

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

Herédi Rebeka

Az irodalomtanításról alkotott pedagógusnézetek hatása az olvasási szokásokra és az irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedésekre középiskolások körében

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Eger, 2023

Tartalom	
I. A dolgozat célja, felépítése	3
II. A dolgozat elméleti kerete	5
III. Empirikus kutatás	8
III.1. A kutatási problémák.....	8
III.2. A kutatás hipotézisei	8
III.3. A kutatás fázisai	8
III.4. A mintavételi eljárás ismertetése.....	9
III.5. Triangulációtípológiák, megbízhatóság	9
III.6. A fogalomtérkép-elemzés eredményei.....	10
III.7. A pedagógusinterjúk eredményei.....	11
III.8. A tanulók olvasási szokásai, irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedései	12
III.9. Az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések, illetve olvasási szokások pedagógusnézetekkel mutatott összefüggései	12
IV. Hipotézisek igazolása vagy elvetése	14
V. Felhasznált irodalom	15
VI. A disszertációhoz kapcsolódó saját publikációk.....	17

I. A dolgozat célja, felépítése

Az irodalom tantárgy, annak tanítási metodikája, a törzsanyaggal kapcsolatos kérdések és problematikák az utóbbi időkben nemcsak a tudományos kutatásokban, hanem szélesebb körben is kedvelt témává váltak. A másik ehhez hasonló, és szintén kiemelten fontos, az irodalom tantárggyal is szoros összefüggést mutató téma az olvasás, valamint az olvasási szokások átalakulása. Dolgozatomban a pedagógusnézeteken keresztül kívánom megvizsgálni azt, hogy ezek a területek hogyan alakítják a konkrét irodalomórai helyzeteket, illetve miképp jelennek meg a 21. századi osztálytermek tanítási-tanulási szituációiban. A kutatásnak alapvetően két célja van: egyrészt helyzetjelentést kívánok adni napjaink irodalompedagógiájáról, az olvasási szokásokról és a tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedésekről. Másrészt azt szeretném feltárni, hogy az osztálytermi szinten megvalósuló pedagógiai gyakorlatok milyen attitűdöket mozgósítanak a tanulók oldaláról.

A pedagógus-nézetrendszer ugyanis olyan szubjektív elemeket tartalmaz, amelyek a tanár és a tanóra szintjén meghatározzák a tanítás sajátosságait: a preferált tanítási metodikát, tanulásszervezési módokat, a műelemzés stratégiáit, tanár- és tanulószerepeket. Azt, hogy az irodalomtanár mit tekint az irodalomtanítás céljának, illetve ezen célkitűzéseket milyen eszközök segítségével éri el. A világban beköszönő viszonylag gyors technológiai, információáramlási változások, az egyénnel szemben támasztott új társadalmi és gazdasági igények megkövetelik, hogy az oktatás rendszerében is megtörténjen az alkalmazkodás. Ezen módosulások szorgalmazzák például az újabb tanítási struktúrák létrejöttét, a hagyományos tanuló- és tanárszerepek felbomlását, az irodalomtanítás új, lehetséges célkitűzéseit, melyek potenciálisan eredményesebben látják el az új gazdasági, társadalmi szükségleteket. Ezen túlmenően az irodalomtanár nézetrendszere befolyásoló tényezőként hathat a tanuló irodalomhoz és olvasáshoz kapcsolódó viszonyulására.

Dolgozatom elméleti részében az irodalomtanítást valamennyi aspektusból vizsgálom, így kifejtem annak kulturális, módszertani megújulást érintő hátterét, írok a hazai irodalomtanítás hagyományáról és innovációs motívumairól. Sorra veszem az oktatás hálójában lévő szereplőket, a szereplők közti összefüggésrendszer leírására törekszem. A dolgozat első fejezeteiben kitérek a képességfejlesztésre is, amelyet a kreativitáson keresztül szemléltetek: itt hazai és nemzetközi kutatásokat összegzek, illetve azt vizsgálom teoretikus szinten, hogy milyen (osztálytermi) feltételek szükségesek a képesség-kibontakoztatáshoz.

A dolgozat empirikus fejezetében elsődleges célnak tekintem megvizsgálni, hogy az egyes nézetrendszerek milyen jellegű vélekedéseket mozgósítanak a tanulók oldaláról. Ki lehet-

e például azt jelenteni, hogy az a pedagógus, aki tanítási módjában újjító, élményszerűsége alapozó tanórákat hoz létre, nagyobb valószínűséggel alakít ki pozitív attitűdöket a tanulóknál az irodalom és az olvasás iránt. A kutatást emiatt két nagyobb részre bontottam: egyrészt az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedéseket vizsgálom, másrészt az olvasási szokásokat, valamint azt, hogy ezek milyen lehetséges összefüggéseket mutatnak a tanár irodalomtanításhoz fűződő nézeteivel. Az irodalom tantárgyhoz kapcsolódó tanulói vélekedések középpontjában az irodalomtanítás módszertana áll, valamint az olvasási szokásokhoz valamelyest kapcsolódva, a kötelező olvasmányokról alkotott tanulói nézetek, illetve a tanulói olvasási szokások felmérése.

