

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**



**A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:**  
Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

**A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:**  
Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Kispál Dániel

## **Középiskolai magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata**

A doktori (PhD) értekezés tézisei

**Témavezető:**

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Eger, 2022

## Tartalomjegyzék

I.	A disszertáció célja és felépítése.....	3
II.	A kutatás elméleti kerete.....	4
	A rendszerváltás utáni irodalomtanítás dilemmái .....	4
	Irodalomtudomány és irodalomtanítás .....	5
	Komparatív vizsgálat.....	6
	Az irodalomtanítás jelentős területei és a pedagógusnézetek.....	7
III.	A kutatás empirikus szakasza.....	7
	A kutatási problémák.....	7
	A kutatás hipotézisei.....	8
	Az empirikus kutatás fázisai, mérőeszközök és minta .....	9
	A kutatás fázisai és a mérőeszközök.....	9
	A kutatás mintája .....	10
	Kvalitatív és kvantitatív adatelemzés .....	11
	A Nemzeti alaptanterv, a fogalomtérképek és az interjúk elemzése .....	12
	A kérdőívek elemzése.....	13
IV.	Összefoglalás – A hipotézisek igazolása vagy elvetése .....	14
V.	Felhasznált irodalom .....	15
VI.	Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk.....	17

## **I. A disszertáció célja és felépítése**

Ahhoz, hogy a tanulók irodalom tantárgyhoz való kötődése újra pozitívabb irányba erősödhesen, szükséges a jelenleginél élményszerűbb, 21. századi irodalompedagógia kiépítése. Ugyanakkor, hogy ezt megtehesük, szükséges az is, hogy a jelen irodalompedagógiáját mélyebben és kiterjedtebben megértsük, tisztában legyünk irodalomtanítási rendszerünk alapvető struktúráival, illetve az irodalomtanítás magyarországi hagyományával.

Mindebben alapvető szerepet játszanak a pedagógusok, hiszen ezek a motívumok rajtuk átszűrten napi szinten jelen vannak közvetlen módon a gyakorlati oktatásban is, a diákok rajtuk keresztül találkoznak az irodalommal, ilyen módon pedig a tanárok központi szerepet töltenek be a tanulók irodalommal való viszonyának kialakításában, formálásában.

Így a kutatásnak az egyik legfőbb célja az volt, hogy a középiskolai magyartanárok nézeteit az irodalomtanítás kapcsán az elmúlt bő három évtized tudományos eredményeinek ismeretében minél pontosabban tudjuk meghatározni. Ugyanakkor emellett célként megfogalmazódott az is, hogy a dolgozat reflektáljon azokra a legfontosabb elméleti keretekre, amelyek hazánkban az irodalompedagógiát a rendszerváltást követően a leginkább jellemezték, illetve *Magyarország* irodalomtanításának több mint 150 éves története folyamán központi szerepet töltöttek be a nevelési-oktatási folyamatban az irodalomórákon.

A disszertáció szerkezete alapvetően két nagy egységre bontható, amelyek arányosan oszlanak el, egy elméleti és egy empirikus szakaszra. Az elméleti rész öt fejezetből áll, az empirikus szintén öt főbb fejezetet tartalmaz, ezek pedig számos alfejezetre bonthatók.

Dolgozatom elméleti szakaszában a rendszerváltást követő időszak irodalomtanításban megjelenő dilemmáit (a humán tantárgyak helyzete az ezredfordulón, attitűdvizsgálatok, a tanulók és az olvasás kapcsolata) járom körül, az irodalomtudomány és az irodalomtanítás kapcsolódási pontjait keresve kitérek hazánk irodalomtanításának történeti hagyományaira. Külön fejezetben foglalkozom a nemzetközi irodalomtanítással, illetve meghatározom azt a négy területet (tanulásszervezés, műelemzés, kortárs irodalom és tananyag-elrendezés), amelyek napjaink irodalomoktatásának lényeges problémakörei.

Kutatásom empirikus részében kvalitatív dokumentumelemzést végzek el a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* kapcsán, illetve kvalitatív módon elemzem a kutatásban részt vevő pedagógusokkal készített fogalomtérképeket és interjúkat, kvantitatív módon pedig a kérdőívek adatait.

## II. A kutatás elméleti kerete

### *A rendszerváltás utáni irodalomtanítás dilemmái*

Napjaink irodalompedagógiájának alakulástörténete szempontjából kimondottan lényeges volt feltárni azokat a legfőbb dilemmákat, amelyek a rendszerváltást követően az irodalomtanítás területén jelentkeztek, illetve amelyek közvetlen vagy közvetett módon a mai napig hatással vannak a tantárgyra.

