kimentünk a hegyre, és a környező dombokon sokat mentünk, meg erdőkbe is.

V. V.: *Akkor a természetközelség nagyon fontos volt számodra gyermekkorodban?*

Sz. K.: Igen, nagyon meghatározó. Meg apámnak ez az egyik legfontosabb dolog volt, hogy természetbe vigyen minket, de az anyukám is partner volt ebben. Csak hát valakinek meg kellett főzni az ebédet.

V. V.: *Erről mesélnél még kérlek, hogy milyen családi környezet vett körül gyerekként?*

Sz. K.: Apukám városi főépítész is volt. Akkor – a hetvenes-nyolcvanas években – Magyarországon ez egyrészt azt jelentette, hogy értelmiségiként éltünk, alapvetően művészeti irányultsággal, hiszen a látókörünkbe az került gyerekként a testvéremmel, amit apám alkotott, dolgozott. Ugyanakkor azt is jelentette, hogy Zalaegersze-gen, ebben a kisvárosban azok az emberek, akik valamilyen módon a művészethez kapcsolódtak – akik számára inspiráló volt, művelték, vagy befogadóak voltak –,

nagyon erős lokális közösséget alkottak és alkotnak a mai napig. Az én gyerekkoromban gyakorlatilag az apám egész baráti köre hasonló érdeklődésű emberekből állt össze. Festők, szobrászok, építészek voltak körülöttünk. Egy Munkácsy- és Kosuth-díjas keramikus művész volt a legjobb barátja, akinek a műhelyébe napi szinten is el tudtunk menni. Ez vett körül. Meghatározó élményem, hogy ha a kisvárosban bármilyen kulturális esemény történt, mindenki ott volt, mert erre mindenki éhes! Ha Zalaegerszegen történt valami kulturális esemény, például valaki kiállításának a megnyitója – azon mindenki megjelent. Rengeteget jártunk kiállításmegnyitóra. Amikor megépült a színház Zalaegerszegen, és lett saját színháza Zalaegerszegnek – én már iskolás voltam, talán első osztályos középiskolás vagy nyolcadikos –, nálunk nagy és kiemelt eseménnyé vált. Ott voltunk az összes beavató színházi előadáson. Azután az iskolában is találkoztunk azoknak a családoknak a gyerekeivel, akikkel összejártunk, vagy kulturális eseményeken voltunk együtt. Több szálon kapcsolódtak egymáshoz ezek a családok, és így az életünkben természetes módon volt jelen a művészet- és kultúráközeliség.

V. V.: Ilyenkor az egész családotok ment, vagy ez változó volt?



Sz. K.: Apám vitte ebben a prímét, mert ő ért erre rá. Az anyukámnak végig a nyugdíjig nagyon kötött munkaköre volt. Ráadásul klasszikus munkamegosztású, patriarchális családban nőttem fel, ahol az apám hozta az ő gyerekkorából a dolgait. Ezek nagyon hagyományos szerepek voltak, ő egy teát nem főzött például. Így minden az anyukámra hárult, de az egyébként nagyon jó volt nálunk, hogy az anyukám teljesen partner volt ebben, ezért ő szokott is morogni amiatt, mikor csak apámra hivatkozunk a művészszeretetünkkel kapcsolatban. Anya hihetetlen kultúraszomjas ember,

és a mai napig megszállott olvasó. Heti szinten olvas ki nagyon színvonalas regényeket, kortárs irodalmat is, és minden klasszikust. Könyvtárba szinte napi szinten jár, szóval Ő ugyanúgy fogékony az értékre, a művészetekre, az Ő találkozásuk is nyilván emiatt történt, ez volt a közös érdeklődési terület. Csak anyám végül nem művelte, mert ő beruházással foglalkozott, de apukám építészként élt és dolgozott. Láttuk a munkáját, ami nem feltétlenül az építészetben merült ki, hanem egy életmódban, aminek részeként mi jártasak lettünk a művészettörténetben, nyitottak lettünk a művészetekre.

V. V.: *Mesélnél az óvodai és az általános iskolai éveidről? Milyen érzéssel tölt el visszagondolni rájuk? Milyen emlékeid vannak?*

Sz. K.: Az óvodából nagyon kevés emlékem van. Három évig jártam oviba. Szorongó, érzékeny kislány voltam. Nagyon hiányzott az anyukám. Csak ez van meg az óvodából, hogy várom Őt, hogy jöjjön értem... Úgyhogy nekem az oviból sok emlékem nincsen, inkább az ünnepek – az pozitív emlék. Aztán iskolába már közel kerültünk a lakásunkhoz, közelebb volt, mint az óvoda. Az egy vadozatú iskola volt: modern épület, és szintén azon a részen volt, ahol tényleg



nagyon zöld minden, kis erdős kertje is volt. Ez egy erdőcske volt, és azt én ott nagyon szerettem, a természet közelsége nagyon fontos volt. Nagyon hamar lehattunk önállóak, egy falusi tudja, milyen ez. Gyakorlatilag elsőként is már hazajártunk a barátainkkal, mert itt tényleg biztonságban tudtunk élni. A szüleim még dolgoztak, úgyhogy mi sokszor egyedül is jöttünk haza, de ezek a csatangolások nagyon erősen megmaradtak. Az iskolában jól teljesítettem, jó tanuló voltam. Igazából az alsó tagozatból annyira nem, a felső tagozatból már nagyon sok emlékem van... Jó gyerek voltam, nagyon megfelelési kényszeres, de volt egy tanárnő, aki elhívott gyermekszínjátszásra engem, a nagyon szorongó kislányt. Ő valamiért azt gondolta, ez jó lehet nekem, és egyébként tényleg nagyon szerettem oda járni. A Pöttöm Színpaddal gyermekszínjátzóként táborba is kerültem. Voltak kis színdarabok, és onnantól, a 4. osztálytól kezdve folytatódott középiskolában is a színjátás, már egy másik csapatban, azt már amatőr színjátásznak hívhatjuk. Nekem az iskolai években ezek a külsős részek fontosabb emlékek, mint maga a tanulás. A matematika esetében nagyon zavart, hogy nem megy úgy, mint másoknak, a magyar meg mindig olyan könnyen ment. Nem is értettem, más miért tanul otthon magyart, mit kell azon tanulni. Onnantól kezdve, hogy tudtam olvasni, már alig vártam, hogy megkapjam a tankönyveket, és végig kiolvastam az olvasókönyvet, meg sok-sok mindent egy-két nap alatt, mert annyira érdekelték a történetek, és annyira élveztem. Szóval az olvasás nagyon meghatározó volt. Rengeteget olvastam én is, meg a húgom is.

V. V.: *A szüleid hogyan viszonyultak ahhoz, hogy ennyit olvasol? Támogattak benne? Ha igen, hogyan? Mennyire láttad ezt tőlük?*

Sz. K.: Anyám is nagy olvasó volt, és apám is. Minden karácsonykor kaptunk könyvet. Például nekem teljesen evidencia a mai napig – bár az én gyerekeim már nem olvasnak úgy, ahogy én szerettem, hiszen valahogy megváltozott a világ, megváltozott minden –, nagyon ragaszkodom hozzá, hogy Ők is mindig kapjanak könyvet karácsonyra. Tehát ők ezt abszolút támogatták. Minden idealizálás nélkül: a könyvek, az olvasás nagyon fontos volt! Ez onnantól kezdődött, hogy megtanultam olvasni. Egy olyan könyvet, ami tetszett, nyolcszor-kilencszer olvastam el. Az Egri csillagokat (csak) kétszer olvastam, de már anyám is ezt csinálta.

V. V.: *Mi volt az az érzés, amit olvasáskor éreztél?*

Sz. K.: Izgalom! Ez így hajtott. Ha belegondoltam egy történetbe vagy egy könyvbe, akkor semmi más nem érdekelt. Már akkor, gyerekkoromban is az volt, hogy ez nagyon vonzott. Amikor le kellett feküdni, akkor rendszeresen zseblámpával olvastam a takaró alatt... Ezt rengetegszer csináltuk a húgommal. Minket lehetett büntetni azzal, hogy korábban kell lefeküdni, mert annyira érdekelt, hogy mi lesz, és én a mai napig vadászom a könyveket. Egy picit mindig csalódott is vagyok, hogyha nem tud teljesen bevonni a könyv. Amikor ilyennel találkozom, hogy bevon – ami mostanában is megtörténik –, akkor az határozza meg az egész napos motivációm, hogy végre olvashassam. Ez így megmaradt. Szóval izgalom volt, nagyon izgultam, ugyanúgy, mint amikor valaki egy filmet szeret. Én például filmet nagyon keveset néztem. A mi családukban nem volt hagyomány az, hogy moziba járjunk. Tévé volt otthon, és azt nézték is a szüleim esténként. Akkor ez általános volt: ők is ott eresztettek le a tévé előtt, és akkoriban egységes, szerintem elég jó színvonalú kulturális kínálata volt még a tévének. A híryanagnál mindenki szelektált, de tulajdonképpen a kulturális kínálat jó volt, szerintem a mai napig értékálló. Értékes volt, és nézték is. Ebbe mi is – ahogy nőttünk – fokozatosan bekapcsolódtunk. Ezt úgy képzeld el – ez most jut eszembe –, hogy amikor talán kis középiskolás voltam, akkor indult a Stúdió című kulturális, irodalmi és művészeti magazin, és azt például már néztük, vártuk. Hasonlóan vártunk olyan műsorokat, mint a Zenebutik.

V. V.: *Ez is magas színvonalú volt?*

Sz. K.: Igen-igen. Ezek a műsorok nagyon jók voltak, ezeket mindenki nézte. A Stúdió '91 és a Zenebutik kulturális műsorok voltak. A tévében főleg ezeket néztük, de például moziba nem nagyon jártunk. Arról nagyon kevés emlékem van, hogy moziba vittek volna a szüleim. A színház is már csak a középiskolában jött, és ha elhoztak osztálykirándulásra például Budapestre, mi akkor mentünk színházba. Az meghatározó nekem, hogy amikor középiskolában feljöttünk Budapestre, milyen darabot láttam. Azt én a mai napig tudom. Előtte mi annyira nem jár-



tunk színházba, csak színházi közvetítéseket láttunk a tévében, úgyhogy az élő színház megmaradt. A kopasz énekesnő című darabot láttuk. Eszenyi Enikő volt a főszereplő, aki akkor volt kezdő színésznő. Emlékszem máig minden színészre, aki szerepelt benne, mert annyira ritka volt egy-egy színházi esemény. A színház a mi kisvárosunkban nem volt elérhető kulturális szórakozás, annál inkább a képzőművészet. Sokan voltak körülöttünk festők, szobrászok..., ez a világ ismerős volt.

V. V.: *Mi volt az a gyermekkorodban átélt kulturális vagy művészeti élmény, amire emlékszel, hogy nagy hatással volt Rád? Természetesen, ha több ilyen volt akkor mindegyikre kíváncsi vagyok, és bármelyik területről lehet.*

Sz. K.: Ez nagyon érdekes most, hogy így mondod. Kétféle van: Az egyik az úgynevezett magas művészet, vagy amit a kulturális média adhat, tehát a színház, a mozi, a tévé (akkor ugye nem létezett a digitális világ, internet se volt). Tehát amit azok adhatnak, azokból a tévé van nekem nagyon fontos helyen a könyv után. A könyv mindenképpen meghatározó! Én elég hamar olvastam az ifjúsági irodalom után már szépirodalmat is. Ezt 13-14 évesen elkezdtem. A tévében meg nagyon szerettem a mesejátékokat és a színházi közvetítéseket, amikor kisgyerek voltam. Pogány Judit akkor még a kaposvári Csiky Gergely Színházban játszott, és annak a színháznak a televízióban bemutatott előadásáiban láttam, úgy ismertem meg őt. A négy évszak és a Pinokkió című darabban Pogány Judit volt az egyik fősze-

replő, nekem örökre bevéssődött a hangja is. Nagyon szerettem a színházi közvetítéseket és felvételeket, meg a csehszlovák meg az NDK mesefilmeket is. (Nevet.)

V. V.: *Hány éves korodtól nézted ezeket?*

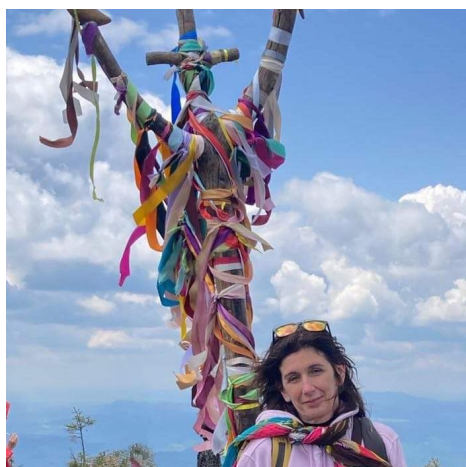
Sz. K.: Azokat már kicsiként, tehát már 5-6 évesen. Varázslatos világukkal elbűvöltek. Egyébként a színjátszás is bejött, az unokatestvéreimmal a családban mi is nagyon sokat játszottunk. A szülők beszélgettek a nappaliban, és mi addig csináltunk előadást, és aztán előadtuk a szüleinknek. A szakirodalom úgy hívja most ezt, hogy családi színjáték. Úgyhogy ez is volt, meg a mesefilmek, meg a színházi közvetítések.