II. A dolgozat elméleti kerete

A dolgozat teoretikus részében arra törekedtem, hogy az irodalomtanítás és az olvasás alá tartozó problémaköröket 21. századi kontextusba helyezzem. Távrolról közelítettem meg a dolgozat fő témáit: először az oktatásban megmutatkozó hagyományokat teoretikus vázát ragadtam meg, amelyben az irodalom tantárgy folyamatainak a megértése, majd kontextualizálása könnyebbé válik. Fokozatosan tértem át az irodalom tantárgy főbb területeire, több fejezeten át tárgyaltam annak fő kategóriáit, valamint azon a területeit, melyek nemcsak szakmai, hanem szélesebb körben is vitákat generáltak.

Mivel az (irodalom)oktatás egyik legfontosabb törekvése és célitűzése a képességfejlesztés, hosszabb fejezetet szenteltem a képességfejlesztés elméleti vázának kidolgozására. Később pedig a képesség-kibontakoztatás feltételeiről írtam egy konkrét példán (kreativitás) keresztül (*Guilford*, 1950; *Fodor*, 2007). Azonfelül, hogy ebben a fejezetben még nem konkrétan a pedagógusnézetekről vagy a tanítás módszertanáról értekeztem, már itt olyan alfejezeteket hoztam létre, amelyek beemelik ezeket a tematikákat a dolgozat elméleti síkjába és olyan megállapításokat szemléltetnek, melyek megkerülhetetlenek a disszertáció további szakaszaira nézve (*Runco*, 2007; *Runco és Jonhson*, 2002; *Westby és Dawson*, 1997). Ezen fogalmak az *Egy konkrét képesség-kibontakoztatás és képességfejlesztés elméleti megközelítései: tanórai kreativitás kibontakoztató formái* című alfejezetben kerültek említésre, ahol a metodikai megfontolásokon és a nézeteken túl az osztálytermi klímáról, illetve a tanulási környezetről is írtam. A képességfejlesztés tárgyalása két oktatási koncepción keresztül valósult meg (Innovation Strategy for Education and Training, Partnership for 21st Century Learning).

Az irodalomtanítás céljai, fejlesztési területei rész az irodalomórák célkitűzéseit foglalja rendszerbe, továbbá – ettől nem teljesen elszakadva – a fejlesztési területeket is számba veszi. A(z) (irodalom)pedagógia fejlődéstörténetében vannak időtálló nevelési-tanítási célok és értékek, azonban a világban, és az oktatás területén az utóbbi időben több olyan változás történt, amelyek alapjaiban módosítják az osztálytermekben folyó munka súlypontjait, módszereit, célkitűzéseit: míg a 19. században az irodalomtanítás elsődleges funkciója az analfabetizmus megszüntetése és a nemzeti tudat erősítése volt, addig a 21. században az irodalomoktatás célrendszere kibővült (*Sipos*, 2012). 2000 után a digitalizáció megkerülhetetlen tényként szól(t) bele az életünkbe, s pillanatokon belül átalakította azt, A poroszos, tekintélyelvű magyar oktatási kultúra nem volt alkalmas arra, hogy a paradigmaváltást véghez vigye. (*Fűzfa*, 2016) A célrendszer átalakulása, bővülése tehát együtt jár az irodalomtanítás szerep- és paradigmaváltásával.

A tananyag-elrendezés az irodalomtanítás egyik legtöbbet vitatott kérdésköre. Magyarországon alapvetően kronologikus irodalomtanítás működik, melynek többek között tradicionális okai vannak. A kronologikus rendezőelv azonban számos problémát vet föl az irodalomtanítás, de az olvasás oldaláról is, ugyanis olyan jellegzetességeket foglal magában (például időbeli távolságok, archaikus nyelvhasználat), melyek elidegeníthetik a mindenkori diákat az irodalomtól, valamint annak a tevékenységétől is, az olvasástól. Amellett, hogy írok a kronologikus irodalomtanítás problémaköréről (vö. *Pála*, 1993; *Arató*, 2001; *Sipos*, 2003) A *tananyag-elrendezés motívumai* című fejezetben, néhány alternatív rendezőelvet is felsorolok, melyek a lineáris mellett vagy helyett állhatnának (*Bodrogi és Kovács*, 2022).