Három ilyen központi dilemmát emeltem ki. Az első tágabb kontextusban is értelmezhető, hiszen az 1990-es években a humán tudományok területén felmerülő válság nem pusztán az irodalomtanítást érintette. Az egyik legfőbb kérdés ebben az időszakban az volt, miként alakul a humán tudományok sorsa a 21. században, miben lehet megragadni a humán tudományok lényegét. Az oktatásban – főként a magyar irodalom és a történelem tantárgy kapcsán – pedig az volt a leginkább kiemelkedő probléma, hogy a humán tantárgyak milyen tartalmakat képesek felkínálni a tanulóknak, illetve hogyan tudják megőrizni a tantárgyak rendszerében kialakult előkelő státuszukat. Gyakorlati oldalról tehát végső soron az lett a kérdés, miképpen tudnak a humán tudományok hasznosak lenni az ezredfordulót követően. A válaszok közül igen karakteres *Bacsó* (1997) elgondolása, aki szerint a humán tudományoknak nem kell felvenni a versenyt a természettudományokkal, főként nem természettudományos terepen. A humán tudományok anakronisztikussá válnának abban az esetben, ha abszolút, egészes módon akarnák megmagyarázni a világot. Sokkal inkább az a feladatuk, hogy a részekre szakadt világban felvillantsák az emberek számára az orientálódás lehetőségét, otthonossá tegyék a természettudományok által technikalizált világot.

A második dilemma a *Csapó*-féle (2000) attitűdvizsgálat eredményeihez kapcsolódott, hiszen az adatok azt mutatták, hogy a tanulók magyar irodalom tantárgyhoz való kötődése soha nem látott mélypontokat ért el. Mindez számos tudományos cikk létrejöttét indukálta, melyekben kutatók és pályán lévő pedagógusok fejezték ki baljós érzéseiket a tantárgy és a hazai irodalomtanítás jövője kapcsán. Több attitűdvizsgálatot is szemügyre vettem, melyek közül kettőt még mindenképp szükséges kiemelni, a *Ballér*-féle (1973) és a *Báthory*-féle (1989) vizsgálatot. Ugyanis ha ezt a hármat – kronologikus rendben haladva – összehasonlítjuk, láthatjuk, hogy 1973-ban még erős pozitív kötődést mértek a tanulók és a magyar irodalom tantárgy között, 1989-ban az eredmény már valamelyest romlott, a 2000-es vizsgálat pedig a fentebb említett kimondottan negatív kötődésre mutatott rá.

Harmadikként egy olyan dilemma körvonalazódott, ami egyrészt a szépirodalom eddigi státuszának leértékelődését és az olvasásszociológiai felmérések szomorú tapasztalatát foglalta magába. A rendszerváltást követően azt láttuk, hogy a szépirodalomnak átalakulóban volt az emberek életében betöltött szerepe, illetve a bővülő piac, a szerteágazó kínálat és az egyre több pragmatikus jellegű szöveg megjelenése az eladásszámok visszaszorulását eredményezte (Kamarás, 2005). Az olvasásszociológiai vizsgálatok lesújtó eredményeket hoztak, ezek pedig olyan meglátásokat generáltak, amelyek a *Gutenberg-galaxis* végét vizionálták. Az olvasási szokások átalakulása pedig olyan lényegi motívumokra irányította a figyelmet, mint például a hipertextualitás vagy a vizuális médiumok uralkodóvá válása, amely motívumokat a közoktatásban sem lehetett figyelmen kívül hagyni.

### ***Irodalomtudomány és irodalomtanítás***

Ebben a fejezetben elsőként arra kerestem a választ, hogy az irodalomtudományi iskolák eredményei miért tudnak csak nagyon nehezen átszűrődni a közoktatásba, majd egy hosszabb alfejezetet szenteltem a legjelentősebb irodalomtudományi paradigmák bemutatására, legfőképpen *Bókay* (2006a) és *Kamarás* (2005) munkáira építkeztem. Leginkább a pozitívizmussal, a strukturalizmussal és a hermeneutikával foglalkoztam, mivel az eddigi kutatások és saját meglátásaim alapján is ezeknek a diszkurzusoknak van leginkább hatásuk a közoktatásban zajló irodalomtanításra. Ezek a tudományos diszkurzusok, valamint a dolgozat következő alfejezetében tárgyalt irodalomtanítási paradigmák is jól körülhatárolhatók a szerző, a műalkotás és a befogadó hármasság kategóriája mentén, vagyis az egyik központi kérdés a meghatározás során az volt, hogy az interpretációs folyamat során ebből a három kategóriából melyikre helyeződik leginkább a hangsúly. *Bókay* (2006b) modelljét használtam, aki premodern, modern és posztmodern irodalomtanítási paradigmákat különít el egymástól.

A premodern irodalomtanítási paradigma a tanítási-tanulási folyamat etikai-morális fókuszát helyezi előtérbe, az interpretációban komoly jelentősége van a szerzői életpályának és annak a történelmi kontextusnak, amelynek eredményeképp a műalkotás megszületett. A tanítás legfontosabb célja a kultúraátadás, a nemzeti és az egyetemes kultúra révén pedig a morális értelemben fejlett identitás kimunkálása. Az irodalomtudományi iskolák közül leginkább a pozitívizmus kapcsolható ehhez a paradigmához.

A modern irodalomtanítási paradigmában a tanítási-tanulási folyamat már inkább esztétikai fókusszal bír, az elemzések középpontjában a műalkotás által közvetített jelentés áll. A tanítás egyik legfontosabb célja, hogy a tanulók a különböző olvasási és interpretációs

stratégiák megtanulása által szakmailag képzett egyénekké váljanak. A strukturalista irodalomtudományi iskola csatolható ide leginkább.