V. V.: *Ezekre hogyan emlékszel vissza, milyen érzéssel töltött el? Ott is az izgalom érzése uralkodott, vagy más?*

Sz. K.: Igen, az izgalom, abszolút. Izgultam, meg teljesen elvarázsolts, bevonódtam, teljes átéléssel. Akár egy-egy film is nagyon meg tudott érinteni, sokszor sírtam gyerekként rajtuk, azután ilyen is maradtam. Illetve amikor számomra jelentős, érdekes élmény ért vizuálisan a tévén – vagy bármin – keresztül, akkor az nagyon sokáig motoszkált még bennem, és inspirált.

V. V.: *Mindezt sokszor átélted, volt egy-két kiemelkedő élményed?*

Sz. K.: Igen, sokszor átéltem, gyermekkorom kulturális világa csodálatos volt, de nem volt nagyon kiemelkedő történés, hanem sok volt. Még könyvben sem volt. A nagy romantikus eposzokat egyaránt nagyon szerettem 12-15 éves koromban, nem voltak unalmasak számomra – mondjuk a leíró részeket azért átugrottam... Jókait például nagyon szerettem, bár most el nem tudom képzelni magamról, de akkor volt valamiféle „lelkülete” számomra, ami vonzott. Nagyon fontosnak tartom elmondani, hogy az egész gyerekkorunk a testvéreimmal úgy telt el, hogy amikor nyaraltunk vagy kirándultunk, az apám és az anyám egyaránt töltötte belénk a kulturális és az épített környezettel kapcsolatos ismereteket. A húgommal már 7-8 évesen meg tudtuk mondani egy épületről, hogy reneszánsz-e, vagy gótikus, vagy hogy egy templomban mit jelent



az, hogy számárhátív, rózsablak, hogy hogyan ismerem fel egy román templomnak a tömegét, hogy miért voltak rajta résszerűek az ablakok, hogy hogy voltak tájolva ezek a templomok... Mi célzottan mentünk olyan helyekre, ahol ezeket meg-nézhattuk. Sőt, amikor kinyílt egy picit a világ, és lett autónk, és apám el tudott végre jutni külföldre, akkor elmentünk akkor Jugoszláviába, Splitbe, Sibenikbe a baráti társasággal, ahol mindenki más a tengerparton nyaralt, mi meg apámmal 40 fokban is középkori városrészekben járkáltunk. Rajongója volt a művészettörténetnek, az építészettörténetnek... Kiskamasz korunkban azért mindez terhes is volt, anyám próbált kompenzálni, de apám ebből nem engedett. Mondta, mondta, és mi hallgattuk. Fényképezett, és diaképeket csinált. Aztán amikor megjöttünk valahonnan, jöttek a barátok, és bemutatta. Apámat a városok is meghívták vetített képes előadásokra. Mi pedig végighallgattunk, végignéztünk mindent... és beépült, ezt nem lehetett kikerülni. Kicsiben én is végigcsináltam a gyerekeimmel mindezt, de már sokkal megértőbb és élményekkel tűzdeltebb módon. Amikor eljutottunk Padovába, hiába volt Panka csak két éves, Borcsa meg hét, legalább a Padovai Szent Antal templomot mindenképpen megnéztük. A mai napig imádom ezt csinálni, most már a férjemmel ketten. Én is olyan embert választottam, akivel lehet városokat, épületeket, templomokat nézni, múzeumokba járni.

V. V.: *Azt mondtad, hogy két része van nálad ezeknek az élményeknek, a második részt a családból jövő, leginkább építészettel és művészettörténettel kapcsolatos élményekre érted?*

Sz. K.: Igen! Az egyik, amit más adott meg, például a média, és a másik, amit a családom, az meg abszolút az építészet és a művészettörténet, ami apámtól van, és anyám ebben kísérő volt. Ő etetett minket, csinált szendvicset, mert nagyon sokat kirándultunk.

V. V.: *Az alkotással kapcsolatban milyen élményeid vannak?*

Sz. K.: Igen, ez is érdekes! Alsóban nagyon sablonos dolgokat, kliséket, sztenderdeket készítettünk, nincs semmi maradandó nyom onnan. Nem voltam a rajzolásban meg az ehhez hasonló alkotásban kiemelkedő. Anyám mindig visszajelzett, ahogy kell, meg eltette a rajzaimat, de nem jött akkor magából az alkotásból siker-élmény. Érdekes, hogy felsőben jött a színjátszás, amiben nagyon jól éreztem magam. Ez olyan terep volt, ahol nem kellett kiemelkedőnek lenni, hanem csapatban lehetett alkotni, dolgozni. Kórusban is énekeltem. Felsőben volt egy rajztanárom, aki észrevette a művészettörténeti érdeklődésemet. Láttam, hogy erre van bennem

nyitottság. Ő volt az, aki inspirált, hogy rajzoljak, alkossak, és elküldött rajzversenyekre, ahol soha semmit nem nyertem, de az, hogy így visszajelzett nekem – meg a szüleimnek is –, hogy én ennyire nagytudású vagyok, sokat jelentett, és nagyon megmaradt bennem. Ez folytatódott a középiskolában is, ahol az osztályfőnököm rajztanár volt. Ő két dolgot szeretett: a természetjárást, mint az apukám, és a művészeteket. A rajz mellett neki nagyon fontos volt a művészeti oktatás, és ő is gyorsan felismerte bennem a rokon lelket, bár ő ismerte is apámat, és tudta, kinek a lánya vagyok. Ő is indított versenyeken, és a legnagyobb sikerélményem az volt, amikor másodikos gimnazista koromban 3. helyezett lettem az Országos Művészettörténet Versenyen.

V. V.: *Emellett lelkileg mindezek az élmények, az olvasás, a színjátszás, a rajzolás stb. segítettek neked? Például a szorongásodra jó hatással voltak?*

Sz. K.: Abszolút! Biztos, hogy rengeteget segítettek! Főleg a színjátszás és az olvasás! Az érzelmi szabályozásban abszolút segített és kapaszkodót jelentett például az olvasás, meg a színjátszás is. A természetjárás is ide kapcsolódik: gyerekkoromban (is) nagyon szerettem erdőbe menni, nagyon szerettem kirándulni – imádtam! Csak apám azt nem vette figyelembe, hogy mi elfáradtunk egy óra múlva. Amikor leesett a hó, ki kellett menni szánkózni, és én nagyon féltem a lejtőkön, de nem volt kérdés, hogy lefelé kell menni a dombról újra és újra... jéggé fagytam. A mai napig nem szeretek kimenni a hidegbe. Neki a szánkózás élmény volt, és úgy gondolta, hogy az mindenkinek élmény – ő ilyen volt.

V. V.: *Ez a része akkor negatívan maradt meg benned, de a többi részét szeretted?*

Sz. K.: Igen, nagyon szerettem, hogy megyünk, utazunk, és belépünk egy templomba, ez sokkal előbb volt nekem kulturális élmény, mint spirituális. Az is fontos, hogy megtanultam értő szemmel nézni, csomó felfedeznivalót is adott, és jól esik ráismerni dolgokra. Meg ami igazán nagyon meleg és pozitív élmény, az ennek a keramikus művésznek a műhelye volt. Egy olyan műhely, úgy képzeld el, hogy ott kaptunk agyagot, és elvöltünk vele. Telis-tele volt félkész dolgokkal. Mindig megmutatta, mi az, ami épp készül. Volt egy hatalmas kemence, ahol kiégette őket. Jancsi bácsinak hívják, még él. Ez egy nagyon meleg élmény, lehet, hogy az agyag miatt is..., nagyon kivételesnek éreztem azt a helyzetet, hogy mi sokszor ott lehettünk ebben a műhelyben.

V. V.: *Ezeknek az élményeknek a belül megélt hatásai hogyan változtak benned az évek során?*

Sz. K.: Örökösnek tekintem magam... Rám van bízva egy örökség. Nem nyomaszt, hanem nagyon örülök neki. Ahogy megszülettek a gyerekeim, éreztem, hogy örököse vagyok annak, amit a szüleink átadtak nekünk, vagy mutattak, kinyitották ezeket az ajtókat... Sokszor viszont vesztese is voltam ezeknek a helyzeteknek, mert fárasztó volt, vagy például jó volt megnyerni egy versenyt, de az mégiscsak inkább külső lökdösés volt a tanáraim meg a szüleim részéről, és nem belső dolog. Ezért alakult bennem úgy, hogy a gyerekeimnek át szeretnék adni az örökségemből, de a veszteség részén gondolkodnom kellett.

V. V.: *Mondtad, hogy a versenyre külső nyomás hatására kerültél, de mi az, ami a te belső indítatásodból fakadt?*

Sz. K.: Az olvasás és a színjátszás mindenképp. Még ha izgultam is sokszor, nagyon szerettem szerepet vállalni... Abban éreztem, hogy jó lenni, jó érzésekkel töltött el, és örültem neki. A versenynél sem az érdekelt, hogy én miről beszélek, hanem az, hogy kiállok mások elé, és volt bátorságom ezt így elmondani. Emlékszem, hogy ez vitte előre ott is ezt a dolgot: nem feltétlenül a tartalom, hanem magabiztos voltam abban, hogy az izgalmam ellenére odaállok, és másoknak mondok valamit. Az unokatestvéres, családi színjátszások is, amiket megrendeztünk-megterveztünk, és amiket 8-10 ember nézett, az, hogy előadunk valamit, átélni a mesét, vagy hogy ennek a rendezője vagy szereplője lehetsz, nagyon jó volt.

V. V.: *Színjátszásra hány éven át jártál?*

Sz. K.: Úgy volt, hogy a középiskolában majdnem végig. Iskolai ünnepeken is szívesen szavaltam, vagy ha például március 15-re készültünk, akkor a rendezésben is, meg az előadásban is főszerepet vállaltam, de inkább a rendezésben meg a tartalmi részekben. A színjátszó kör, amibe jártam, végig volt.

V. V.: *Milyen volt, aki a színjátszó kört tartotta? Az ő személye fontos volt?*

Sz. K.: Igen! Ő nem olyan volt, mint a többi tanító néni. Ő különleges ruhákban járt, hosszú kabátja volt, és nagyon nagy önbizalmat próbált – és tudott is – nekünk adni. Teljesen odavolt attól, ha mi valamit előadtunk, például A két Lottit. Nem zavarta az, hogy egyáltalán nem hasonlított egymásra a két iker. Minket már zavart, de meggyőzött minket, hogy nem ez a lényeg! Az ő személyisége nagyon inspiráló volt. Hagyott minket játszani. Ez is meghatározó. Középiskolában mi csi-

náltuk már, de volt egy szakmai vezetőnk. Pont ekkor indult a Hevesi Sándor Színház, és ott egy fiatal rendező vállalta, hogy bejár a gimibe, és csomó jó ötlete volt, de ő is hagyott minket. Az egyik legnagyobb élményem ott az volt... Annyira döbbenetes, hogy most erről beszélek, mert ez nem jutott eddig eszembe... Volt egy megmérettetés, ahol voltak különböző ágazatok: volt zene, színház stb., kulturális napok voltak megyei szinten. Vittünk erre egy teljesen saját darabot, amit mi írtunk meg. Zenés részek is voltak benne, és én a színpadon gitárral szólót énekeltem... Iszonyú sokat készültünk rá, és én mindent félretettem ezekért a dolgokért. Ha természetjáró kör volt, akkor azon is mindig ott voltam.

V. V.: Mennyire foglalkoztál tovább ezekkel a művészeti és kulturális területekkel? Mindezekről az óvónőséghez hogyan jutottál el?