Az *Irodalomtudomány, irodalomtanítás* fejezetben a két fogalmat kapcsoltam össze *Bókay Antal* (2006), *Gordon Győri János* (2006a) nyomán: megvizsgáltam, hogy az irodalomtudomány teoretikus megközelítései hogyan szivárognak át az irodalomtanításba, hogyan határozzák meg a műértelmezés alapjait és milyen modelleket engednek láttatni az irodalom tantárgyon belül. A fejezet hozzájárult a mintavételi eljárás sikerességéhez, az irodalomoktatás későbbi kategorizálásához.

Az *irodalomtanítás megújulási kísérletének néhány példája* a rendszerváltástól követi nyomon az irodalomtanítás alakulástörténetét, sorra veszi azokat a koncepciókat, elveket, metodikai struktúrákat, melyek a tantárgy megújulását szorgalmazzák/szorgalmazták.

Az olvasással kapcsolatos valamennyi elméleti megközelítést részleteztem (*Demeter*, 1998; *Ropolyi*, 2003) az *Olvasás* című, nagyobb lélegzetvételű fejezetben, ezen felül pedig fő céloknak tekintetem megvizsgálni, hogy az olvasás hogyan alakult át a 21. századra, milyen hatása van a digitalizációnak a tevékenységre nézve (*Huang, Capps, Blacklock és Garza*, 2014). Írtam a hipertextekről, az olvasás megváltozott módjáról, az interneten lévő szövegkezelés és szövegolvasás formáiról (*Szűts*, 2000; *Ferenczy*, 2011).

Az olvasás mögött olyan elemek húzódnak meg, melyek kulturálisan, szocializáció révén, szubjektív tapasztalatok mentén meghatározott tevékenységek, ezért az olvasási szokást számtalan tényező befolyásolja. Az egyén olvasással kapcsolatos képzetei ezért kulturális és társadalmi szinten beágyazottak (*Schrag*, 1997), vagyis bármilyen társadalmi környezetről beszélünk, az mindig összefüggést mutat az olvasási szokások aktuális helyzetével. Evégett a társadalmi kontextus állandóan változó volta tendenciákat ír le valamennyi tevékenységünkkel, szokásrendszerünkkel kapcsolatban. Az ezekkel kapcsolatos változásokat nyomon tudjuk követni, és képesek vagyunk arra, hogy trendeket, fordulópontokat állapítsunk meg, majd ezeket elemezzük. Annak érdekében, hogy ezen trendek, fordulópontokat átláthatóvá tegyem,

az *Olvasási szokások, hazai eredmények* fejezetben összegeztem a téma szempontjából releváns empirikus kutatásokat (Gereben, 2002, 2017; Erdős és Lak, 2019).

Az olvasástevékenységhez és a tananyag-elrendezéshez kapcsolódva hosszabban érintkeztem a kánonirodalom és a kronologikus irodalomtanítás problémaköréről. A kötelező olvasmánylista és az irodalomtanítás elválaszthatatlanul egybefonódik. Fenyő D. György (2013) szerint a kötelező olvasmányok a tananyag egészének leképeződései, vagyis megjelenítik az elsajátítandó eszme- és művelődéstörténeti fázisokat, korszakokat; műfajokat, műnemeket szimbolizálnak stb. A kötelező olvasmányok mint tananyagrészek a pedagógiai munkákat szabályozó dokumentumokban (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv stb.) előírtak. Összességében három kategóriáról beszélhetünk a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban: (1) olyan olvasmányok, melyeknek feldolgozását oktatásügyi dokumentumok rögzítik a tanár részére; (2) olyan mű, amit a tanárnak egy listából kötelezően ki kell választania; (3) olyan mű, melyet a tanár saját, szubjektív döntéséből fakadóan olvastat a diákokkal (Gordon Győri, 2009; Bodrogi, 2022).

Az irodalomtanítás tárgyalását nagy elemző munkával fejeztem be: *A Nemzeti alaptanterv evolúciója az irodalomtanítás tükrében* című fejezet húsz oldalon keresztül taglalja az oktatási dokumentum alakulását a kezdetektől (1995), egészen a legutolsó kiadásig (2020).