Utilitarista elv jellemzi a posztmodern irodalomtanítási paradigmát olyan értelemben, hogy azoknak a képességeknek a fejlesztésén van a hangsúly, amelyek elengedhetetlenek a tanulók társadalomban való gyakorlati boldogulásának szempontjából. A tanítási-tanulási folyamatok alapelveit gyakran globális-gazdasági irányok határozzák meg. Az interpretációban a befogadónak és a befogadási aktus folyamán megteremtődő jelentésnek van a legnagyobb szerepe. Az irodalomtudományi diszkurzusok közül a hermeneutika áll hozzá közel, de ebben az esetben nem olyan egyértelmű módon, mint ahogy azt az előző két paradigmánál láthattuk. A recepcióesztétikának, a dekonstrukciónak és a kultúraelméletek mentén kibontakozó különféle diszkurzusoknak is jelentős szerepe lehet.

A fejezet további részeiben azt vizsgáltam, hogy a konstruktivista pedagógiának (*Nahalka, 2002*) milyen kapcsolódási pontjai lehetnek egy 21. századi irodalomtanítási diszkurzussal (*Pethőné, 2005*), illetve, hogy az 1990-es években hazánkban is egyre több tudományos munkában említésre kerülő konstruktivista irodalomtudomány mely motívumai állíthatók párhuzamba egy modern-posztmodern irodalomtanítási rendszerrel (*Kispál, 2019*).

Majd ezt követően több korábbi történeti jellegű kutatásra hivatkozva (*Margócsy, 1997; Sipos, 2003*) azokat a legfontosabb történeti motívumokat kerestem, amelyek hozzájárultak ahhoz, hogy hazánk irodalomtanítási rendszerében a pozitivistá irodalomtudományi iskolának hosszú ideig komoly hagyománya maradt.

### ***Komparatív vizsgálat***

Fontosnak tartottam az irodalomtanítást nemzetközi viszonylatban is pontosabban megismerni, hiszen ez lehetővé teszi azt, hogy hazánk irodalomoktatását más rendszerekhez képest is pozicionáljuk. Korábban volt már néhány nagyobb léptékű kutatás (*Purves, 1991; Gordon Győri, 2006*), én legfőképp a vizsgálatba bevont négy ország (*Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Ausztria és Németország*) oktatásszabályozó dokumentumaival foglalkoztam.

Oktatásszervezési szempontból az angol oktatási rendszer a leginkább centralizált, hiszen van nemzeti curriculumja (*The National Curriculum in England*), amelynek tartalmi irányelvei érvényesek az állami fenntartású iskolák körében. A német és az osztrák rendszer bizonyos mértékig szabadabbnak tekinthető, bár ebben a két országban is van egy-egy alapvető oktatásszabályozó dokumentum (német: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*; osztrák: *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*), amelyek

a leglényegesebb területek mentén alapvető standardokat határoznak meg, azonban az egyes tartományok teljes önállósággal bírnak. Oktatásirányítási szempontból az *Amerikai Egyesült Államok* a legkevésbé centralizált, bár itt is van olyan dokumentum, amely úgynevezett – követhető – magstandardokat (*core standards*) határoz meg (*English Language Arts Standards*). Az államok, a nagyobb városok vagy akár a megyék is önállóan dönthetnek a tananyagról, a tanítás legfontosabb irányvonalairól.

Összevetve ezeket a rendszereket hazánk oktatási rendszerével azt látjuk, hogy mind a négy országban egyfajta pragmatikus irányelv vezérli az oktatási folyamatok alapvető struktúráit. Az egyik legfőbb cél a kompetenciafejlesztés, a tanulók társadalmi és munkaerőpiaci boldogulásának elősegítése. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a komparatív vizsgálat során is igyekeztem mindvégig objektív maradni, vagyis nem fogalmaztam meg értékítéletet valamely rendszer mellett vagy ellen, hiszen mindez túlzottan is leegyszerűsített volna, csökkentené a tudományosság és az objektivitás lehetőségét.

### ***Az irodalomtanítás jelentős területei és a pedagógusnézetek***

Az utóbbi harminc év hazai szakirodalmaira és a nemzetközi tendenciákra alapozva négy nagy területet határoztam meg (tanulásszervezés, műértelmezés, kortárs irodalom és tananyag-elrendezés), amelyekről azt gondolom, hogy az irodalompedagógia tekintetében megkerülhetetlenek. A kutatás empirikus része is főként ezeket a területeket járta körül.

A vizsgálat empirikus szakaszának bemutatása előtt számba vettem a nézet fogalmának különböző értelmezéseit (*Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Richardson, 1996*), majd kutatómra vonatkoztatva operacionalizáltam a fogalmat. Eszerint a nézeteknek egyfajta ambivalens jellege van, egyrészt olyan szubjektív képződménynek, hiedelemnek tekinthetők, amelyek az új információk befogadása vagy cselekvéseink megvalósítása szempontjából valamiféle szűrőként funkcionálnak. Másrészt a nézetek kognitív töltetűek is, ilyen szempontból pedig a tudáshoz közelítenek. Tehát egyfajta pszichikai komponensként értelmezhetők (*Falus, 2001*).