Sz. K.: Az érettségi évében választani kellett, hogy merre tovább. Azt tudtam, hogy nem fogok művészeti intézménybe jelentkezni, mert reális önképem volt az amatőr színjátszás és mindezek kapcsán. Láttam tehetségeseket, tehetségesebbeket, meg láttam zenében is tehetségesebbeket. Azt találtam ki magamnak, részben erős szülői támogatásra, részben, hogy mi mást csináljak, hogy akkor művészettörténetre jelentkezem. Művészettörténetre jelentkeztem kétszer is egymás után, és kétszer nem vettek föl... Akkor művészettörténetre tíz embert vettek fel az országból, és nyilván nem kerültem be. Ez nagy kudarcélmény volt... Akkor jött ez, mert előtte soha nem akartam pedagógus lenni, fel sem merült, annak ellenére, hogy a felmenők közül a dédapám abban a gimnáziumban volt tanár, ahova én is jártam. Ő a Nyugatosok köréhez tartozott, és Juhász Gyula a barátja volt. A tágabb családban is volt egy-két pedagógus, de eszembe se jutott, hogy az legyek, bár ez a fajta érzékenységem a gondoskodásomban mindig ott volt. Mindig vigyáztam a húgomra, az unokahúgomra. Ha egy kisbaba sírt, odamentünk, mert meg kellett simogatnom. Hatottam a gyerekekre. Rám merték bízni a kicsi gyerekeket, tehát volt működő pedagógusvénám, de senki nem gondolkodott azon, hogy nekem pedagógusnak kéne lenni, nem jutott eszembe, mert természetes volt. Aztán jött ez a fordulat. Az első évben, 18 évesen elköltöztem otthonról, és elmentem Pécsre a Nagymamámhoz, és ott készültem a következő évre úgy, hogy a Pécsi Néprajzi Múzeumban teremőr voltam. Ott ismerkedtem meg a férjemmel, Attilával is. Bejött a múzeumba, és ott találkoztunk. Pécsen egyébként sokat jártam kiállításokra, múzeumokba, hogy ha már nem tudom művelni a kultúrát, legalább élvezzem, hiszen Pécs kultúrváros volt. Aztán visszaköltöztem Zalaegerszegre, megint felvételiztem, és megint nem vettek fel. Ott voltam Zalaegerszegen,

hogy akkor mi lesz, de nem baj, majd jövőre már beírom a népművelést, akkor még ilyen szak is volt. Egy Zalaegerszeg melletti pici kis faluban meghirdettek egy kulturális szervezői állást a Makovecz Imre által tervezett faluházba – ez egy hatalmas faépület, a csodájára jártak. (Azt hiszem, népművelőnek hívták ezt a feladatkört.) Apámék elküldtek, hogy menjek ki, nézzem meg, és hát tényleg, aki velem találkozott, tudta, hogy van bennem potenciál. Elmentem. A polgármesternél kellett jelentkezni, és mondta, hogy sajnos lekéstem, már felvettek valakit, de nem érdekelné-e a napközi otthonos óvodában egy állás, mert keresnek oda kollégát. Mondta, hogy csak nézzem meg, nagyon aranyosak. Bementem, és mondtam, hogy úristen, nagyon édesek... meg az egész egy tündérvilág volt, azonnal nagyon erős hatással volt rám. Így elkezdtem szeptembertől ott dolgozni délutánosként, és egy Marica nevű, ösztönös, született pedagógiai zseni mellett voltam. Láttam őt, ahogy elvarázsolja a gyerekeket. Jöttünk-mentünk, sokszor kimentünk a patakpartra, a temetőbe is kimentünk hallottak napjakor, hát, ilyen volt. Nagyon erős élmény, soha nem tudom meghatottság nélkül mondani... Sopronba mentem ezután a főiskolára, aztán a második évben Attila miatt Budapestre, és így kerültem a Gyakorló Oviba. Úgyhogy erős elhívás élmény volt, hogy mindenki azt mondta: nekem itt a helyem...

V. V.: *Itt egyesülhetett végül minden...*

Sz. K.: Igen, abszolút. Tehát ennek direkt módon nincs kapcsolata azzal, hogy engem milyen élmények értek a művészet vagy a kultúra vagy a gyermekkultúra irányából, de ami körbevett, az ott ebben az óvodában mégis mind együtt volt. A természet, a művészet és a kapcsolódás, a kapcsolatok, ez a három, ami a mai napig alappillére a felnőtt életemnek is. Az óvodán kívüli életemben is ebbe kapaszkodom.

V. V.: *A saját életedben mikor és milyen helyzetekben segítettek, segítettek-e a gyermekként átélt kulturális és művészeti élményeid és ezek hatásai – akár mint örömforrás, feltöltődési „eszköz”, vagy a lelki egészséged megőrzésében, bármilyen területen?*

Sz. K.: Igen, nagyon sokat! Ez igazából a mai napig meghatározó. A lelki egészségemnek az egyik alappillére a művészetek befogadása. Művelni nem tudom, de befogadni tudom, illetve az ebben való közvetítői szerep megerősítése nagyon fontos. Másrészt a kapcsolataimban mindig segített, mert valahogy mindig ez fűzte szorosra a kapcsolatokat azokkal az emberekkel, akik az életemben a legfontosabbak.

V. V.: *Szerettem is volna kérdezni, hogy befolyásolták-e meghatározó döntéseidet, életed fontos eseményeit a gyermekkori művészeti és kulturális élményeid? Ezek szerint a párválasztásod is összefügg ezekkel.*

Sz. K.: Igen, mindenképpen! Biztos, hogy ebben is benne volt, mert mi megismerkedésünkkor azért is figyeltünk fel ennyire egymásra, mielőtt szerelem is kialakult volna, mert nagyon gyorsan tudtunk beszélgetni olyan dolgokról, amelyek mindkettőnknek fontosak voltak, és ez a művészetekhez abszolút köthető volt. Akkor ezek közül is leginkább a néprajz, a népi építészet, az építészettörténet, és az ezekkel kapcsolatos tudásom számított. Nem véletlen, hogy építész volt az apukám, és a férjem is építész. Ez ennyire meghatározó lehet. A felnőtt életemben is azok kerültek hozzám közel, meg azoknak a társaságában éreztem jól magam, akikkel ilyen párbeszéd is ki tudott alakulni, és ilyen dolog is el tudott mélyülni. Az egyik legjobb barátommal való kapcsolatunkban is biztos, hogy nagyon fontos volt a hasonló kulturális érdeklődés és a művészetek iránti vonzalom. Mostanra azt látom, hogy erre a három pillérre tudunk építeni. Nemcsak én, hanem az egész emberiség. Én tényleg nagyon komolyan gondolom, hogy a művészetet művelni vagy befogadni az egyik, a másik a természet, a harmadik pedig a kapcsolatok. Nagyon fontos most nekem, hogy ezt el ne felejtsem, mert a világban minden valahogy úgy alakul, hogy sok minden mást közvetít, és húznák ki a stabilitást az ember alól az események – gondolok ezalatt például a háborúkra, a klímaszorongásra stb. Ebben a helyzetben menedéknek érzem a művészetet és a kultúrát is.

V. V.: *Ezek alapján a személyes kapcsolataidban is kiemelt jelentősége van a művészeteknek. A közösségépítő erejét is megtapasztaltad?*

Sz. K.: Igen-igen! Én is nagyon sok emberrel foglalkozom: gyerekekkel, családokkal, munkahelyi közösségben, egyetemi kapcsolatokban, és önvédelem is, hogy már nem létesítek nagyon sok mélyebb kapcsolatot, ahol nyíltan és jól tudnék lenni, hanem ezek az emberek megszámlálhatók lettek. Az egyik, ami nekem nagyon fontos, hogy kire vagyok én kíváncsi, és ki kíváncsi rám. Nagyon sokszor ez össze is függ azzal, hogy én nagyon kíváncsi vagyok azokra az emberekre, akik szintén a művészethez kapcsolódnak. Akik szintén ilyen nagyon kíváncsi befogadók, vagy a művészet művelői. Nekem nagyon sok művész ismerősöm is van, mert nagyon érdekel a személyiségük, és az, hogy a munkájukon kívül milyen emberek. Itt megint elérkezünk a kapcsolatok szintjéhez.

V. V.: *Nehéz helyzetekben, nehezebb életszakaszokban nyújtanak-e neked segítséget a gyermekkorodban átélt művészeti és kulturális élményeid?*

Sz. K.: Persze! Akár a film, akár a színház – ez változó. Nagyon érdekes, mert ami picit háttérbe szorult nálam, az a zene volt, és most nemrég kezdődött egy olyan időszak, amikor meg a zene az egyik, ami hangsúlyossá vált, és olyan zenei élmények értek, amelyek feltöltöttek egy-két hétre is, elkezdtem tudatosan a zenéhez is nyúlni, amikor nem vagyok jól. Akkor azt veszem észre, hogy elképesztő ereje van. Egy jó kiállítás is lenyűgöz. Főleg, ha van, akivel ezt megélem. Azért mondom, hogy ez nekem nem választható el a kapcsolatoktól. Nekem például a testvéremmel, Julcsival nagyon erős a kapcsolatom, nagyon szoros. Most már egymás mellett is élünk. Számunkra borzasztóan fontos, hogy a közös dolgainkban ez benne legyen.

V. V.: *Abban, hogy az óvónőségben ennyire ki tudtál teljesedni, és őszintén megtalál-tad magad, van szerepe annak, hogy ebben ez a „minden” egyesülhetett: a különböző művészeti területek, a kultúra, ezek átadása...?*

Sz. K.: Igen, biztos! Tényleg receptorokat épít, vagy nyit ki a művészet, illetve ezek a hatások, amelyek gyerekkoromban értek, és rengeteg élményem volt ezeken keresztül gyerekként. Ezek megvannak az emlékezet szintjén, de megvannak érzések szintjén is – ilyen például az anyagokkal való kapcsolat is. Ha már az építészetnél tartunk: amikor Horvátországban a hófehérre fényesedett köveken megyek, akkor megvan bennem az a gyerekkori érzésem, amikor ezekkel találkoztam. Ezek érzelmi lenyomatok, és ezt nem felejtettem el. Biztos vagyok benne, hogy a gyerekekkel való foglalkozáshoz, az ő világuk megértéséhez nagyban hozzájárult az, hogy én sok ilyen élményt kaptam, ezt szívtam magamba, és nem ment feledésbe ez a világ. Meg a világnak ez a fajta feltérképezése, ahogy a gyerekek szemével felfedezzük a világot. Emlékszem arra, hogy milyen hatása volt rám a színeknek, vagy milyen nagyon erős hatásúak a vizuális képek, vagy egy-egy zenei élmény. Persze ez összefügg azzal, hogy a gyermek min keresztül rakja össze a világot, de biztos, hogy segített abban is, hogy én jobban rájuk tudjak hangolódni, hogy jó kapcsolatot tudjak velük kialakítani. A hallgatóknak is sokszor mondom, hogy az első lépés a ráhangolódás. Előbb kell intuitíven ott lennünk egy gyermek mellett, mint elméleti tudásban. A ráhangolódást biztos, hogy nagyban segíti, ha ezzel foglalkozunk. Ezért is szeretek fiatalokkal dolgozni, elérni, hogy ezeket az élményeiket felidézzék, mert segíti a kapcsolódást. Az elsőéves egyetemi hallgatóknál ezt használom is. Mindig érdekel, hogy kik érkeznek. Nagyon érde-

kel, hogy ki az, aki esetleg zenélt, vagy néptáncos volt, vagy művészeti tevékenységben vett részt. Amikor első alkalommal lépnek a csoportba, szeretem őket rávezetni arra, hogy ezeket az élményeiket hozzák be ezekbe a kapcsolataikba, mert ez nagyon közel áll ahhoz, ahogy a gyerek látja a körülötte lévő világot. Úgyhogy biztos vagyok benne, hogy ez segít.

V. V.: Elmondanád, kérlek, minél részletesebben, hogy a gyermekkultúra melyik területén mit teszel jelenleg?

Sz. K.: Óvodapedagógusként számomra máshogy van definiálva a gyermekkultúra szó. Nem tudok elszakadni attól, hogy nekem van egy erős megszerzett tudásom mindarról, ami a gyerekeket körbeveszi és kulturális hatásként éri. Úgy értem, hogy ha egy fizikussal ülsz le beszélgetni, akkor ő ezt a szókapcsolatot, hogy gyermekkultúra is biztosan máshogy értelmezi. Egy jól működő nevelő nagyon erős közvetítője lehet a gyermekkultúrának, és ha jól tesszük a dolgunkat, akkor már eleve formáljuk őket az óvodai nevelés mindennapjai során. A szakmai elvárásokon túl nekem nagyon fontos, hogy a művészetek eszközeit erőteljesen használjam az óvodai nevelésben, illetve hogy az óvodásoknak lehetőséget teremtssek arra, hogy találkozzanak a művészettel és művészekkel. Nagyon fontosnak tartom, hogy sok ilyen élmény érje őket! Persze ugyanúgy fontos a gyerekek játéka, az az eszköztár, amit ezen a területen hoznak be a játékon keresztül a népi játéktól kezdve a játékeszközig mint tárgyig. Ez szerintem megint nagyon sok mindent meghatározhat egy kisgyermek életében. Én próbálok a mindennapokban is ügyelni arra, hogy a vizuális környezetük, a játékterük, a játékeszközeik, a hagyományaink, az ünnepeink, a csoportszokásaink a gyermekkultúrát táplálják. Van egy másik, megint csak egy kíváncsiságból fakadó dolog, ami szintén a gyermekkultúrához tartozik, hogy hogy lehetne még többet becsempészni az óvodai nevelésbe a művészetekből. Ez körülbelül 15 éve kezdődött. Akkor kimondottan a művészetekkel és a művészetek eszközeivel való nevelés kezdett el érdekelni. Mivel a mi óvodánk gyakorló óvoda, és nagyon figyelünk kell, hogy a különböző nevelési területek egyensúlyban legyenek. Nem jöhet szóba, hogy ez egy olyan óvoda legyen, amelynek a nevelési programja a művészetek eszközeire épül, de mégis meg lehet csinálni, hogy olyan legyen azzal, hogy pár dolgot felerősítünk, és a saját személyiségünkön „átfolyatjuk” a mindennapokban. Azt hiszem, hogy ez mára sikerült is. A hozzánk járó családok is, amikor továbbviszik a hírt a csoportunkról, biztos, hogy azt mondják, hogy mi itt nagyon sok olyan területtel foglalkozunk, amely a kreativitás fejlesztésére, művészeti nevelésre épül. A másik csoportban

meg inkább a mozgás, az egészségre nevelés domborodik ki, a harmadikban a természetvédelem vagy a természettel való kapcsolat erősítése. Álszerény lennék, ha nem mondanám, hogy az én nevemhez is kapcsolódik, és ebből a Krisztivel való kapcsolatunkba is nagyon sokat bele tudtam tenni, aki nagyon jó partner volt abban, hogy a sok-sok kreativitással teli alkotó nevelés megvalósuljon.