A pedagógusnézeteket több aspektusból definiáltam (társadalom, elvárásrendszerek, oktatás hagyománya), majd ismertettem a dolgozat témájából relevánsnak tekinthető empirikus kutatások eredményeit. A nézetrendszer tapasztalatból származó, nehezen megváltoztatható szűrőként funkcionál. Kulcsfontosságú szerepe van a pedagógusi pályán bekövetkező döntési helyzetekben, nagyban meghatározza az attitűdöt a tanítási folyamattal kapcsolatban (vö. Falus, 2001 és 2002; Bárdossy és Dudás, 2011). Befolyással bír arra, hogy a pedagógus milyen módszereket preferál a tanítás során, milyen a viszonya a hagyományhoz és az újításhoz, milyen tanár- és tanulószerepet támogat tanóráin, egyszóval meghatározza az oktatás jellegét a gyakorlat szintjén. Ha a pedagógus-nézetrendszer komplexitásáról sikerülne képet kapnunk, vagyis egy-egy tantárgyat tanító pedagógusközösség nézeteit feltárnánk, úgy arról is értesülnénk, hogy milyen (például) az irodalomtanítás ma Magyarországon, milyen okok, válaszok állnak a jellegzetességei mögött egyéni szinten, és ez az egyéni szint hogyan épül be az oktatási kép egészébe. Bárdossy és Dudás (2011) öt kategóriát különít el a pedagógusnézetek megjelenési területeit illetően: a tanulókkal és a tanulással; a tanítással; tantárggyal; a tanítás tanulásával; az önmagukkal és a tanári szereppel kapcsolatos nézetalkotási rendszereket.

III. Empirikus kutatás

III.1. A kutatási problémák

P₁ Mit tekintenek az irodalomtanárok az irodalomtanítás céljának?

P₂ A pedagógusnézetek alapján milyen tényezők határozzák meg az irodalomtanítás módszertanának alakulását?

P₃ Mutatható-e ki összefüggés az irodalom tantárgy kedveltségi szintje és az olvasás szeretete között?

P₄ Pozitívabb tanulói attitűdöt eredményez-e a tantárggyal kapcsolatban, ha a pedagógusok az tevékenységközpontú irodalomoktatást preferálják?

III.2. A kutatás hipotézisei

H₁ Az irodalomórai célrendszer hármas síkon mozog: a műveltségkialakítás, műelemzési jártasság növelése, személyiségfejlesztés.

H₂ A pedagógusnézetek alapján a módszertan alakulására nagy hatást gyakorolnak a pedagógiai munka külső és belső tényezői, ennek eredményeképpen a módszertani kultúrában imitatív, analitikus és generatív elemek is felfedezhetők.

H₃ Az irodalomóra szeretete és az olvasás kedveltségi szintje között összefüggés mutatható ki.

H₄ A tevékenységközpontú irodalomoktatás nagyobb eséllyel eredményez pozitív tanulói attitűdöt a tantárggyal kapcsolatban.

III.3. A kutatás fázisai

Az empirikus vizsgálatot négy nagyobb egységre bontottam, minden egységet részletesen elemeztem, annak érdekében, hogy a lehető legkomplexebb képet kapjam a vizsgált területet illetően. A dolgozat ennek megfelelően a következő eredményeket publikálta:

1. Pedagógusnézetek irodalomtanítási modelljei, megközelítésmódjai kognitív térképek alapján
2. Pedagógusok irodalomtanítással összefüggő nézetei az interjúk alapján
3. Középiskolások olvasási szokásainak felmérése és középiskolai tanulók véleménye az irodalom tantárgy egyes területeiről

4. Az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések, illetve olvasási szokások pedagógusnézetekkel mutatott összefüggései

III.4. A mintavételi eljárás ismertetése

Az empirikus kutatást 2021-ben kezdtem el. A mintavételt Heves vármegye középiskolaiban végeztem hólabda technikával, összesen 11 pedagógus és 388 tanuló bevonásával.

A mintavételi eljárást két nagyobb részre bontottam, az első fázisában kvalitatív módszereket alkalmaztam: strukturálatlan fogalomtérképet és félig strukturált interjút. A szakasz fő célja a pedagógusnézetek feltérképezése volt. Ebben a fázisban különös tekintettel az irodalomtanítás során alkalmazott módszerekre voltam kíváncsi, az irodalomtanítással kapcsolatos attitűdre, valamint arra, hogy a pedagógusok mit tekintenek az irodalomtanítás céljának. A második szakaszban viszont a tanulási-tanítási folyamat további résztvevőinek, a tanulóknak az irodalom tantárggyal és olvasással kapcsolatos attitűdjeit mértem fel kvantitatív, kérdőíves módszerrel. A két kutatási szakasz között (pedagógusnézetek feltárása, tanulói kérdőívek kitöltése) nem telt el sok idő, amit azért is tartottam szem előtt, mert így az osztályok és az őket tanító pedagógus viszonyában bekövetkező hatásgyakorlásai mechanizmusok azonnal tetten érhetők, a pedagógusnézet-kutatás eredményei legteljesebben hozhatók összefüggésbe az aktuális tanulói vélekedésekkel, olvasási szokásokkal. A kutatás következő fázisa a kérdőívek és a pedagógusnézetek összefüggéseinek vizsgálata volt: a tanulói kérdőíveket összevettem a pedagógusokkal készített fogalomtérképekkel és interjúkkal. A *Creswell*-féle konvergens párhuzamos tervezésmodell alapján a kvalitatív és a kvantitatív adatgyűjtés párhuzamosan zajlott, az adatokat külön-külön elemeztem. Az egyik lényegi cél az egymással jól összehasonlítható adathalmaz létrehozása volt (*Sántha*, 2015).