## **III. A kutatás empirikus szakasza**

### ***A kutatási problémák***

P<sub>1</sub>: Mely irodalomtanítási modell hatja át leginkább a vizsgált pedagógusok nézeteit?

P<sub>2</sub>: Milyen mértékben vannak jelen a magyartanárok módszertani kultúrájában az irodalomtudományi iskolák közoktatásban hasznosítható eredményei?

P<sub>3</sub>: Milyen tanulásszervezési formákat preferálnak leginkább a középiskolai magyartanárok?

P<sub>4</sub>: Melyek azok a legfőbb meglátások, amelyek a tananyag-elrendezés kapcsán a magyartanárok meglátásai alapján kirajzolódnak?

P<sub>5</sub>: Hogyan alakulnak a pedagógusok nézetei a klasszikus és a kortárs irodalom tanítása kapcsán?

P<sub>6</sub>: Megjelennek-e a pedagógusok irodalomszemléletében azoknak a főbb modernizációs törekvéseknek a gondolatai, amelyek az elmúlt bő három évtizedben körvonalazódtak Magyarországon?

### ***A kutatás hipotézisei***

H<sub>1</sub>: A magyartanárok irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek alapja egy kevert modell, amelynek középpontjában a modern irodalomtanítási paradigma áll, de a nézetek részben a premodern, részben a posztmodern irodalomtanítási paradigma irányába is elbillennek.

H<sub>2</sub>: A pedagógusokra leginkább ható irodalomelméleti iskolák közül a legmeghatározóbb a strukturalizmus, de jelentős a hatása a pozitívizmus bizonyos elemeinek, illetve a posztmodern irodalomtudományi diszkurzusok közül a hermeneutikának.

H<sub>3</sub>: A tanulásszervezési formák közül a középiskolai magyartanárok legfőképp a frontális tanulásszervezést preferálják, nézeteikben a tanárközpontú modellek a legmeghatározóbbak.

H<sub>4</sub>: A középiskolai magyartanárok többsége elutasítja a tananyag kronológiai elvű elrendezésének kizárólagosságát.

H<sub>5</sub>: Az irodalomtanárok fontosnak tartják a klasszikus, a közoktatás kánonjában erőteljesen rögzült irodalmi művek tanórai jelenlétét, ugyanakkor nem idegenkednek a kortárs irodalomtól sem.



H<sub>6</sub>: A vizsgált irodalomtanárok jelentős része saját interpretációját helyezi előtérbe az iskolai gyakorlatban.

H<sub>7</sub>: A magyartanárok körében jelen vannak az irodalomtanítás azon legfontosabb irányvonalai, amelyek a rendszerváltást követő évtizedekben körvonalazódtak *Magyarországon*.

### ***Az empirikus kutatás fázisai, mérőeszközök és minta***

#### *A kutatás fázisai és a mérőeszközök*

Az empirikus kutatás első fázisa egy olyan kvalitatív dokumentumelemzés volt, amelynek fókuszában a 2020-as *Nemzeti alaptanterv* állt. Ennek az elemzését azért tartottuk fontosnak, mert minden ország curriculumja alapvető módon határozza meg az adott ország oktatásának legfontosabb alapvetéseit és irányelveit, így a *Nemzeti alaptanterv* a magyar közoktatás rendszerének egyik legfőbb struktúraformáló dokumentumának tekinthető, amely a szaktárgyak rendszerén felül tájékoztatást ad arról is, hogy az egyes szaktárgyak – beleértve az irodalomtanítást – tanítása mely főbb szempontok tengelye mentén történik. Mindez nyilvánvalóan keretet szab a magyartanárok tanítási lehetőségeinek is, illetve maga is létrehoz és kijelöl egy nagyívű, követendő oktatási paradigmát, illetve szűkebb értelemben a szaktárgyak tanítása szempontjából is kijelöl egy utat, képvisel valamilyen perspektívát. Fontos tehát a dokumentum tartalmának, logikai egységeinek felvázolása, hiszen megrajzolja az irodalomtanítás általa elgondolt legfontosabb irányvonalait, keretet adva egyúttal a tanítási-tanulási folyamatoknak.

A kutatás második fázisában fogalomtérképet és interjút készítettünk olyan középiskolai magyartanárokkal, akik *Nógrád megyében* és *Heves megyében* tanítanak. Fontos volt, hogy a pedagógusok elsőként a fogalomtérképeket hozzák létre, hiszen ebben a szakaszban az interjúban megjelenő tematika még nem volt rájuk hatással, nem irányította a gondolkodásukat, így pedig ténylegesen olyan gondolatokat tudtak közölni a fogalomtérképen, amelyek számukra az irodalomtanítás kapcsán elsődlegesek. A fogalomtérkép elkészítése előtt instrukciót kaptak, melynek két lényeges pontja volt. Az egyik, hogy ne gondolkozzanak sokat a leírandó fogalmakon. Ez azért lényeges, ugyanis minél inkább több a gondolkodási idő, annál inkább olyan tudattartalmak is előjöhethetnek, amelyek lényegi módon nem határozzák meg az adott pedagógus nézeteit, viszont amelyekről azt gondolhatják, hogy hangzatosnak, modernnek hatnak a nem mindennapi kutatási szituációban. A másik fontos instrukció pedig az volt, hogy

jelölik a térképen megjelenő fogalmak közötti kapcsolatot. Ezenfelül nem volt semmiféle megkötés.