V. V.: Mesélnél, kérlek, kicsit a színjátszásról? Tudom, hogy az évváróitokat is nagyon különlegesen valósítottátok meg sok éven át.

Sz. K.: Igen, ez is 15 éve indult először a nagycsoportos gyerekekkel, amikor kitá-
láltuk azt, hogy olyan hagyományt teremtsünk, hogy az évváró egy kaland – és
egy kicsit projektorientált is – legyen. Az évvárónak hagyományosan feladata is a
lezárás és egy összefoglaló bemutató a családoknak,¹ hogy honnan-hova jutot-
tunk. Ezt megtartandó inkább arra helyeztük a hangsúlyt, hogy meg tudjuk mu-
tatni, hogy mi lett a gyerekeikből egy év alatt, mennyi mindenben lettek éretteb-
bek, hogy teljesedett ki a csoportban-közösségben töltött életük. Kerestünk vala-
mi olyan dolgot, hogy kicsit elkalandozzunk a mindennapok gyakorlatától, és ez
legyen ünnep. Azt találtuk ki – mert a témát abszolút mi hoztuk be –, hogy mivel
a magyar óvodai nevelés alapvetően a magyar néphagyományokra és a klasszikus
hagyományokra épít a művészetek terén, hogy ettől elrugaszkodunk, és egy olyan
másik kultúrát, egy olyan népnek a hagyományait helyezzük fókuszba, amely
szintén nagyon izgalmas lehet egy kisgyerek számára, mert nagyon mély gyöke-
rei vannak. Ezért mindenképpen autentikus kultúrákat kerestünk. Ebben megint
bejött a személyes kíváncsiság, mert ez nagy felfedező út volt mindig. Japántól el-
kezdvé Afrika kultúrájáig elkezdtünk a gyerekekkel kalandozni. Mindenféle alko-
tató dolgokat csináltunk, és a végén választott mesét dramatizáltunk a gyerekekkel,
és ezek is nagyon jók lettek. De ez nagyon nagy téma...

*V. V.: A magánéletre terelve a szót: Magánéleted során is továbbadod a téged ért kul-
turális és művészeti élmények hatásait? Ha igen, hogyan?*

Sz. K.: Igen, én is meg a férjem is. Ez kikerülhetetlen számukra. Mondtam neked
azt, hogy én próbáltam – ami tanulságos volt az édesapám miatt –, hogy ne vi-
gyem túlzásba ezt a dolgot, mégsem tudtunk menekülni attól, hogy ezt köteles-
ségnek tekintsük. Számunkra kötelesség az szülőként, vagy mondhatnám, szülői

¹ Szerdahelyi Katalin (2016). Ünnepeink: Népmesék és népek meséi – Óvodások: Befogadók és előadók
In Kolosai, N. & M, Pintér, T. (Eds.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 397–412). ELTE Tanító- és Óvó-
képző Kar.

felelősség, hogy kinyissuk ezeket a kapukat – figyelve az ő érdeklődésüket. Mindhárom gyerekem a mai napig művelője valamelyik művészeti területnek, tehát a művészeteknek művelői és befogadói is. A mai napig nincs olyan, nem lehet olyan, hogy karácsonykor ne kapjanak könyvet. Karácsonykor kapniuk kell könyvet, meg színházjegyet kapnak, ez szerintem szülői kötelesség!

V. V.: *Az egész családi életeteknek ad ez valami pluszt, és sok közös élményt is hoz?*

Sz. K.: Igen, nagyon sok közös élményt hoz! Arra figyelek, hogy ezek ne legyenek üres elvárások. Nagyon fontos, hogy ez ne menjen el a kultúrsznobizmus felé. Például a saját gyerekeim megtanítottak arra, hogy befogadóbb legyek az olyan zenekultúra iránt, amely nem feltétlenül volt a látóteremben, vagy elsőre elutasítottam volna. Ugyanígy van ez a képzőművészettel is. Meg itt van az animációs filmek világa. Ezzel kapcsolatban nagyon sok vitám volt a gyerekekkel, mert én mindig a klasszikus animátorok – mint például Jankovics Marcell – alkotásait tekintettem etalonnak. A gyerekeim nagyon sokat segítettek, hogy ezek után meglassam a művészet erejét abban, amit a 21. század hozott a digitalizációval és a digitális médiával, ugyanis nem hagyták, hogy elzárkózzam ettől, és elérték, hogy kíváncsi legyek rá.

V. V.: *Amikor kicsik voltak a gyerekek, sok kulturális eseményre vittétek őket?*

Sz. K.: Szerintem mi nem vittük több koncertre vagy több színházi előadásra őket, mint az átlagos értelmiségi családok. Inkább az volt fontos, hogy otthon sokat foglalkoztunk ilyesmivel. Szerintem az erősebb hatással volt az életükre, hogy ez a mindennapokban a szemük előtt zajlott, és ezt látták például az utazásaink során is. Náluk például a zene, amely az én életemből, és a férjeméből teljesen kimaradt, nagyon fontos lett, mert tisztelet, nyitottság volt bennünk a gyerekeink zenepedagógusai iránt. A mai napig hálásak vagyunk, mert csodálatos emberek tanították őket zenélni. Valószínűleg azért is tudtuk ezt nagyon támogatni, mert teljesen új terület volt, és bár ilyenfajta komolyzenei koncertekre vagy az Operába soha nem vittük őket, boldogan ültük végig az összes vizsgakoncertjüket.

V. V.: *A gyermekként átélt művészeti és kulturális élményeid végigkísérik az életed? Hozzájárultak-e a felnőttkori értékrended és érdeklődésed kialakulásához?*

Sz. K.: Igen, szerintem nagyon-nagyon erősen befolyásolja ezt, hisz az elsődleges minta a család, gyermekkorunk nagyon képlékeny időszakában szüleink a meghatározó személyek. Ehhez hozzájárulhat egy-egy nagy művészeti élmény vagy kul-

turális hatás, de az, amit az ember lát naponta lát, és amiben felnő, az szerintem sokkal inkább meghatározó, az ezzel való kapcsolat, jártasság. A kíváncsiságot nagyon sokat mondom, de ez tényleg nagyon jellemző volt az apukámra és az anyukámra, és valószínűleg öröklött minta is, hogy ezt így látom. Anyám most is ilyen. Állandóan nyúz, hogy most erre meg arra mikor megyünk el, és a mai napig is benne van. Ha valami átszövi az életed, nem lehet nem benne lenni. Ez így van.

V. V.: *Mindannak alapján, amit elmondtál, hogyan értelmezed a gyermekként átélt kulturális és művészeti élményeket az életedben, mit jelentenek neked?*

Sz. K.: Hát... hajlamos vagyok nagy szavakat használni, de tényleg azt gondolom, hogy számomra így értelmes az élet. Ez létértelmezés is. Ez szinte már filozófia, hogy akkor most miért is vagyunk, és megint összekapcsolódik azzal, hogy életfeladatunknak alapvetően és elsősorban a gyerekeim felnevelését tekintettem, és most már száz százalékgig biztos vagyok abban, hogy azért lettem, hogy ők legyenek, és ebben a létben benne van a kultúra és a művészetek, de a természetet is ide kell sorolnom, mert ezek nem szétválaszthatók... Ugyanúgy, ahogy már a tudományban is interdiszciplináris szemléletmódról beszélünk, szerintem ez itt is így van: az élet értelmét tényleg ezek határozzák meg. Ezek mind-mind csatornák, bekötések a Jóisten felé is: a zene, a vizualitás, a dráma, a színházban megélt katarziszok stb. mind csatornák. Az értelmes emberi, földi létet jelenti számomra megtelni ilyen típusú élményekkel... és hát igen, az élet értelme! Most mit csináljak?! Lehet, hogy ez túl teátrálisan hangzik, de tényleg így van. Amikor nehéz időszakok, traumák, tragédiák jönnek az életemben, egyszerűen hozzájuk kell nyúlnom, és a művészetek, a kultúra adnak kapaszkodót, és teszik értelmessé az életet – nézzünk meg egy filmet, kérjünk segítséget egy könyvtől, fessünk valamit...

V. V.: *Azt hiszem ez a legszebb befejezés... Nagyon köszönöm az őszinteséged és az interjút, Kata!*

Sz. K.: Én is köszönöm, nekem is nagy öröm volt!

Childhood Cultural and Artistic Experiences in Relation to Life History and Career: a Life Story Interview with Katalin Szerdahelyi

Katalin Szerdahelyi has been working at the Practice Kindergarten of ELTE since 1992, for 33 years, where she has established lifelong relationships with a great number of families and kindergarten children. In parallel, she has been in daily contact with university students majoring in pre-school education and primary education; more recently, she has been involved in teaching theoretical courses and running the practical training of master level students of children's culture. Art education, visual culture, and bringing culture close to her kindergarten children carry a special importance for her. She gladly and passionately shares her accumulated knowledge and child-centred perspective with university students as well. She actively participated in the implementation of the ELTE TÓK project 'New Cultural (Play)grounds – Pre-schoolers at the Museum'. This interview was conducted as part of the Master of Arts in Children' Culture programme's research project 'Children's Culture Now and Forever – The Relationship Between Cultural and Artistic Experiences in Childhood and Life Stories and Professional Careers'.

Keywords: Katalin Szerdahelyi, interview, children's culture, Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-school Education

Eszmecsere

Hogyan szolgálhatja a tanárokat a mesterséges intelligencia? – Rovatszerkesztői bevezető

Fűzi Beatrix – Horváth László

Visszatérünk a rovatunkban már – Bognár Amélia által a 2024/1. lapszámban – felvetett mesterséges intelligencia (MI) témaköréhez. Aktuális cikkünk számos, a pedagógusok munkáját megkönnyítő MI-alkalmazást, -lehetőséget villant fel gyakorlati példákon keresztül. Írásunk kedvet csinál a kísérletezéshez, de arra is rávilágít, hol vannak az MI felhasználásának korlátai, és milyen etikai dilemmákat szükséges megfontolni. Bátorítjuk olvasóinkat ötleteik kipróbálására és tapasztalataik megosztására!

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, MI, pedagógusok

We return to the topic of artificial intelligence (AI), which Amélia Bognár raised in issue 2024/1. Our current article presents – though practical examples – a number of AI applications and potential usages that can facilitate teachers' work. It inspires experimentation but also highlights AI's limitations and the ethical dilemmas that need to be considered. We encourage our Readers to try out their own ideas and share their experiences on our pages.

Keywords: artificial intelligence, AI, teachers

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.06

Tanulni a géppel, tanítani a gépről – a mesterséges intelligencia lehetőségei és korlátai az oktatásban

Jaczina Fanni

a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Képzésfejlesztési Irodájának
oktatásfejlesztési szakértője, jaczina.fanni@uni-bge.hu

A mesterséges intelligencia megjelenése az oktatásban számos új lehetőséget és ezzel együtt számos kihívást is felvet, amelyek egyaránt érintik a pedagógiai tervezést, a tanulási folyamatokat és az értékelést. Ezek az alkalmazások támogató eszközként jelenhetnek meg az oktatás számos területén, ugyanakkor kritikus pedagógiai, adatvédelmi és etikai kérdéseket is felvetnek. A tanulmány célja, hogy több szempontból megvilágítsa a mesterséges intelligencia oktatási alkalmazásának lehetőségeit gyakorlati példákkal fűszerezve és korlátait bemutatva, lehetséges megoldásokkal, javaslatokkal.

Kulcsszavak: MI-pedagógia, MI-módszerek, kihívások, korlátok

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.07

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

A mesterséges intelligencia 2022 novemberétől kezdve könnyen elérhető bárki számára, tehát már kicsivel több, mint két éve az életünk része. A kezdeti sokk és félelem már talán csökkenni látszik, és előtérbe kerülnek a felhasználásának pozitív oldalai az oktatás területén is. Egyre több képzés jelenik meg a mesterséges intelligenciához kapcsolódóan, és a fokozódó érdeklődést az is mutatja, hogy több hazai pedagógiai konferencia is ezt választotta fő témájának az elmúlt két évben. Ebben a cikkben azt járjuk körbe, hogy fontos-e, hogy a mesterséges intelligencia megjelenjen az oktatás, azon belül is a közoktatás területén, és ha igen, miért és milyen módon. Látunk-e veszélyeket ezzel kapcsolatban, és amennyiben igen, hogyan tudunk ezekre odafigyelni, hogyan lehet ezeket kiküszöbölni?