III.5. Triangulációtípológiák, megbízhatóság

A kutatás a triangulációtípológiák közül az elméleti triangulációra, a személyi triangulációra és a módszerek triangulációjára fókuszált. A mintavételi eljárást megelőzően a témához kapcsolódó hazai és külföldi szakirodalmak áttekintésére törekedtem, egyrészt azért, hogy létrehozassak egy jól megalapozott teoretikus vázlat a kutatás elméleti részéhez, másrészt az elméleti keret kiváló alapot adott a kutatómódszertani eszközök kiválasztásához és strukturálásához. A *Denzin*-féle klasszikus módszertani triangulációtípológiák közül a

módszerek közötti trianguláció, *Morse* sémái közül a kval + kvant jelrendszer érvényesült (*Sántha*, 2015).

A kutatás kvalitatív szakaszának megbízhatósága érdekében a dokumentumok kódolását kétszer végeztem el (intrakódolás). Ugyanazon kódolási szisztéma alapján újrakódoltam a dokumentumot, majd összehasonlítottam a korábbi eredményeket az újonnan kapott eredményekkel (*Sántha*, 2015).

A megbízhatóság érdekében továbbá *Dafinoiu* és *Lungu* képlete alapján megbízhatósági mutatót (k_m) számoltam. (*Sántha*, 2012) A megbízhatósági mutató értéke a fogalomtérképek esetében 0,96, az interjúk esetében pedig 0,95 volt.

A kérdőíves felmérés kapcsán szintén megbízhatósági mutatót számoltam a Likert-típusú állításokra, melynek értéke: 0,817 (*Cronbach*-alfa).

III.6. A fogalomtérkép-elemzés eredményei

A fogalomtérképek elemzését három kategóriára (az irodalomtanítás célja, módszertana, tanári attitűd) bontottam, elvégeztem a tanárok modellekbe, megközelítésmódokba való sorolását. A pedagógusok által készített fogalomtérképek fogalmai az első és az utolsó megközelítésmódot erősítik, amelyek lényegében az irodalomtanítás kezdőpontjaként és jelenlegi végpontjaként értelmezhetők. A két modell, megközelítésmód teljesen máshogy közelít az oktatási szituációkhoz, tartalmakhoz és tanárszerepekhez, ezért meglepő, hogy a két ellentétes pólust erősítő fogalmak a legkiemelkedőbbek a pedagógusok gondolkodásában. Ugyanakkor a kognitív térképek kirajzolnak bizonyos tendenciákat az irodalomtanításról: az elemzett kategóriák között általában összefüggés mutatható ki, vagyis azok a tanárok, akik módszertanukban újítóbak, azok az irodalomtanítás kizárólagos tudásátadó voltától eltekintenek és (például) az érzelmi intelligencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt.

A fogalomtérképekre olyan elemek is felkerültek, melyek a szakmával szembeni attitűdökre engednek következtetni. Két kognitív térkép negatív beállítódást tükröz a pedagógusi munkával összefüggően, egy pedig a hivatással szembeni pozitív attitűdöt foglalja magában. Az irodalomtanár szakmával szembeni viszonyulására hatást gyakorolnak egyéni vagy iskolai szinten értelmezhető jellegzetességek, mint például az adott pedagógus terheltségi szintje, az osztály vagy intézmény tanulójának tanulás iránti motivációja, ami hatást gyakorolhat a pedagógus szakmával szembeni beállítódására.

A pedagógusok nézetei alapján az irodalomtanítás elsődleges céljai közé tartozik a képességfejlesztés és az érzelmi intelligencia fejlesztése. Különösen nagy jelentőséget

tulajdonítanak a szövegértési képességnek, de kognitív térképeken a szövegalkotási kompetencia és a logikus gondolkodás fejlesztése is megjelent mint cél.

Az irodalomtanítás módszertana a fogalomtérképek alapján rendkívül kevertnek mondható: voltak olyan térképek, ahova a pedagógusok a premodern modell alá tartozó fogalmakat írtak fel, viszont nagy számban jelentek meg olyan asszociációk, amik a tanítási-tanulási folyamat élményszerűségére vonatkoztak. Azok a pedagógusok, akiknek a kognitív térképei összességében a modern vagy posztmodern modell felé közelítenek, azok módszertanilag olyan fogalmakat írtak fel a térképeikre, amik az aktív tanulás felé közelítenek (pl. kooperatív technikák, drámajátékok).