A fogalomtérkép elkészítését követően került sor a félig strukturált interjúk rögzítésére. Az interjúhoz kidolgoztunk egy kérdéssort, de az interjútypus jellege lehetővé tette, hogy bizonyos mértékig a megkérdezett pedagógusok is befolyásolják a beszélgetést, mégpedig úgy, hogy olyan témák mentén is kifejthessék véleményüket, amelyeket mi nem jelöltünk a kérdésekben, de ők azokat kimondottan fontosnak gondolják. Az interjúk jó hangulatban teltek, átlagos időtartamuk 40 és 50 perc közé esett, a legrövidebb 35 perces, a leghosszabb pedig kicsivel több mint 1 óras volt. Egy részük személyes jelenléttel készült, azonban éppen ebben az időszakban tört ki a járvány Európában és hazánkban is, ezért inntől kénytelenek voltunk átállni az online formára.

A kutatás záró fázisa egy kérdőíves felmérés volt, amely az alapvető kérdéseket tartalmazó bevezető szakasz után a fentebb már említett, négy általunk kiemelt terület kapcsán fogalmazott meg állításokat. A válaszadók ötfokú *Likert-skálán* jelölhették, hogy az adott állítással milyen mértékben értenek egyet. A kérdőív tanulásszervezési szokásokra fókuszáló egységének alapja egy nemzetközileg használt kérdőív, az *ABCC-leltár – Attitudes and Beliefs on Classroom Control* – (Eveyik, Kurt és Mede, 2009; Martin, Yin és Baldwin, 1998; Ritter és Hancock, 2007) magyar nyelvre lefordított és hazánkban már kipróbált változata (Kardos, 2018). Ennek egy részét emeltük be a saját kérdőívünkbe, illetve ennek a mintájára állítottuk össze a kérdőív többi szakaszát. Bár a kérdőívet jóval terjedelmesebbre, témánként szerteágazóbbra is meg lehetett volna szerkeszteni, fontos volt megtalálni azt az időbeni lélektani határt, amelyet a pedagógusok még hajlandók rászáni saját idejükből a kitöltésre. Tapasztalataink szerint kérdőívünk kitöltésének ideje 20 és 30 perc között mozog. A kérdőívben minden részegység végén lehetőséget biztosítottunk arra, hogy a válaszadók hosszabb terjedelemben is kifejthessék véleményüket az adott szakasz tartalmával, központi témájával kapcsolatban, azonban ennek a mezőnek a kitöltése nem volt kötelező.

#### *A kutatás mintája*

A vizsgálati csoportot azok a magyartanárok alkották, akik valamely állami, egyházi vagy alapítványi fenntartású középiskolában (gimnázium, szakgimnázium/technikum, szakiskola/szakképző intézmény) tanítanak.

A vizsgálatot eredetileg *Nógrád megyében* és *Heves megyében* terveztük elvégezni, a fogalomtérképek és az interjúk elemszámának meghatározásakor az ebben a két megyében

tanító középiskolai magyartanárok hozzávetőleges számát vettük alapul (N = 150), törekedvén a reprezentatív mintavételre. 12 magyartanárral készítettünk fogalomtérképet és interjút, 6 magyartanárral *Nógrád megyéből* (*Balassagyarmat, Salgótarján, Szécsény*), 6 magyartanárral pedig *Heves megyéből* (*Eger, Gyöngyös, Hatvan*).

A felmérések kezdetekor szeretettük volna, ha mindenkinek egyenlő esélye van bekerülni a mintába, azonban ez a szándékunk nem járt sikerrel, ugyanis sok iskola, sok pedagógus nem válaszolt vagy nem vállalta a részvételt. Így a hólabdaszerű mintavétel elvét kezdtük el követni, fokozottan ügyelve arra, hogy a két megyéből származó minta a városokat és intézményeket, valamint a pedagógusok pályán eltöltött éveinek számát tekintve változatos képet mutasson. A kérdőíves felmérést is ebben a két megyében kívántuk minél nagyobb kitöltésszámmal megvalósítani, azonban – miután az iskoláknak és a magyartanárok egy részének is kiküldésre került a dokumentum – a kevés számú válasz azt eredményezte, hogy kiterjesztettük a vizsgálatot az egész ország területére, megküldve egy levelet – a mellékletben a kérdőívvel – minden iskolaigazgató számára, amelyben arra kértük őket, hogy a kérdőívet juttassák el az iskolában tanító magyartanárok részére. Illetve olyan online csoportokban is megosztottuk a kérdőívet, amelynek fő profilja a középiskolai magyartanítás. A kérdőívet végül 254 magyartanár töltötte ki (N = 254).

### ***Kvalitatív és kvantitatív adatelemzés***

Kutatásunk módszertani szempontból kevert kutatás (*Mixed Methods*), amelyben a módszertani trianguláció bizonyos alapelvei is megjelennek (*Sántha, 2009*).