A mesterséges intelligencia fajtái és fogalma

Bár általánosan elfogadott fogalommagyarázata nincs a *mesterséges intelligenciának* (rövidítve: MI), az elmondható, hogy azokat az eszközöket nevezzük MI-nek,

amelyek emberi módon képesek problémákat megoldani, azaz a számítógépes problémamegoldást a biológiai agy mintájára modellezik. A mesterséges intelligencia nem újkeletű dolog, már az 1950-es évektől beszélhetünk róla. Ami azonban nagy lépést jelentett ezen a területen, az a generatív MI-eszközök felbukkanása és „szaporodása”. Azokat az eszközöket nevezzük *generatív mesterséges intelligenciának* (a továbbiakban: GMI), amelyeket számtalan adat, szöveg, kép stb. alapján betanítottak, s a tanulás és a rengeteg példa hatására képesek új anyagok, dokumentumok előállítására (például képek, prezentációk, hanganyagok generálására). E csoporton belül elkülönítjük a *nagy nyelvi modelleket* (a továbbiakban: LLM), amelyek kifejezetten szövegek generálására alkalmasak. Bár úgy tűnhet, néhány LLM már többet tud szöveggenerálásnál – van, amely képet, hangot, videót vagy akár programkódot is generál –, ezek általában az LLM „mögött futó” más alkalmazások (Anselmo & Kendon, 2023).

Az MI helye az oktatásban

A mesterséges intelligencia számos területen és iparágban megjelent már, így az oktatásban is. Gombamód szaporodnak az oktatási felhasználásra, alkalmazásra szánt MI-eszközök. Több olyan felület létezik, ahol tematikusan kereshetünk MI-szoftvereket. Ezeken a felületeken látványosan nő az elérhető eszközök száma és típusa: a Futurepedián² például 2025 áprilisában 245 kutatáshoz, 19 történetmeséléshez, valamint 85 szövegíráshoz használható MI-eszköz áll rendelkezésre. A folyamatosan növekvő eszközkínálattal gyakran nehéz lépést tartani, és ha már meg is van kedvenc MI-repertoárunk, szükséges a folyamatos utánkövetés, tesztelés, hiszen nemcsak a funkciók bővílhetnek, változhatnak, de az elérhetőségük is: számos eszköz válik fizetőssé vagy részlegesen ingyenessé. A nehézségek ellenére azonban jó élni a lehetőséggel, hiszen ezekkel az eszközökkel újfajta élménnyel gazdagíthatók a diákok tanulási módszerei, valamint sok MI-szoftver a pedagógusok munkáját is megkönnyítheti, meggyorsíthatja. Sokak számára lehet jól ismert felület a Magic School,³ ahol az oktatók számos pedagógiai területhez használhatnak ingyen MI-segítséget az értékelőtábla generálásától kezdve egészen az olyan feladatok készítéséig, amiket nem (vagy csak nagyon nehezen) tudnak a tanulók MI segítségével megoldani. Egy másik szintén sokszínű felület a Raena AI,⁴ ahol

² A Futurepedia elérhető: <https://www.futurepedia.io/>

³ A Magic School elérhető: <https://app.magicschool.ai/>

⁴ A Raena AI elérhető: <https://raena.ai/>

kvízeket, tanulókártyákat és szöveges összefoglalókat készíthetünk, valamint podcastet is – ez utóbbit, sajnos, egyelőre csak angol nyelven.

Azt, hogy a pedagógusok mennyire engednek teret munkájukban az MI-nek, bizonyos kereteken belül szabadon eldönthetik, azonban egyre inkább növekszik az igény az MI által nyújtott lehetőségekre az oktatás világában is. A tanárok MI-vel kapcsolatos attitűdje és alkalmazási képességük szintje és mélysége kihatással van a technológia oktatásban való elterjedésére (Bognár, 2024). A nemzetközi kutatások eredményei szerint a tanárok nagy része látja az MI nyújtotta előnyöket, a gyakorlat hiánya miatt azonban nem tudnak teljes mértékben élni a lehetőségekkel, ezáltal egyre nő a szakadék a GMI rohamos fejlődése és az oktatásban való elterjedése között (Nazaretsky et al., 2022). Emellett fontos tényező, hogy egyre több munkahely támaszt igényt a munkakeresők irányában MI-tudásra, ez az igény pedig így már megjelenik a felsőoktatásban is. Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 2022-es felméréséből kiderül, hogy a feldolgozóiparban, valamint a pénzügyi szektorban tevékenykedő nagyvállalatok 29%-a, illetve 42%-a számolt be arról, hogy MI-re támaszkodó eljárásokat alkalmaz (Holka, 2023. p. 23). A növekvő munkahelyi igények mellett a tanulók MI-használata is növekszik. 2022 decemberében, amikor a ChatGPT még csak egy hónapja volt mindenki számára elérhető, nyolc vezető brit egyetem ingyenes wifihálózatáról 128 402 látogatást regisztráltak. Ez az adat később, 2023 januárjára 982 809-re növekedett (Rajki et al, 2024). Magyarországon is egyre többen használják az MI-t a tanulmányaikhoz. Rajki és munkatársai (Rajki et al., 2024) bölcsész-, társadalomtudomány- és pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében végeztek kutatást (n = 1027). A kutatásból kiderült, hogy a megkérdezettek 87,2%-a használt már MI-eszközöket tanulmányaikhoz, azonban a használat csupán kevés számú, 1–2 eszközre terjed ki (Rajki et al., 2024).

Az, hogy a hallgatók egyre nagyobb számban használnak MI-megoldásokat tanulmányaikban, még nem jelenti, hogy jól is használják ezeket. Ha most még nem is, de hamarosan meg fog jelenni igényként a hallgatók körében a hatékony MI-használat tanulása, ezért fontos, hogy a tanárok ne csak a saját munkájuk hatékonyabbá, sokszínűbbé tétele miatt kezdjenek el foglalkozni az MI-megoldásokkal, hanem felkészültek legyenek azok oktatására is, különös tekintettel az MI-használat veszélyeire és korlátaira.

Felhasználási területek

Az MI-eszközök a pedagógusok segítségére lehetnek az oktatástervezésben, a tanulási-tanítási folyamat közvetlen támogatásában, valamint a mérés-értékelésben is. A következőkben e három fő dimenziót tekintjük át, és gyűjtünk ötleteket a teljesség igénye nélkül.

Az oktatástervezésben az LLM-ek óratervek készítésében sokat segíthetnek. Egy-egy pontos utasítással, melyben a legfontosabb tudnivalókat – például tárgy, osztály/évfolyam – megfogalmazzuk, részletes óratervezeteket generálthatunk magunknak. Ha nem is egész óratervet szeretnénk készíttetni, lehetőségünk van egy-egy feladat generálására is, akár párhuzamosan több ötletet gyűjtve egy adott tananyagrészt vagy terület fejlesztésére. A feladatokat a diákok érdeklődése szerint is alakíthatjuk, de akár a tanulási nehézséggel rendelkezők számára külön (fejlesztő) feladatot is generáltathatunk (például egy megadott szöveget átfogalmaztathatunk úgy, hogy egy diszlexiás tanuló könnyebben megértse). Az LLM-ek nagy hasznunkra lehetnek a differenciálás területén is: számos ötlet adnak a mennyiségi és minőségi differenciáláson belül, de ha konkrét feladatot szeretnénk több szintre átszerkeszteni, ebben is a segítségünkre lehetnek ezek az eszközök. Órai kvízkérdések generálását is rábízhatjuk az LLM-ekre, de több olyan GMI-eszköz is elérhető már, melyet kifejezetten kvízkészítésre terveztek, és amely nemcsak a tervezésre, de a lebonyolításra és az értékelésre is lehetőséget ad, míg az LLM-ekre csak a kérdések generálásában támaszkodhatunk. Konkrét produktumok szerkesztésén túl a tervezésben is hasznosak az LLM-ek. Segíthetnek a tanulási cél típusához illeszkedő digitális vagy hagyományos eszközök gyűjtésében, strukturálásában. Ezzel megnőhet a pedagógusok „eszközpalettája”, csökkenhet az intuitív eszközválasztás. Bár az eszközkeresésre szánt idő csökkenhet, fontos megjegyezni, hogy az MI-eszközök tesztelése sok időt vehet igénybe, ám a későbbiekben általában megtérül a befektetett munka és idő.

A tanulási-tanítási folyamatban is sokszínű társa az MI a pedagógusnak. A képgeneráló MI-eszközökkel különböző témák vizuális feldolgozását lehet segíteni vagy kreatív poszteralkotási feladatot adni az adott tananyagrészen belül. Léteznek kifejezetten fűrtábra- és infografika-készítő eszközök, melyek egy pontos utasítás után létrehozzák az ábrát, melyet utána manuálisan ki lehet egészíteni a tanultak alapján. Az LLM-ekre támaszkodva számtalan feladatot tervezhetünk az órai munkához kezdve a legegyszerűbb fogalommagyarázattól, egyes témák feldolgozásán keresztül, prezentációs vázlatok generálásáig. Ezekon kívül tanórai vi-

ták, szerepjátékok beépítésében is a pedagógus segítségére lehet karaktergenerálással, érvrendszerek kidolgozásával. Az LLM-ek egyszerű szöveggeneráláson túl akár virtuális pedagógiai asszisztensként (vagy tanulói oldalról nézve tanuló társként) is funkcionálhatnak. A ChatGPT előfizetési verziójában (most: ChatGPT Plus) elérhető funkció a saját GPT létrehozása. A GPT-vel saját pedagógiai asszisztent (vagy a diákoknak tanuló társat) lehet generálni, amitől kérdezhetnek a tananyagon belül, és amely olyan válaszokat generál, amelyeket a pedagógus tervezett meg. Horváth (2023) a gamifikációnak olyan lehetőségéről is ír, amelyben az MI segítségével megelevenedhetnek történelmi alakok, akikről a tanulók szöveges vagy élőszavas módon kérdezhetnek, társalognak.

A mérés-értékelés területén is hasznos lehet az MI. A legkézenfekvőbb mód a zárt kérdések, tesztek, kvízek javíttatása és értékelése az MI segítségével. Említettem, hogy több olyan kvízgeneráló eszköz létezik, amely nemcsak a kérdéseket írja meg, hanem felületén a tanulók dolgozhatnak, emellett pedig javítja, értékeli a tanulói munkát. Bár nyílt végű kérdésekre érkezett válaszok vagy esszék javítását lehet kérni az LLM-ektől, azonban felmerül a meghízhatóság, az adatvédelem és az etikusság kérdésköre. Kreatív módon is fel lehet használni az MI-t mérés-értékelésre. A fordított dolgozat esetében az LLM-ekkel generáltatunk esszét, dolgozatot, amelyben – ha nem is tervezzük bele – előfordulnak hibák. A tanulók feladata a hibák felkutatása és javítása, esetleg magyarázatok hozzáfűzése bonyolultabb hibák esetén. Felhasználhatjuk az LLM-eket rövid szöveges értékelések megfogalmazására: a tanuló meglévő jegyei (név nélkül) és a pedagógus szempontjai alapján képes-szöveges elemzés, értékelés készíthető. Nagyobb feladatok, projektek esetében érdemes lehet az MI-vel generáltatott skálás értékelőtáblák alkalmazása, amelyekkel egyrészt az értékelés objektív marad, másrészt a tanuló is előre tudja, hogy az összetett feladat részeinél pontosan mi az elvárás.

Összességében látható, hogy az MI-eszközöket számtalan módon lehet felhasználni a pedagógiában, és az MI-technológia fejlődése még korántsem fejeződött be.

Kihívások, korlátok

Az MI-vel való munkának – akár tanári, akár tanulói oldalról vizsgálódunk – megvannak a kihívásai és a korlátai. Az alábbiakban a megbízhatóság, adatvédelem és elérhetőség kérdéseivel foglalkozunk.

Az egyik leggyakoribb probléma az LLM-ek hallucinációja (konfabulációja vagy téveszméje), ami azt jelenti, hogy az eszköz akkor is magabiztos választ ad, amikor

a képzési adatok (azok az adatok, információk, amelyekkel tanították a modelleket) ezt nem támasztják alá, s ebben az esetben általában nemlétező szakirodalmakat ad nekünk, vagy téves információkat szolgáltat (Ji et al., 2022 idézi Esztelecki Szűts, 2024). Az LLM-eszközök gépi tanuláson alapulnak, hatalmas adatbázisokon, rengeteg szöveg alapján tanulják meg, hogy egy adott szöveggörnyezetben milyen szavak, kifejezések fordulnak elő a leggyakrabban. Ezeket a szövegeket vizsgálják, és a bennük fellelhető mintázatok alapján megjósolják, hogy egy adott kérésre, utasításra milyen válasz a legvalószínűbb. Tehát a generált szövegben a szavak valószínűségi alapon követik egymást (Marciniak et al., 2024).

Az adatvédelem kérdése rendkívül fontos az MI-vel való munka során. A tanulók, hallgatók figyelmét is fel kell hívni arra, hogy ne adjanak meg személyes adatokat az MI-eszközöknek, de a tanári munka MI-vel való támogatása esetén a pedagógusoknak is fontos szem előtt tartani az adatvédelem fontosságát. Adatvédelmi kérdések miatt a tanulói, hallgatói dolgozatok értékelése kifejezetten veszélyes. Csak abban az esetben teszteljük az MI-vel való értékelést, ha meggyőződünk arról, hogy nem tartalmaz a dolgozat fbeazonosításra alkalmas adatot.