A fogalomtérképek által sikerül betekintést nyerni a pedagógusok irodalomtanításhoz kapcsolódó nézeteibe. A fogalomtérképek összesített elemzését azért tartottam fontosnak elvégezni, hogy komplex képet kapjunk az ott megmutatkozó eredményekről. A pedagógusnézetek vizsgálatát pedagógusinterjúkkal egészítettem ki annak érdekében, hogy még árnyaltabb képet kapjunk az adott pedagógus nézetrendszeréről.

III.7. A pedagógusinterjúk eredményei

Az interjúban fókuszában a tanárok szervezési stratégiái és oktatási módszerei álltak, valamint az, hogy ezek alkalmazása mögött milyen pedagógiai és szubjektív megfontolások állnak. Az interjúk esetében az előbbi besorolási eljárás komplexebbé vált, a fogalomtérképeken lévő idealisztikus irodalomtanítási gyakorlat realisabb képet kapott. A nézetek jellemzően imitativ elemekkel egészültek ki. A pedagógusok meséltek azokról a nehézségekről is, melyeket a mindennapi tanítási gyakorlat során megtapasztalnak. A válaszokból egyértelműen az a konzekvencia vonható le, hogy az irodalomtanítás módszertani kultúrája ötvözi a modellek által leírt tendenciákat, jellegzetességeket. Az irodalomtanítás aktuális fázisa, az osztály elvárás- és igényrendszere, a törzsanyagra és a tanórára vonatkoztatott időkeret, a pedagógus képzettsége mind olyan tényezők, melyek meghatározzák az alkalmazott módszereket. A pedagógusok nézete alapján a törzsanyagban található információmennyiség, illetve az arra vonatkozó, külső szabályozók által rögzített időkeretek olyan tényezők, melyek gyakran megakadályozzák a módszertani megújulást, és erősítik az tanárközpontú irodalomtanítási modell osztálytermi jelenlétét.

III.8. A tanulók olvasási szokásai, irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedései

A mintaszám lehetővé tette, hogy létrehozzak egy olyan vizsgálatot, amely a középiskolások olvasási szokásait és irodalom tantárggyal kapcsolatos vélekedéseit foglalja össze. Ennek eredményeképpen részletesen feltártam a Heves vármegyei diákok egy részének szabadidős tevékenységét, az olvasásra vonatkoztatható jellegzetességeit, valamint azt, hogy mit/miket preferálnak az irodalomórakon. A vélekedések alapján az irodalomóra a műveltségkialakítás és a műelemzés elsődleges helyszíne. A kérdőív eredménye nemcsak azt mutatja, hogy a tanulók ezeket tekintik az irodalomtanítás céljainak, hanem azt is, hogy igényt tartanak a lexikális ismeretekre, az irodalom alkotások kapcsán felmerülő tartalmas beszélgetésekre.

A kérdőívben azt is vizsgáltam, hogy a tanulók milyen munkaformában dolgoznak legszívesebben. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a diákok szeretnek csoportban vagy párban dolgozni, azonban az egyéni munkaformát már kevésbe preferálják.

Nemcsak a munkaformák, hanem irodalmi műfajok preferenciaszintjét is felmértem a kérdőív segítségével. A középiskolások körében a regény a legkedveltebb irodalmi műfaj, amit a versek, majd a drámák, és végül a novellák követnek. A tanulók többsége igényt tart a történetek befogadására, azonban a kérdőív arra is rávilágított, hogy a történetbefogadás elsődleges színtere már nem az olvasás, hanem a film- vagy sorozatnézés. A kérdőívből azt is megtudtam, hogy a hagyományos olvasási tevékenység háttérbe szorult, ennek helyét az interneten, főleg közösségi oldalakon található szövegek veszik át. Ez és a kötelező olvasmányok alacsony kedveltségi szintje megkérdőjelezi az irodalom és a tantárgy jelenlegi pozícióját. A kötelező olvasmányokat a tanulók unalmasnak tartják, a tanulók egy része az irodalom tantárgyhoz is negatív jelzőket csatol, gyakran fölöslegesnek vélik az irodalomórákat.

A rangkorreláció-számításnál a tanulói kérdőívekben kapott válaszokat összevetettem, a szignifikáns összefüggések közül a legfontosabbakat kiemeltem. Többek között összefüggést találtam az irodalomórák kedveltségi szintje és az olvasáshoz fűződő pozitív attitűd között.