A kutatás logikai szempontból történő felépítésében *Creswell* modelljét alkalmaztuk, ezen belül is az értelmező szekvenciális tervezés modelljét (*Creswell, 2012; Creswell és Plano, 2011*). Elgondolásunkban a kvalitatív és a kvantitatív kutatásrészek azonos prioritást képviselnek (KVAL → KVANT), ugyanakkor beépítettünk a kérdőívbe néhány olyan meglátást, amelyekkel a fogalomtérképek és az interjúk elemzése közben találkoztunk.

A kvalitatív tartalomelemzést MAXQDA<sup>2022</sup> szoftverrel végeztük, ennek a folyamatában pedig *Sántha* (2015) személyi triangulációra vonatkozó megállapításait követtük annak érdekében, hogy minél inkább kiszűrjük a szubjektív torzító hatásait. Így kiemelt fontossággal bírt számunkra az általános megbízhatóság. A külső megbízhatóságot az interjúkra való szakmai felkészültség, a beszélgetés feszültségmentes környezetének megteremtése és a válaszadók megnyilvánulási szabadsága biztosította. A belső megbízhatóságot pedig az

intrakódolás folyamata erősítette, tehát a megbízhatóság érdekében bizonyos idő elteltével újrakódoltuk a szöveget.

A kódolásnál a *Grounded Theory* alapján haladtunk, a szoftverbe integrált, begépett szövegekben nagyobb tartalmi egységeket, főbb csomópontokat kerestünk – amelyek a félig strukturált interjúk jellegéből adódóan részben már biztosítva voltak –, ezek alapján kerültek megállapításra a főképek. Majd olyan alkódokat kerestünk, amelyek besorolhatók a főbb kódok alá.

Végül – bár sokak szerint ellenkezik a kvalitatív kutatások belső lényegével – annak érdekében, hogy kutatásunk még pontosabb legyen, belső megbízhatóságot számoltunk (*Sántha*, 2015).

A kérdőívet digitális formában, egy *Google*-űrlap segítségével hoztuk létre. Az adatok beérkezése után a *Google* által automatikusan létrehozott *Excel*-táblázat elemeit *SPSS* szoftverbe integráltuk. A szoftver segítségével történt meg az adatelemzés, illetve a megbízhatósági mutató kiszámítása.

### ***A Nemzeti alaptanterv, a fogalomtérképek és az interjúk elemzése***

A Nemzeti alaptanterv elemzése során legfőképpen azt látjuk, hogy a *Nat* komoly kettősséget mutat az első, bevezetőként és alapvetésként funkcionáló rész, illetve a magyartanítás alapelveit meghatározó rész kapcsán. Ugyanis az egységesség és differenciálás, a módszertani alapelvek, a tanulási környezet, az egyénre szabott tanulási lehetőségek és a képességkibontakoztatás tekintetében szinte kizárólag olyan fogalmakkal operál, amelyek egy modern oktatási struktúra kiépülésének az irányába mutatnak. A magyar nyelv- és irodalom tantárgy tekintetében is találkozunk ilyen fogalmakkal, alapelvekkel, azonban több az olyan motívum, amelyek egy hagyományosabb diszkurzussal, az irodalomtanítási paradigmák szempontjából pedig sok helyütt a premodernnel rokoníthatók. Mindez nem a paradigmák harmonikus keveredésének tekinthető, hanem sokkal inkább a különböző narratívák feloldhatatlan ellentétét sugallja.

A fogalomtérképek elemzésekor egyrészt a pedagógusok által kiemelt fogalmakra, másrészt az *Bókay*-féle (2006) irodalomtanítási paradigmákra, harmadrészt pedig egy holisztikus megközelítésre helyeztem a hangsúlyt. Összességében elmondható, hogy a magyartanárok többségében olyan fogalmakat jelenítettek meg a térképeken, amelyek mindenképpen biztatók az irodalompedagógia jövőbeni fejlődési lehetőségének szempontjából, az irodalomtanítási paradigmák tekintetében pedig leginkább a posztmodernbe illeszkedtek a motívumok.

A fogalomtérképeket és az interjúkat összevetve tapasztalunk különbségeket. Úgy érezhetjük, a fogalomtérképek sok esetben vágyakat és ideákat tükröznek, míg az interjúk sokkal inkább kötődnek a valósághoz, az adatok sokkal inkább értelmezhetők a valóság reprezentánsaiként. Ugyanis az interjúkban teljes mértékben előjöttek azok a problémák, amelyekkel a tanároknak a mindennapokban a magyarórákon meg kell küzdeniük, mint például a motiváció és az olvasás hiánya, az idővel való versenyfutás és a tananyagmennyiség túlsúlya. Illetve ebben az esetben már többször előkerültek az oktatásszabályozó dokumentumok és az érettségi kategóriái is, amelyek sokkal inkább irányítják a tényleges valóságot, mint azok az innovációs elgondolások, amelyek a legtöbb esetben egyelőre csupán a vágyak szintjén artikulálódnak.