Az MI-eszközökkel való tanulás vagy használatuk a beadandó dolgozatok során egyenlőtlenséghez vezethet, hiszen nem minden tanulónak van egyenlő hozzáférése MI-eszközökhöz, ami mélyítheti az oktatásban tapasztalható különbségeket. Bár számos ingyenes vagy korlátozottan ingyenes eszköz van jelenleg a piacon, folyamatosan változik ezek funkciója és elérhetőségük, illetve a fizetős eszközök, funkciók jobb eredményt biztosítanak. Erre az egyenlőtlenségre fel kell készülniük a pedagógusoknak, és szükséges lesz valamilyen módon – ha megoldani nem is lehet teljes mértékben – kompenzálniuk azt. Egy ilyen módszer lehet, ha ingyenes eszközöket ajánlunk a tanulóknak, és egyes feladatok elkészítését kifejezetten a bemutatott eszközzel kérjük, vagy ha támogatjuk a kollaborációt, és kifejezetten páros vagy csoportmunkát tervezünk, figyelve arra, hogy minden csoportba kerüljön olyan csapattag, akinek van előfizetése valamely MI-eszközhöz.

Összegzés

Láthatjuk, hogy az MI-eszközöknek van helye az oktatásban: a tervezés, az órai munka és az értékelés során is számos módon tudják támogatni a tanulási-tanítási folyamatot, és fontos, hogy a pedagógusok éljenek ezekkel a lehetőségekkel. Olyan gyerekeket és hallgatókat tanítunk ma, akiktől a jövő munkahelyei elvárják majd, hogy értsenek a mesterséges intelligenciához, és tudjanak élni az MI által

kínált lehetőségekkel. Meg kell tanítani a tanulókat a helyes és etikus MI-használatra és azokra a rejtett, vagy nem is annyira rejtett veszélyekre, amelyek az MI-használattal együtt járnak. Az új lehetőség új kihívásokkal is párosul. Vajon fel tud készülni ezekre az új kihívásokra a pedagógusképzés? Megjelenhetnek a pedagógusképzésben az MI-használathoz kapcsolódó készségek úgy, hogy a jövő tanárai magabiztosan és kritikusan tudják használni ezeket az eszközöket? És ha igen, akkor milyen pedagógiai gondolkodásmódra van szükség ahhoz, hogy az MI valóban az oktatás szerves, hasznos része legyen, ne csak divatos kiegészítő?

Irodalom

- Anselmo L. & Kendon T. (2023). *Exploring Artificial Intelligence and Assessments A guide for instructors considering artificial intelligence in their assessments*. University of Calgary.
<https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/exploring-artificial-intelligence-and-assessments>
- Bognár, A. (2024). A mesterséges intelligencia jelentősége a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 22(50), 115–123. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.09>
- Marciniak, R. (ed.) (2024). *Mesterséges Intelligencia az Egyetemi Oktatásban : Útmutató Oktatóknak*. Budapesti Gazdasági Egyetem.
<https://doi.org/10.29180/978-615-6342-89-8>
- Esztelecki, P. & Szűts, Z. (2024). A mesterséges intelligencia mint új eszköz az oktatók és a tanulók kezében, különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Máltai Tanulmányok*, 6(2). <https://doi.org/10.56699/MT.2024.4.4>
- Holka, L. (2023). A mesterséges intelligencia – AI (MI) – hatása a munkahelyeken: az OECD munkaadók és munkavállalók körében elvégzett felmérésének eredményei. *Nemzetközi statisztikai figyelő*, 9(2), 22–24.
- Horváth, L. (2023). Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia*, 3(1), 5–17.
<https://doi.org/10.56665/PADIPE.2023.1.1>
- Nazaretsky T., Ariely M., Cukurova M. & Alexandron G. (2022). Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Educational Technology*, 53, 914–931.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13232>
- Rajki, Z., T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>

Learning with the Machine, Teaching from the Machine: The Potential and Limitations of Artificial Intelligence in Education

The emergence of artificial intelligence in education opens up a number of new opportunities while posing new challenges, which affect pedagogical design, learning processes and assessment. These applications can be used as support tools in many areas of education but also raise critical pedagogical, privacy and ethical issues. The aim of this paper is to shed light on the potential of AI in education from several perspectives with the help of practical examples, while also highlighting its limitations, possible solutions to emerging issues and suggestions.

Keywords: *AI pedagogy, AI methodology, challenges, limitations*

Reflexió hátrányos helyzetű térségben végzett mentori és tehetséggondozási munkáról

Gombás András¹ – Tókos Katalin²

¹ az ELTE TTK vegyész mesterszakos hallgatója, gombasandras@student.elte.hu,
ORCID: 0009-0006-0194-5980

² az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa,
tokos.katalin@ppk.elte.hu, ORCID: 0000-0002-3546-6236

Az alábbi reflexiós írás – az ELTE Tanítsunk Magyarorszáért (TMO) programhoz kötődően – mentorként tevékenykedő hallgató és a kurzus oktatójának sajátos önreflektív párbeszédét jeleníti meg a mentori munkával összefüggő tehetséggondozási feladatok értelmezéséről saját élmények feldolgozásán keresztül. Az ELTE 2020 óta vesz részt a Tanítsunk Magyarorszáért programban, mely az egyik legtöbb általános iskolás diákot összefogó, országos hálózattal rendelkező mentorprogram hazai viszonylatban (Tanítsunk Magyarorszáért, 2023). Korábbi, az Anyanyelv-pedagógia hasábjain megjelent tanulmányainkban (Antalné, 2021; Tókos, 2023) beszámoltunk az ELTE TMO-program szervezési alapelveiről, a felkészítő és kísérő kurzusok tanulástámogató tapasztalatairól, mentori jógyakorlatokról. Jelen írás a program egy speciális szeletére, a tehetséggondozással összefüggő céljaira és azzal kapcsolatos mentori tapasztalatokra fókuszál.

Kulcsszavak: mentorálás, mentorprogram, tehetséggondozás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.08

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Első reflexiós kör: A saját tanulói élmények és a mentorszerep összefüggése

Gombás András vagyok, egyetemi hallgató, óraadó kémia-tanár és a Tanítsunk Magyarorszáért (a továbbiakban TMO) program mentora. Tanulmányi és szakmai utamon, döntéseimet a „hogyan-továbbról” a folyamatos szakmai fejlődés és tanulás, a személyes élmények, tapasztalatok gyűjtése, az önazonosság és a társadalmi felelősségvállalás motiválja. Habár az így hozott döntéseim a jelenben érzelmi alapúnak tűnhetnek, hiszem, hogy az elágazási pontokra visszatekintve egy világos út egymásból következő lépései rajzolódnak majd ki.

Tíz évvel ezelőtt egy hátrányos helyzetű térségben lévő iskola hetedikes diákjaként az iskola kémia tanárával délutánonként azzal töltöttem a szabadidőmet, hogy a kémia tudományának szemüvegét éppen csak felpróbálva, hétköznapi és vegytani kísérleteket végezve, az atomok világába bepillantva versenyfeladatokat oldottam meg. Éreztem és tudtam, hogy tanárommal épp egy nagyon különös, már-már transzcendens folyamaton megyünk keresztül: mentor-mentorált viszony alakul ki, melynek eredménye azonnali, kézzelfogható visszacsatolást is ad. A kémiaverseny országos döntőjében történő szereplésem szenzációját, a sikerélményt iskolai, sőt kerületi szintű elismerés követte, mely büszkeséget váltott ki mind a mesterből, mind a szűkebb és tágabb iskolai közösségből.

Az oktatásban történő tanári és mentori szerepvállalásom mozgatórugója is innen ered. A Tanítsunk Magyarországot programban a tanórai munkát kiegészítő tudatos kérdésfelvetés és kísérletalapú ismeretkör-bővítés, -mélyítés és tudatos tehetséggondozás jellemez. A tanulók saját akaratukból vesznek részt a mentori foglalkozásokon, így kerülnek a tudattalanul tíz éve erre a feladatra készülő mentor mellé. A kis csapat számára szélesebbre nyílik az ajtó a világra, mind gondolat- és érzésvilág, mind szakmai, pályaorientációs lehetőségek terén.

Miközben a tehetséggondozás hátrányos helyzetű térségben való megjelenését és az erről szóló tapasztalatokat saját, önreflektív példámon keresztül illusztrálom, felidéződnek bennem a tíz évvel ezelőtti saját tanulói élményeim, tapasztalataim. Aktuális mentori munkám során a tanulóimmal közösen kitűzött rövidtávú cél a kémiaverseny megyei fordulóján való részvétel. Közben pedig megkerülhetetlenül a tehetségfogalomról, annak lehetséges értelmezéseiről, kritikájáról gondolkodom, szükségszerűen bekapcsolva az önreflexiós körbe a tudományok aspektusait is.

A tehetség és a tehetséggondozás fogalmai, tehetségek a hátrányos helyzetű térségek vonatkozásában

Számos erőfeszítés ellenére még napjainkban is problémát jelent, hogy „a 20. század elején megalapozott pszichometrikus-mechanisztikus szemlélet a tehetségek gondozásának súlyos gátjává vált” (Gyarmathy, 2013, p. 103). A '90-es években történő felismerés ellenére a valódi, széles körű szemléletváltás az alap- és középfokú oktatás tehetséggondozási színterein és a tehetségek elismerési és motiválási rendszereiben – ideértve elsősorban a hagyományos tanulmányi versenyeket –, még nem ment teljesen végbe. A tehetség témakörében számos vita folyik, de talán kirajzolódní látszik egy konszenzus is, hogy a tehetségfogalom nem állandó, a mindenkori

kultúra, társadalom alakítja, azaz társadalmi képződmény (Petriné, 2021). Csík-szentmihályi (1996, idézi Gyarmathy, 2013, p. 103) szerint a hagyományos tehetség-felfogás helyett, amely a tehetséget tesztekkel mérhetőnek és rangsorolhatónak tartja, a tehetség értelmezhető úgy is, hogy „a kiválóság nem az egyénben van, hanem egy rendszerben, amely az egyénből és a környezetéből áll”. Sőt, ebből következően, mivel „a tehetségesek a környezeti hatásokra sokkal erőteljesebben reagálnak, ezért egyértelmű, hogy fejlődésüket a korszakváltás nagyobb mértékben befolyásolja” (Gyarmathy, 2013, p. 103). Adódik tehát a kérdés: Hogyan lehet a korábbiakhoz képest kommunikációs szempontból jelentősen megváltozott környezetet a digitális korszakban alkalmassá tenni a tehetség fejlődésének támogatására? Milyen útvai lehetnek a tehetség kibontakoztatásának? Mi lehet a mentor feladata ehhez kötődően? A hatékony tehetséggondozási munka értelmezéséhez érdemes megfontolni azt a megközelítést, amely szerint „a tehetség nem teljesítmény, hanem tevékenység” (Gyarmathy, 2013. p. 103). A tehetséggondozó feladata tehát, hogy a tehetségest tevékenységben tartsa, és a fejlődés támogatására alkalmas környezetet megteremtse. Félretéve azt a hagyományos megközelítést, hogy „a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek” (Ziegler & Phillipson, 2012), és ezt kell a tehetséggondozás során kompenzálni, a hatékony tehetséggondozás kulcsa a módszertani sokszínűsége tevékenységalapúan épülő, a környezet által közvetetten elősegített egyéni fejlődési út biztosítása. A hátrányos helyzetű térségekben ez a munka még összetettebb pedagógiai fejlesztő folyamatot jelent.

A hagyományos pedagógiai felfogásban a hátrányos helyzet azoknak a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeknek az együttállását jelöli, melyek a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremthetnek az iskolai előrehaladás vonatkozásában (Fuszek, 2021). A probléma forrása viszont alapvetően nem az egyenlőtlenségből adódik, az természetesnek tekinthető (Gyarmathy, 2010). A hátrány valójában inkább abból fakad, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű térségekben, habár változatlan az esély a tehetség megjelenésére, sokkal kevésbé biztosított a megfelelő környezet az egyéni fejlődés támogatására, ezért a gyakorlatban valóban arányaiban ritkább a tehetség megjelenése, ami hosszú távon „ördögi kört” eredményez.

Második reflexiós kör: A tehetséggondozás elméleti megközelítései és a saját tehetségfelfogás közötti kapcsolat

A mostani ugyanaz a verseny, mint amire tíz évvel ezelőtt diákként én felkészültem. A jelenlegi feladatsor is ugyanazt a szellemiséget, tudományos és pedagógiai szemléletet testesíti meg. Kell, hogy történjen reflexió az elmúlt időszak nehézségeire, a növekvő szociokulturális különbségekre, a csökkenő óraszámra és a világunk folytonos változása okozta gondolkodás és tudásmegszerzés terén történő átalakulásokra? Mialatt a tanulók óra hosszát az egyéni írásbeli feladatsoron dolgoznak, mi a tanárkollégákkal az irodában rögtönzött szakmai helyzetleírást, tapasztalatcserét tartunk, eközben időnként némán, elcsendesedve olvasgatjuk a feladatsor tanári példányait. Kezdetben mind csendben, befelé reflektálunk a látottakra. Egy-egy mély lélegzet, sóhajtás töri meg csupán a szakmai beszélgetés szüneteit.