III.9. Az irodalom tantárggyal kapcsolatos tanulói vélekedések, illetve olvasási szokások pedagógusnézetekkel mutatott összefüggései

Miután sikerült összképet kapnom mind a tanárok nézeteiről, mind a tanulók olvasási szokásairól, illetve vélekedéseiről, hozzáálltam a két adatbázis összevetéséhez. A vizsgálat ezen szakaszába három irodalomtanárt és több mint 150 tanulót vontam be. A három pedagógus

fogalomtérképével és interjújával itt részletesebben foglalkoztam, elsőként gyakoriságszámítással világítottam rá az osztályok közti különbségekre.

Az eredményeket összevetve azt látni, hogy a gimnáziumi tanulók szívesebben olvasnak, és az olvasáshoz rendszerint több pozitív asszociációt társítanak, mint a technikumba járó diákok. Az olvasáshoz társított beállítódás tekintetében a két technikum között nem fedezhető fel nagy eltérés.

Az olvasási tevékenység jelen van a tanulóknál, azonban teljesen más jellegzetességekkel rendelkezik ez a szokásrendszer, mint a tradicionális. Vagyis a hagyományos olvasási tevékenység átalakulni látszik: iskolatípustól és tanártól függetlenül jelen van a tendencia, miszerint az olvasás elődleges színtere a közösségi média (például a posztok leírásainak naponta megvalósuló olvasási gyakorisága mindhárom iskola esetében 50% körüli arányra tehető), ami által ismételten megkérdőjeleződik magának az irodalomnak és a tantárgynak a pozíciója, mivel az még mindig a hagyományosan értelmezett olvasási szokásokhoz és platformokhoz igazítja elvárásait.

A pozitivista jellemzőket takaró irodalomórák iskolatípustól és tanártól függetlenül megjelennek a tanulók tapasztalatai alapján az irodalomórákon. Ugyanakkor analitikus megközelítésmóddal összefüggő viszonyulásokat is tartalmaznak a tanulók válaszai, mint például a *műértelmezés*, *elemzés*.

Az I3-as iskolából a válaszadók negyede többet olvas középiskolásként, mint általános iskolásként, az I6-os iskola tanulóinál ugyanez 54%-ra tehető, ezzel szemben az I7-es diákok közül csupán 6-an jelölték be azt, hogy többet olvasnak középiskolásként, mint korábban. A háttérben rengeteg ok állhat, mint például a már meglévő, olvasással szembeni érdektelenség, az irodalom tantárggyal és a könyvekkel szemben lévő negatív attitűd stb. Feltűnő továbbá, hogy mikor arra kértem a tanulókat, társítsanak asszociációkat az olvasáshoz és az irodalom tantárgyhoz, az I7-es iskola tanulói jóval több negatív fogalmat rendeltek ezekhez a szavakhoz.

Az irodalomórákhoz pozitívabban viszonyulnak az I3-as iskola tanulói az I7-esnél, a gimnázium eredménye kiemelkedő e tekintetben.

Összességében elmondható, hogy a tanulóközpontú szemlélet hozzájárul ahhoz, hogy a tanulóban pozitív attitűdöt ébresszünk fel az irodalom tantárgy iránt, azonban, hogy még pontosabb képet kapjak a vizsgált területről, a kutatást rangkorreláció-számítással egészítettem ki.

IV. Hipotézisek igazolása vagy elvetése

H₁ = ✓

Az irodalomórai célrendszer hármas síkon mozog: a műveltségkialakítás, műelemzési jártasság növelése, személyiségfejlesztés.

H₂ = ✓

A pedagógusnézetek alapján a módszertan alakulására nagy hatást gyakorolnak a pedagógiai munka külső és belső tényezői, a módszertani kultúrában imitatív, analitikus és generatív elemek is felfedezhetők.

H₃ = ✓

Az irodalomóra szeretete és az olvasás kedveltségi szintje között összefüggés mutatható ki.

H₄ = ✗

A tevékenységközpontú irodalomoktatás nagyobb eséllyel eredményez pozitív tanulói attitűdöt a tantárggyal kapcsolatban.

V. Felhasznált irodalom

- Arató László (2001): A szöveg vonzásában. *Iskolakultúra*. **11.** 5. sz., 75–77.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bodrogi Ferenc Máté és Kovács Szilvia (2022): A tananyag-elrendezés, a tantervi logika kérdései az irodalomtanításban. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.): *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 32–46.
- Bodrogi Ferenc Máté (2022): Vitás kérdések a kötelező olvasmányok körül. In: Bodrogi Ferenc Máté (szerk.): *Az irodalomtanítás aktuális kihívásai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 74–89.
- Bókay Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Demeter Tamás (1998): A csendes olvasás és a tudatfilozófia kezdetei. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Jel-kép. Kommunikáció, közvélemény, média*. **19.** 1. sz., 67–89.
- Erdős Attila és Lak Ágnes Rozina (2019): *Olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. **11.** 2. sz. 21–28.
- Fenyő D. György (2013): Mi legyen a kötelező olvasmányok szövege? In: Bodrogi Ferenc Máté és Fenyő D. György (szerk.): *Mi az oka, hogy Magyarországon az irodalomtanítás modernsége lábra nem tud kapni?* Savaria University Press, Szombathely, 66–75.
- Ferenczy Zsófia (2011): *Közösségi tér és önreprezentáció a huszonegyedik században – a facebook és a youtube*. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/kzssgi_tr_s_nreprezentci_a_huszonegyedik_szzadban_a_facebook_s_a_youtube.html Letöltés: 2022. 07. 06.
- Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*. **5.** 2. sz. https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf Letöltés ideje: 2022. 07. 25
- Fűzfa Balázs (2016): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás*, Savaria University Press, Szombathely. 9–43.
- Gereben Ferenc (2002): Olvasáskultúránk az ezredfordulón. *Tiszatáj*. **56.** 2. sz., 61–72.
- Gereben Ferenc (2017): Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? *Magyar Művészet*. **5.** 1. sz., 64–71

- Gordon Győri János (2006a): Nemzetközi tendenciák az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Budapest. 100–112.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány: Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*. **11.** 2. sz., 27–35.
- Guilford Joy Paul (1950): Creativity. *American Psychologist*, **5.** 9. sz., 444–454.
- Huang Shua, Capps Matthew, Blacklock Jeff és Garza Mary (2014): Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*. **35.** 5. sz., 437–467.
- Pála Károly (1993): Az eposz és a komikus eposz. Petőfi Sándor: A helység kalapácsa – problémacentrikus irodalomtanítás egy lehetséges modellje. *Iskolakultúra*. **3.** 8. sz., 14–21.
- Runco Mark A. és Johnson Diane (2002): Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*. **14.** 3–4. sz., 427–438.
- Runco Mark A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press, Cambridge.
- Ropolyi László (2003): A könyv és az olvasás. *Iskolakultúra*. **13.** 6-7., 114–120.
- Sántha Kálmán (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, **22.** 3. sz., 64–73.
- Sántha Kálmán (2015.) *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schrag Calvin O. (1997): *The Self after Postmodernity*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sipos Lajos (2003): Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon. Iskolaszervezet és irodalomtanítás 1989-ig. In: Sipos Lajos (szerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*. Pont Kiadó – Savaria University Press, Budapest. 5–40.
- Sipos Lajos (2012): Címzavak és kommentárok az irodalomtanítás múltjáról, jelenéről, jövőjéről. In: Finta Gábor és Füzfa Balázs (szerk.): *Az irodalomtanítás innovációja*. Savaria University Press, Szombathely. 7–18.
- Szűts Zoltán (2000): *A hypertext*. Gépeskönyv, Budapest.
- Westby Erik L. és Dawson V. (1995): Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, **8.** 1. sz., 1–10.

VI. A disszertációhoz kapcsolódó saját publikációk

- Herédi Rebeka (2019): Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében. In: Kuser Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum. Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban*. Líceum Kiadó, Eger. 69–78.
- Herédi Rebeka (2020a): Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 - Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól*. Magánkiadás, Békéscsaba. 41–50.
- Herédi Rebeka (2020b): Irodalomóra a konstruktivizmus és az interpretáció szemszögéből. In: Pellesz Nelli (szerk.): *Művelődés, műveltség, minőség*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 91–98.
- Herédi Rebeka (2021): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*, Magánkiadás, Békéscsaba.
- Herédi Rebeka (2022a): A kánon és a kultusz problematikája az irodalomtanításban. In: Szentesi, Zsolt (szerk.): *ACTA Universitatis, Sectio Litterarum, Tom. XXIV. Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 73–85.
- Herédi Rebeka (2022b): Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kuser Judit (szerk.): *IrKa I. Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Líceum Kiadó, Eger. 35–43.
- Herédi Rebeka (2022c): Irodalomtanítás - elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra*. **32.** 5. sz., 110–126.
- Herédi Rebeka (2023a): Az olvasás újra(pozicionálása)? Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és élményszerzés, elmélyülés, internet. *Új Pedagógiai Szemle*. **73.** 1-2. sz., 109–117.
- Herédi Rebeka (2023b): Változás és újítás a világban, változás és újítás az oktatásban. In: Csató Anita, Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kuser Judit és Takács Judit (szerk.): *IrKa Könyvek 2. Olvasatok és módszerek: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Líceum Kiadó, Eger. 27–36.