### ***A kérdőívek elemzése***

A pedagógusok tanítási gyakorlatában a tanulásszervezés tanár- és tanulóközpontú irányzatai, valamint az alkalmazott módszerek tekintetében inkább a tanárközpontú irányzatok dominálnak. Ez leginkább a kommunikáció kapcsán jelenik meg, ugyanis ebben mindenképpen a tanári dominanciát tartják a leginkább fontosnak, illetve lényegesnek tartják egy osztálytermi szabályrendszer lefektetését is. Szemléletükben fontos az, hogy a tanulók az órán elhangzó fogalmakat minél pontosabban megjegyezzék, azokat bizonyos helyzetekben fel tudják idézni. Úgy gondolják, a jól irányzott, jól előkészített tanári kérdéseknek meghatározó szerepük van az elérni kívánt nevelési-oktatási célok szempontjából. Mindemellett a válaszok a tanulási folyamat aktív jellege, az osztályteremben megszerzett tudás osztálytermen kívüli alkalmazása, valamint a tanórai feladatok tapasztalati és provokatív, tehát nem sablonszerű jellege mellett is hitet tesznek.

A műértelmezés kapcsán a pedagógusok a műalkotás elsődlegességét tartották a leginkább fontosnak, az interpretációt elsősorban a szövegstruktúrák szintjeinek feltárásban látták. Mindez a modern irodalomtanítási paradigma felé mutat. A premodern irodalomtanítási paradigma motívumai a kultikus szerzők életpályájának az interpretációból való elhagyhatatlansága és a tanulók erkölcsi fejlesztése szempontjából voltak a leginkább relevánsak. Kimondottan sok posztmodern elem is súlyozottan volt jelen a nézetekben, például a befogadói vélemény fontossága az elemzéskor, a tanulók előzetes tudásának kiemelése, a popkultúra és az élményszerűség szükségessége.

A pedagógusok kortárs irodalomhoz való kötődése alapvetően pozitívnak bizonyult. Úgy gondolták, a kortárs irodalom szorosan összefügg az olvasóvá neveléssel, illetve a kortárs művek által is lehetőség van a tanulók erkölcsi fejlesztésére. Ugyanakkor a legtöbben nem

ismerik alaposan a kortárs szerzőket, több segédanyagra lenne szükségük ahhoz, hogy egy-egy művet feldolgozzanak a tanórákon.

A magyartanárok egyöntetűen elégedetlenségüket fejezték ki az aktuális tananyag-elrendezéssel kapcsolatban, de a kronologikus elrendezés megbontásának lehetősége a többség számára már bizonytalanságot okozott. Ugyancsak egységes volt álláspontjuk a tananyagmennyiség túlzó voltát illetően. A rohamtempó miatt a tantárgy lényegének háttérbe szorulását tapasztalják.

#### **IV. Összefoglalás – A hipotézisek igazolása vagy elvetése**

H<sub>1</sub> = ✓

A magyartanárok irodalomtanítási nézeteinek alapja valóban egy kevert modell, amelyben a modern paradigma elemei domináns módon vannak jelen, ugyanakkor ezt jelentős mértékben befolyásolja az, hogy a műértelmezések sokszor alárendelődnek az érettségire való felkészülés folyamatának. A tanárok lényegesnek tartják azt, hogy a diákok olyan szövegértelmezési technikákkal ismerkedjenek meg, amelyek birtokában meg tudnak felelni az érettségi követelményeinek. A premodern irodalomtanítási paradigma és a posztmodern irodalomtanítási paradigma elemei közül inkább a posztmodern diszkurzus elemei jelentkeznek, ugyanakkor ezek inkább a vágyak szintjén vannak jelen, a magyarórákon való jelenlétüket sok esetben akadályozzák az irodalomtanítás szabályozók által meghatározott keretei. A premodern elemek jelenléte pedig ugyanezen keretek szempontjából bizonyos esetekben szükségszerű.

H<sub>2</sub> = ✓

A magyartanárok nézeteire a leginkább ható irodalomtudományi iskola a strukturalizmus, legtöbben a szövegközpontú műértelmezéseket részesítik előnyben, de a szövegen felül a befogadónak is komoly jelentőséget tulajdonítanak. A műértelmezések esetében a pedagógusok nagyon sokszor gondolkodnak jelentésrétegekben, illetve jól bevált szempontrendszerben. Az érettséginek és a *Nemzeti alaptanterv*nek jelentős befolyása van.

H<sub>3</sub> = ✓

A magyartanárok többsége frontális tanulásszervezési formában gondolkodik, a tanulásszervezés középpontjába a pedagógust helyezik. Ugyanakkor – sok esetben itt is szintén csak vágyként – többségében pozitív módon jelennek meg nézeteikben a tanulóközpontú

formák, ám ezek rendszeres alkalmazása sok tényező függvénye (osztály összetétele, tananyag, tanórák típusa, *Nemzeti alaptanterv* stb.).

H<sub>4</sub> = ✓

A tanárok jelentős része nem ért egyet a kronológiai elvű tananyag-elrendezés kizárólagosságával, úgy gondolják, a tananyag mennyiségi túlsúlya és a kronológia sokszor eltávolítja a tanulókat az irodalomtól.

H<sub>5</sub> = ✓

A magyartanárok jelentős része lényegesnek gondolja azt, hogy az olvasóvá nevelés érdekében több kortárs irodalom jelenjen meg a tanórákon. Emellett a klasszikus műalkotások jelenlétét is fontosnak tartják, de az élményszerűség megteremtése végett sokan hagynának ki kanonikus alkotásokat a tananyagból, illetve a klasszikus alkotásokat a kortársakkal együtt tanítanák.

H<sub>6</sub> = ✗

Az irodalomtanárok a műértelmezések folyamán leginkább a tanulókat, vagyis a befogadókat helyezik előtérbe. Legtöbben elutasítják az abszolutizálható jelentés problémakörét. Bizonyos osztályokban a passzivitás miatt ugyanakkor előtérbe kerülnek a tanári vélemények. Az értelmezésben saját interpretációjukon felül többen támaszkodnak a tankönyvre, illetve egyéb értelmezésekre.

H<sub>7</sub> = ✓

A magyartanárok fogalmi rendszerében abszolút jelen vannak azok az irodalomtanítással kapcsolatos fogalmak, amelyek az utóbbi három évtizedben meghatározták az irodalomtanítás szakmai narratíváit.

## V. Felhasznált irodalom

Bacsó Béla (1997): A humán tudományok válsága: szempontok a problémához. In: Péter Ágnes, Sarbu Aladár és Szalay Krisztina (szerk.): *Éhe a szónak – Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégén*, Eötvös József Kiadó, Budapest. 204–209.

- Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*. **1973/7–8.**, 644–658.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*. **1989/12.**, 1162–1173.
- Bókay Antal (2006a): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bókay Antal (2006b): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 29–42.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledges. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*, MacMillan, New York. 709–725.
- Creswell, J. és Plano, C. (2011): *Mixed Methods Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Creswell, J. (2012): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education, New Jersey.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **2000/3.**, 343–366.
- Eveyik-Aydin, E., Kurt, G. és Mede, E. (2009): Exploring the Relationship between Teacher Beliefs and Styles on Classroom Management in Relation to Actual Teaching Practices: a Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. **2009/1.**, 612–617.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. **2001/2.**, 21–28.
- Gordon Győri János (2006): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.
- Kamarás István (2005): *Olvasásügy*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kuser Judit (szerk.): *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger, 21–30.
- Margócsy István (1997): Magyar nyelv és/vagy irodalom?. In: Péter Ágnes (szerk.): *Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégén)*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 71–86.



- Martin, N. K., Yin, Z. és Baldwin, B. (1998): Construct Validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *The Journal of Classroom Interaction*. **1998/2.**, 6–15.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. **1992/3.**, 307–332.
- Pethóné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv – Az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz*. Korona Kiadó, Budapest.
- Purves, A., C. (1991): Literature. Educational Programs. In: Lewy, A. (szerk.): *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford. 649–657.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*, MacMillan, New York. 102–119.
- Ritter, J. T. és Hancock, D. R. (2007): Exploring the Relationship between Certification Sources, Experience Levels and Classroom Management Orientations of Classroom Teachers. *Teaching and Teacher Education*. **2007/7.**, 1206–1216.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sipos Lajos (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, Pont Kiadó, Budapest. 5–61.

## **VI. Az értekezés témaköréhez kapcsolódó publikációk**

- Kispál Dániel (2018): Pedagógusok Németországban. Jegyzetek a német tanárképzésről és tanári tevékenységrendszeréről. In: Kicsák Lóránt (szerk.): *Érték-rend – Válogatás a Kepes György Szakkollégium tagjainak tudományos és művészeti alkotásaiból*, Líceum Kiadó, Eger. 65–78.

- Kispál Dániel (2019): A projektmódszer használati lehetőségei az iskolapedagógiában – Gondolatok Fegyverneki Gergő könyve kapcsán. *Irodalmi Szemle*. **2019/6.**, 90–95.
- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága. A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. In: Kuser Judit (szerk.): *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger, 21–30.
- Kispál Dániel (2020): Az irodalomtanítás etikai és esztétika dimenziói Magyarországon a 20. század elején. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp – 2020: Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés pedagógiai gyakorlatairól*, Magánkiadás, Békéscsaba. 31–40.
- Kispál Dániel (2020b): Magyar tanár szakos hallgatók irodalomtanításra vonatkozó nézeteinek vizsgálata. In: Pelesz Nelli (szerk.): *Művelődés, műveltség, minőség*, Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 99–110.
- Kispál Dániel (2021): Az irodalomtanítás válaszai a humán tudományok válságára. Alkalmazott drámapedagógia a klasszikus alkotások tanításában. In: Körömi Gabriella, Kuser Judit és Verók Attila (szerk.): *Dulce et utile – Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára*, Líceum Kiadó, Eger. 111–120.
- Kispál Dániel (2021b): „Skizofrén állapot.” Gondolatok Kuser Judit „Eltört a kis tükör” – Szubjektum, nyelv, emlékezet Vajda János, Czóbel Minka és Kosztolányi Dezső műveiben c. könyve kapcsán. *Debreceni Szemle*. **2021/3.**, 335–339.
- Kispál Dániel (2022a): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeca, Kispál Dániel és Kuser Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció – Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 11–22.
- Kispál Dániel (2022b): Változások az Ady-recepcióban: Irodalomtanítási paradigmák és az irodalomtankönyvek Ady-képe. In: Szentesi Zsolt (szerk.): *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum*, Líceum Kiadó, Eger. 85–96.