Nincs ez így jól, hogy a versenyen azokra a tudáselemekre fókuszál a feladatsor, melyek nem szerezhetőek meg egy a hagyományos értelemben vett hátrányos helyzetű térségben lévő iskolában, mert nem részei addig még az órai anyagnak. Érthető persze az elvárás a tudományegyetemek részéről, hogy a beérkezők lehetőleg minél inkább ugyanazzal a tudáshalmazzal rendelkezzenek, hogy a diploma értékálló legyen, de fel lehet-e áldozni a „közönséges” iskolából érkező, a kémia nyelvezetével és szemléletével éppen csak megismerkedő, ismeretszerzésre nyitott tanulók sikerélményét ennek oltárán? Nem tartunk-e attól, hogy a kiemelkedő helyzetű, hagyományos elitképzést nyújtó iskolák eredményes szereplését garantáló feladatsor összeállítással mélyítjük a különbségeket és az ebből fakadó konfliktust? Méltányos-e, hogy a verseny a tudományos szemlélet és gondolkodás szintjének összemérését olyan témakörben valósítja meg, amelyben a versenytársak jó része fogalmi szinten még nem elég tájékozott? Hagyhatjuk-e, hogy a részt vevő gyerekek másik, nagyobb hányada a sikertelenség miatt elforduljon a tudománytól?

Hitvallás, avagy tehetséggondozás óraadó tanárként és a Tanítsunk Magyarorszáért program mentoraként

A fenti beszámoló, némi tudományos szemponttal elegyített önreflexióként egy kémiaverseny megyei szintű döntőjét követően keletkezett. Óraadó kémiatanárként a tanórák keretein belül is lehetőség nyílik az érdeklődés felkeltésére, erre a kémia tárgyköre esetében a látványos, diákokat is segítőként bevonó kísérletek elvégzése kiváló alkalmat ad. Közoktatással foglalkozó fórumokon gyakran elhangzik az a

kétségbeejtő kérdés, hogy „miért van az, hogy a gyermekek, akik ujjongva, csillogó szemekkel lelkesednek a bemutatott természettudományos (jellegű) kísérletek iránt, később többségükben elveszíteni látszanak ezt a csillogást, örökre eltávolodva a természettudományok világától?” (Szántay, 2023, p. 2). Erre a kérdésre nem könnyű általános érvényű választ adni, de lokálisan megállapítható, hogy a hatékony tehetséggondozás hiánya ehhez erősen hozzájárul. A hallgatóként vállalt óraadói tevékenység, kiegészítve a mentorként végzett tehetséggondozással organikus módon illeszkedik az iskolai élet szövetébe. Egy nagy lépéssel közelebb kerülnek az érdeklődő, tehetséget mutató – „csillogó szemű” – diákok az egyéni fejlődést támogató környezethez. Az ilyen kiscsoportos, tanórán kívüli foglalkozásoknak kitűnő keretet kínál a Freinet-pedagógia koncepciója (Petersen, 1998) is: olyan légkör teremthető, ahol egyaránt szerepet kap a kooperatív tanulás, a kísérletező tapogatózás és a környezeti nevelés (1. ábra). A tanórán kívüli, mentorálás keretében történő szakköri munkához ki kell jelölni egy célt. A kísérletezés az alapja és elindítója az együttműködésnek. Kell valamilyen középtávú céljelölés is, aminek eléréséig az egyéni fejlődési utakat be lehet járni. Ilyen célnak tűnt a korábbi saját tapasztalat alapján egy tanulmányi versenyen való részvétel és az arra való felkészülés.

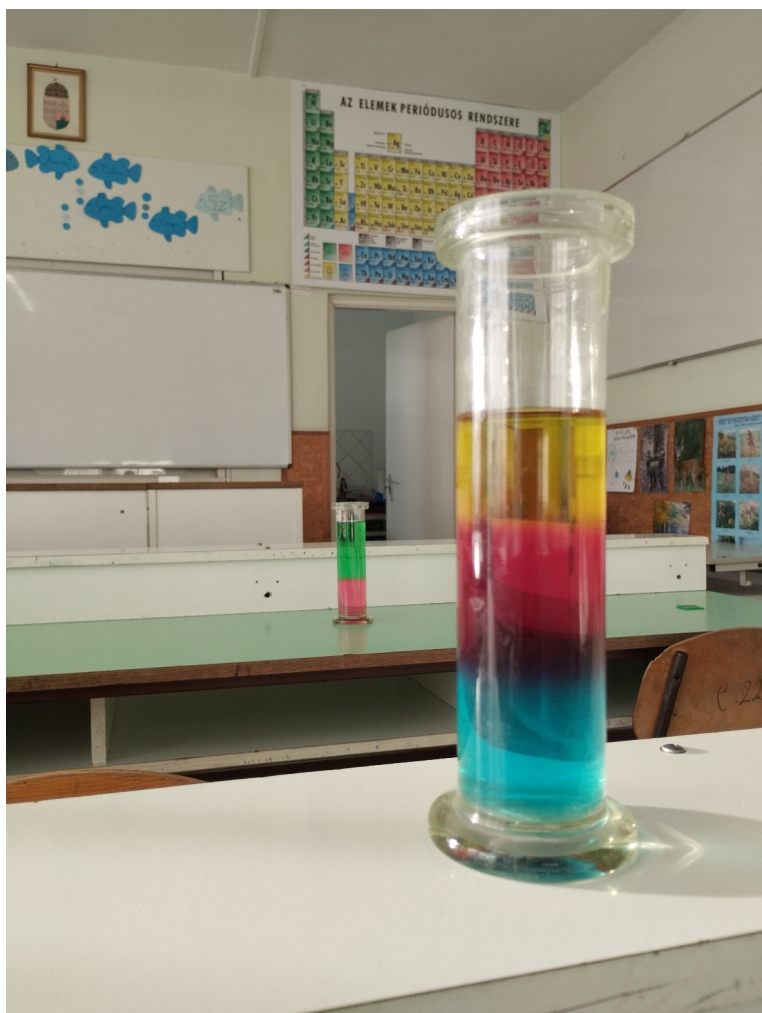


1. ábra: A szakköri foglalkozáson történő tapogatózó ismeretszerzés a vizes oldatok kémhatásáról, környezeti nevelés a vöröskáposzta levének indikátor tulajdonságának szemléltetésével

A megyei döntő előtt saját körben szervezett iskolai versenyfordulón előtérbe került a teszt jellegű és gondolkodtató kérdések megválaszolása mellett a csapatmunkában végzett kísérletező, alkotómunka is. A diákoknak különböző sűrűségű és színezésű cukoroldatokból részben saját tervezésük alapján volt lehetőségük szivárványszínű rétegzett többfázisú elegyet készíteni (2. ábra). Rövid időtartamra már itt is megalapozásra kerülhetett a Freinet-pedagógia további, eddig hiányzó pillére, a szabad önkifejezést elősegítő légkör megteremtése.



2. ábra: Az iskolai kémiaaverseny önálló kísérlettervezési feladatának diákok által készített produktumai



3. ábra: Freinet-pedagógia alkalmazása a kémia szakkörön egy kísérletről szóló kisfilm jeleneteinek megtervezésére

A döntőn való részvétel negatív tapasztalataira részben sajnós előre számítva, a versenyzést egy egész napos, élményalapú egyetemlátogatással egybekötött kirándulássá szerveztem, hogy a diákok érdeklődése, fejlődési útja ne törjön meg. A verseny lezárulta után azonban az év hátralévő részére szintén fontos volt egy újabb középtávú cél kitűzése. Ekkor már valóban tudatosan szakítva a tehetség-gondozás hagyományos, meghaladott szemléletével és a bevezetőben részletezett korszerűbb irányba fordulva, a Freinet-pedagógia modern technikáihoz nyúlva a szakkör keretében, a diákok aktív részvételével önszabályozó módon, a mentortanár által csupán facilitálva egy kísérletről szóló kisfilm forgatását tűztük ki célul.

Itt a kísérlet kiválasztása, a jelenetek megtervezése (3. ábra), a felvételek elkészítése folytonosan, de mégis változatosan tartja meg a tevékenységben a diákokat.

Óraadó tanárként és mentorként egyaránt ez a hitvallás, szerepértelmezés vezet a munkámban. Köszönet a TMO-programnak, hogy segített ezeket a szakmai nézeteimet tudatosítani s formálni mentori és tanári személyiségeimet!

Harmadik reflexiós kör: Oktatói gondolatok

A pedagógiai gyakorlatban a tehetségfejlesztés, a tehetséggondozás, a tehetségsegítés többféle megközelítése él. Ezeket alapvetően a tehetség értelmezéséhez kapcsolódó elméleti nézőpontok határozzák meg. Ahogy azonban az előző részekben a mentori reflexióban is jelzi a hallgató, abban egyetértés mutatkozik, hogy magáról a tehetségfogalomról nem gondolkozhatunk statikusan. Ahogyan a fogalom értelmezését a mindenkori kultúra és társadalom formálja, s a tehetség típusainak kategóriái is állandóan változnak, egy dinamikus, a tehetséget komplex rendszerként történő megközelítés adhat keretet a tehetségfejlesztő munka értelmezésének mint komplex pedagógiai fejlesztő munkának.

A TMO-program felkészítő és kísérő kurzusain abban segítjük a leendő mentorokat és a már mentoráló hallgatókat, hogy ezen elméleti nézőpontokon keresztül, azokon átszűrve tudatosítsák saját tehetséggelfogásukat, felszínre hozva ezzel kapcsolatos korábbi (tanulói) nézeteiket is, s az iskolai és iskolán kívüli támogató környezetet a választott értékek mentén alakítsák ki.

A hagyományokra épülő pedagógiai gyakorlat ehhez a témához kötődően az iskolarendszer egészére kiterjedő tehetségfejlesztés kezdeti szakaszában képviselt elvek vagy hallgatólagos előfeltevések szerint működik. Ettől azonban eltér az a fejlődési szemléletre épülő gyakorlat, amely az előbbivel szemben a tehetségterületek sokféleségéhez és a tehetség időbeli változékonyságához jobban illeszkedő, dinamikus pedagógiai megközelítést és eljárásokat alkalmaz (Katona, 2020). Gyarmathy (2013) Zieglert és Phillipsont idézi, akik „a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy arra épül, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Miközben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, viszont a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket. A tehetségeket csoportként kezelni téves megközelítés, mert annyiféle a tehetség, ahányféle a tehetséges egyén. Az ellátásuk egyéni, még ha csoportban történik is.

A pedagógia kínál erre jó megoldást, mégpedig a differenciálást a pedagógiai folyamatokban” (p. 105).

Gordon Györi (2021) úgy fogalmaz, hogy a mai tehetséggondozás – nemzetközi szinten legalábbis – az egyre globálisabbá válás irányába igyekszik haladni: arra törekszik, hogy egyetlen potenciális tehetségterület, egyetlen megfelelő tehetségazonosítási lehetőség, egyetlen oda való személy, egyetlen társadalmi csoport, egyetlen képzési lehetőség se maradjon ki a tehetséggondozás lehetőségeiből. A tehetséges tanulók bármilyen etnikai, kulturális csoportból érkezhetnek, szociokulturális hátterük bármilyen lehet. Ahhoz, hogy teljességében kibontakoztathassák képességeiket, megfelelő tanulási feltételeket és lehetőségeket, azaz egyénre szabott, komplex tanulási környezetet kell biztosítani számukra, ahogy az előző oldalakon a mentorhallgató is megfogalmazza. Ehhez pedig szem előtt tartandó, hogy a tehetséggondozás alapja a tevékenység, és nem csak a teljesítmény. A tehetséggondozó feladata tehát, hogy a tehetségest tevékenységben tartsa, és az arra alkalmas környezetet megteremtse.

A TMO-programban oktatóként hisszük, hogy ezen környezet különböző, fizikai, szociális, érzelmi, technikai dimenzióinak átgondolásán, módszertani lehetőségeinek megismerésén túl azzal is sokat segítünk, ha jelen írás keretét is adó reflexiót mint a mentorok tanulását, szakmai fejlődését segítő vagy éppen a hallgatói és az oktatói nézőpontot párbeszédbe hozó műfajt tudatosan-módszeresen építjük be a közös fejlődési folyamatba.

Végezetül tanárjelölteknek, tanárképzőknek, szűkebben pedig a TMO-programban részt vevő mentorhallgatóknak, oktatóiknak ajánlunk néhány vitaindító kérdést a témához kötődően:

- Mi lehet a célja, felelőssége a tanárképző kurzusoknak, a TMO-kurzusoknak, hogy a képzésben részt vevők saját élményen keresztül tudatosíthassák nézeteiket a tehetséggondozás pedagógiai feladatairól?
- Milyen módszerekkel, eszközökkel, reflektív technikákkal támogathatjuk őket ezen a szakmai fejlődési úton?

Milyen lehetőségeket biztosíthatunk a komplex iskolai környezet ilyen szempontú megismerésére, jellemzésére, az érintett szereplők saját tapasztalataikon keresztül történő bemutatására, a tapasztalatok tudatos-módszeres feldolgozására?

Irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2021). *Lehetőségek egy kortárs mentorprogramban. Anyanyelv-pedagógia*, 14(3). <https://doi.org/10.21030%2Fanypp.2021.3.11>
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper.
<https://www.rochester.edu/warner/lida/wp-content/uploads/2022/11/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>
- Fuszek, Cs. (2021). *Fókuszban a hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozása*. <https://tehetseg.hu/aktualis/fokuszbzan-hatranyos-helyzetu-fiatalok-tehetseggondozasa> (2024. június 8.)
- Gordon Győri, J. (2021). Globális tendenciák a tehetségnevelésben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 477–493. <http://doi.org/10.1556/0016.2021.00015>
- Gyarmathy, É. (2010). A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 221–232. <https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.4>
- Gyarmathy, É. (2013). A tehetséggondozás változási kényszere. *Iskolakultúra*, 23(3–4), 101–109.
- Katona, N. (2020). *Útmutató a tehetséges tanulók integrált neveléséhez. Oktatás 2030*. Eszterházy Károly Egyetem.
<https://www.oktatás2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-tehetseges-tanulok-integralt-nevlesehez.pdf>
- Petersen, P. (1998). *A kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó.
- Szántay, Cs. (2023). Gondolatok a Természettudományosan Csillogó Szemek Fel-És Eltűnéséről. Avagy: A TETT-Mesepályázatról – Másként. *Magyar Kémikusok Lapja*, 78, 2–21.
https://www.mkl.mke.org.hu/images/Dokumentumtar/Kulonszamok/2023_TETT/MKL_2023-kulonszam_SzantayCs_A-mesepalyazatrol-maskepp.pdf
- Tókos, K. (2023). *Tudásmegosztás, egymástól tanulás a Tanítsunk Magyarországgért Program kurzusain. Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 79–93.
<https://doi.org/10.21030/anypp.2023.1.5>
- Ziegler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>

Reflections on Mentoring and Talent Development in Disadvantaged Regions

The following reflective writing – in connection with ELTE's Teach for Hungary (TMO) programme – presents a self-reflective dialogue between a student working as a mentor and her course instructor, on the interpretation of the tasks of talent development in mentoring, through the processing of their own experiences. ELTE has been participating in the Teach for Hungary programme, which is one of the most widely spread mentoring programmes in Hungary that brings together primary school students (Tanítsunk Magyarorszáért, 2023). Previous studies published in the journal *Mother Tongue Pedagogy* (Antalné, 2021, Tókos, 2023) presented the organizational principles of ELTE's TMO programme, its good practices in mentoring, and the experiences of its preparatory and support courses. This article is going to focus on a special facet of the TMO programme, namely on its talent development objectives and related mentoring experiences.

Keywords: *mentoring, mentoring programme, talent development*

Szemle

„Kitépett noteszlapok” Recenzió a Sallai Éva-émlékkönyvről

Deli Zsolt

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának
doktori hallgatója, zsolt.deli@gmail.com

Dobos Orsolya, Falus Iván, Földes Petra, Fúzi Beatrix, Köcséné Szabó Ildikó, Simon Gabriella, Szarka Emese & Zagyváné Szűcs Ida (Eds.) (2024). Sallai Éva-émlékkönyv. Líceum Kiadó. ISBN 978-963-496-286-1 <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8297/>

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.09

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.



A címben szereplő idézettel Sallai Évára emlékezik Péterffy András filmrendező, így leírva saját sok rétű kapcsolatukat. A kötet összes írása egy-egy füzetlap. Ezek a lapok összesen írási és olvasási személyiség alakját elevenítik meg, aki „...szívvel-lélekkel tette a dolgát; minta volt mindannyiunk számára szakmaiságban, emberségben, odafigyelésben, kommunikációban, professzionalizmusban, szakma iránti alázatban.” – írta róla a kötetben Virág Irén (p. 58).

Sallai Éva 2020. január 13-án távozott, hatalmas úrt és felmérhetetlen életművet hagyva az utókorra. 2023. május 13-án a Tanárképzők Szövetsége, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem és a Magyar Videotréningszövetség emlékkonferenciát rendezett Sallai Éva tiszteletére.¹ A kötet – melynek gondolata ekkor fogalmazódott meg az alkotókban – egy év múlva jelent meg.

¹ Sallai Éva Emlékkonferencia videók (utolsó letöltés 2025. 04. 28.):

Megnyitó: https://www.youtube.com/watch?v=2Qq_MJ5N5v4

Plenáris előadások 1.: https://www.youtube.com/watch?v=QAGlc9pk_Tg

Plenáris előadások 2.: <https://www.youtube.com/watch?v=qOj1HneXqr0>

Szekcióelőadások: https://www.youtube.com/watch?v=r1b5YExIp_w

A bevezetőből, a Prof. Dr. Szűts Zoltán egyetemi tanár, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője által írt nekrológból megismerhetők Sallai Éva kutatási területei, amelyek a tanárképzés tartalmának – és ebből következően szerkezetének – megújítására készítetnek ma is. Az írás felidézi Sallai Éva munkásságának főbb állomásait: az Országos Oktatástechnikai Központ szerkesztője, osztályvezetője, a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, a Színház- és Filmművészeti Egyetemen, a Pannon Egyetem, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Főiskola, ma Katolikus Egyetem oktatója, az utóbbi tanszékvezetője.

A kötet nyolc szerkesztője mind a neveléstudományon keresztül kötődik Sallai Éva személyéhez. A könyv szerkezetileg három nagy egységre tagolódik, kiegészítve egy különleges negyedikkel, a melléklettel. A személyes hangú, élményszerű megemlékezéseket a tárgyilagosabb hangvételű tanulmányok követik, melyekben kollégái Sallai Éva sokrétű szakmai munkásságát jelenítik meg. Végül a Sallai Éva által inspirált jövőbe mutató kutatói munkák mesélnek tudományos hatásáról. A mellékletben a szerkesztők Sallai Éva fontosabb, saját írásait gyűjtötték össze. (A jegyzék tartalmazza az írások internetes elérhetőségét.) Ezek betekintést engednek Sallai Éva gondolkodásának sokrétű világába. Kiolvasható belőlük, miként gondolkodott a problémákról, hogyan keresett megoldásokat, és azokat milyen módon valósította meg.

A Megemlékezések című fejezetben elsőként egy terjedelmesebb levelet, majd négy írást találhat az olvasó. Kozmainé Kovásznai Mária meleg hangú emlékezése megismerkedésük, kapcsolatuk és barátságuk történetén keresztül engedi láttatni Sallai Éva egyéniségét. A '90-es évektől élénk tárulnak a pedagógusképzés kérdései, történései, és mindezekhez kapcsolódóan Sallai Éva eleganciája. A tartalomjegyzék szerinti első írás, a már fentebb említett Péterffy András Balázs Béla-díjas filmrendező emlékező sorait közli. A rendező a filmkészítésen keresztül kapcsolódott Sallai Évához. Az írást olvasva, a filmművészet filozófiáján keresztül érthetjük meg, hogy miért is választotta Sallai Éva egyik pedagógiai eszközként a videófilm készítést. Ebben volt társa a szerző. Részleteket ismerhetünk meg a *Nekem mindegy...* című film készülésének körülményeiről és hatásáról, s mindeközben Sallai Éva alakja rajzolódik élénk, megérthetjük, milyen érzékenységgel, igényességgel, körültekintéssel fedezte fel ezt a világot, és ezáltal hogyan hatott a környezetére. Szekszárdi Júlia nyugalmazott egyetemi docens szintén a pedagógiai célú dokumentumfilm-készítésről ír négy konkrét alkotás készítésének történetén ke-

resztül. Galicza János nyugalmazott egyetemi docens, a neveléstudományok kandidátusa a közös veszprémi éveket idézi fel, így a mai Pannon Egyetem pedagógusképzési rendszerének kialakítási munkálatain keresztül alkothatunk képet Sallai Éva egyedülálló tanárképzői szemléletéről. A szerző úgy véli, hogy a Veszprémben megkezdett innováció az egri években forrta ki magát módszerre. Végezetül Tóth Tibor mint a Neveléstudományi Tanszék vezetőjéről emlékezik meg Sallai Éváról. Az ő tanszékvezetése idején rendkívül szoros együttműködés alakult ki a Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet és a Neveléstudományi Intézet között. Megalapították a Mestertanár Videoportált, ahol több mint 130 – kategóriákba sorolt – film volt elérhető.

A Tanulmányok Sallai Éva szakmai munkásságának sokrétűségéről című fejezetben tíz tanulmányt olvashatunk. A szerzők a megjelenés sorrendjében: Bárdos Jenő, Virág Irén†, Simon Gabriella, Somogyi Tímea, Szarka Emese, Németh Szilvia, Tókos Katalin, Szabó-Thalmeiner Noémi, Szélesné Ferencz Edit és Dobos Orsolya. A tanulmányok felölelik Sallai Éva neveléstudományi munkásságának összes területét. Megismerhetjük a Veszprémi Egyetem átalakulását, ahol Sallai Éva a Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék egyik első, egyben meghatározó személyisége volt. Bárdos professzor így emlékezik meg róla a kötetben (p. 38): „mint kiforrott tanárképző mindvégig kiemelkedő művelője a pedagógiai helyzetgyakorlatoknak, önismereti gyakorlatoknak. Úgy is leírhatnánk, hogy voltaképpen emberismerettel foglalkozott [...], mint ahogy minden pedagógus kénytelen, de nem mindig, hogy ki milyen szintre jut ebben a szövevényes, altruizmust igénylő feladatban”. A továbbiakban olvashatunk Sallai Évának a pedagógus minősítési rendszer kidolgozásába, és azon belül a gyakornoki pilot program vezetésébe fektetett munkájáról, a videótréning széleskörű alkalmazási lehetőségeiről, valamint a rogersi személyközpontú szemlélet fontosságáról a pedagógusképzésben.

A harmadik, nyolc írást magába foglaló fejezet, melynek szerzői Kovács-Bogya, Molnár Nikoletta, Ritter Andrea, Vincze Beatrix, Birta-Székely Noémi, Kardos Melinda, azokat a tanulmányokat tartalmazza, amelyeket Sallai Éva munkássága ihletett. Sokszínű írások ezek a tantárgyszimbolikai kutatástól kezdve a videótréning újabb alkalmazási területein át, a pedagógusok mentális segítségéig.

A kötet, azon kívül, hogy Sallai Évának méltó emléket állít, nagyon fontos iránymutató bibliográfia a pedagógusképző szakemberek számára. A melléklet további elmélyülésre indít Sallai Éva gondolataival, munkásságával kapcsolatban. Szintén iránymutatóak lehetnek a kötetben bemutatott együttműködések. Ezek-

nek sikereiről, titkairól jó példákat olvashatunk a kollégák emlékezéseiből. Az utolsó fejezet pedig az új kutatási irányokat jelöli ki viszonylag széles spektrumban, így folytatva mindazt, amit Sallai Éva megkezdett. Ha tudományos érdeklődéssel forgatja valaki a könyvet, érdemes a melléklettel kezdenie. Ez után a könyvben szereplő minden írást kontextusba tud helyezni. Ha inkább a visszaemlékezés az olvasás motivációja, akkor előlről olvasva, a szomorúságból a remény felé épül a kötet, de csupán emlékkönyvként bele-bele olvasva is átsugárzik Sallai Éva lénye. Nekem is volt szerencsém találkozni Sallai Évával egy képzés keretein belül, és bátran állíthatom, hogy miután elégedetten mosolyogna egyet új emlékkönyvét forgatva, további tevékenységre biztatna mindenkit.

Végül álljon itt az az idézet, amely a kötetben is szerepel, Sallai Éva fotója felett: *„Minden ember egy magában álló sziget, a szó valódi értelmében, és csak akkor emelhet hidakat más szigetek felé, ha akar és tud is mindenekelőtt önmaga lenni.”* (Carl Rogers).

E számunk szerzői

Deli Zsolt, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója, zsolt.deli@gmail.com

Fejes József Balázs, a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának vezetője, fejesj@edpsy.u-szeged.hu

Fónai Mihály Ferenc, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának emeritus törzstagja, nyugalmazott egyetemi tanára, fonai.mihaly@arts.unideb.hu

Gombás András, az ELTE TTK vegyész mesterszakos hallgatója, gombasandras@student.elte.hu

Halász Csenge, a Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának hallgatója, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, halasz.csenge10f@gmail.com

Hódi Ágnes, a Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, hodi.agnes@szte.hu

Jaczina Fanni, a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Képzésfejlesztési Irodájának oktatásfejlesztési szakértője, jaczina.fanni@uni-bge.hu

Lánczi Viktória, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Humán Tudományok Doktori Iskolájának doktorandusza, lancziviktoria30@email.com

Szenczi Beáta, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, szenczi.beata@barczy.elte.hu

Tary Blanka, a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, taryblanka@gmail.com

Tókos Katalin, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, tokos.katalin@ppk.elte.hu

Veres Vica Fruzsina, az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának, Gyermek kultúra mesterszakos hallgatója, vvica06@gmail.com

Vigh Tibor, a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu

Zagyváné Szűcs Ida, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu