



Pedagógusnézetek vizsgálata képi metafora alkalmazásával

Egy kutatási eszköz fejlesztése

Fenyődi Andrea¹

Absztrakt:

A neveléstudományi kutatásokban a kutatók gyakran alkalmaznak metaforát mint eszközt, elsősorban kvalitatív jellegű adatgyűjtéshez és elemzéshez. Ezek általában verbális metaforák, ritkább a vizuális metafora, kép használata. A tanulmány azt a fejlesztési utat mutatja be, amely során megalkottuk egy etikapedagógusok nézeteit és attitűdjeit vizsgáló kutatás egyik vizuális eszközét abból a célból, hogy segítségével a résztvevők metaforikus értelmezéseken keresztül fogalmazzák meg nézeteiket a tantárgyról. A tíz rajzolt képet tartalmazó eszközt az etika specifikumaira szabtuk, és pilotvizsgálaton teszteltük. A reflexiók alapján a résztvevők számára a képek motiválóak voltak, metaforaként könnyen értelmezhetők, az adatfelvételben megfelelő módon jelentek meg, és a kitűzött célt elértük. A tanulmányban kitérünk a fő kutatás során szerzett, az eszköz használatára vonatkozó tanulságokra is.

Kulcsszavak:

metaforavizsgálat, képi metafora, etika tantárgy, pedagógusnézetek, kvalitatív elemzés

Bevezetés

Doktori disszertációm kutatási célja az etika tantárgyat általános iskolai évfolyamokon tanító pedagógusok tantárgyukra vonatkozó nézeteinek és attitűdjeinek feltárása volt (Fenyődi, 2024). Problémaként fogalmaztam meg, hogy az etika bevezetése után tíz évvel hiányoznak adatok arról, hogyan fogadták az innovációként, ám megfelelő előkészítés nélkül bevezetett tantárgyat azok a tanítók, tanárok, akik feladatként kapták a tanítását, hogyan viszonyulnak hozzá jelenleg, és milyen tantárgypedagógiai elméletet alkottak vele kapcsolatban. A kutatás eredményei által közvetve képet alkothatunk az etika mint implementáció helyzetéről is. Kutatási stratégiaként integrált

¹ ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék;
fenyodi.andrea@tok.elte.hu; 

modellt alkalmaztam, amely kvantitatív és kvalitatív módszereket kombinált (Sántha, 2009), és a párhuzamos triangulációs jellegű struktúrának megfelelően a kvalitatív és kvantitatív megközelítés egyforma hangsúlyt kapott (Creswell, 2009). A kétféle adatgyűjtés párhuzamosan történt, az elemzés eredményeit pedig részben leíró, részben összefüggés-vizsgáló adatelemzési stratégiával vettem össze (Falus, 2004).

A kutatás tervezése folyamán olyan módszereket választottam, melyek biztosították a strukturált és strukturálatlan adatok felvételét, így a kvalitatív és kvantitatív elemzést is. A fő módszer az írásbeli és szóbeli kikérdezés lett. Mint a nézetkutatások gyakori módszerét, a metaforavizsgálatot is alkalmazhatónak találtam, mert a kutatási kérdések alapvetően egy központi fogalom, az *etikatanítás* köré szerveződnek. Ez az összetett szó vonatkozik a tantárgyra és a pedagógus tevékenységére is, ezért feltételeztem, hogy az előhívott metafora a két jelenség kapcsolódására is utalhat.

A metafora mint kutatási eszköz kapcsán a szakirodalom elsősorban verbális metaforákat említ. Felmerült, hogy vizuális metaforákat is alkalmazhatnék, hiszen egy nyelvtől eltérő megjelenítési mód alkalmazása megfelelőbb lehet a válaszadók egy részének, valamint a módszertani triangulációt is erősíti.

A metaforavizsgálatok tervezésekor alapkérdés, hogy a résztvevő a kutató által megadott metaforák közül választ, vagy ő maga hozza létre bizonyos instrukciók, esetleg metaforaprovokáció alapján (Trentinné Benkő, 2015; Vámos, 2001). Szintén kérdés, hogy a metaforikus elem (verbális kifejezés, kép, 3D-alkotás) mellé a kutató kér-e a résztvevőtől magyarázatot, melyet később felhasználhat az elemzésnél, vagy saját maga – esetleg kulturális konszenzus alapján – hozza létre a metafora értelmezését. Jelen kutatás kétféle megközelítést alkalmazott: az írásbeli kikérdezés során (a kérdőív részeként) hiányos mondat segítségével a válaszadók alkották meg a verbálisan kifejezett metaforát; a képi metaforavizsgálatnál pedig az interjú résztvevői a kutató által prezentált képekből választottak. Mind a két esetben kértem magyarázatot is, mivel így tárultak fel a személyes nézetek. A képi metaforák alkalmazását azért kapcsoltam a félig strukturált interjúhoz, mert így e saját fejlesztésű eszközről részletesebb leírást kaphattam, és más megfigyeléseket is tehettem.

A metaforaképek megalkotásakor az etika tantárgy előzményeit, tantárgyi koncepcióját, módszertanát és korábbi kutatásokat is figyelembe vettem. Az eredmény tíz metaforakép lett, melyekből az interjúk 22 résztvevője választott.

Elméleti háttér

Verbális és képi metaforák

A metaforát a figuratív nyelv más típusaihoz – például hasonlat, megszemélyesítés, metonímia, analógia, szimbólum – hasonlóan az jellemzi, hogy a nyelvi elemeket nem elsődleges jelentésük alapján, hanem azon túlmutatva,

átvitt értelemben kell a fogadónak értelmezni. A metafora a görög 'átvitel' szóból ered, és két fogalom bizonyos jellemzőinek hasonlóságán alapuló szóképre utal, míg a metonímia ('névcsere') esetében két fogalom térbeli, időbeli vagy ok-okozati kapcsolata alapján az egyik fogalom neve utal a másikra, a nyelvi kifejezés pedig csak ezt tartalmazza (az *osztály* leült – 'az egy osztályba tartozó diákok' leültek). A hasonlat szintén két fogalmat kapcsol össze, viszont a hasonlóság alapján történő kapcsolatot direkt módon, legtöbbször az „(olyan), mint” kifejezéssel jelezve.

A metaforikus nyelvi kifejezések tehát egy háromelemű fogalmi struktúrára épülnek. Az egyik elem az a fogalom, amelyet áttételesen ki akarunk fejezni, a másik az, amellyel megjelenítjük. Ezeket a szakirodalom különbözőképpen nevezi: *azonosított–azonosító*, *jelölt–jelölő*, *tárgy–hordozó*. A harmadik elem az *alap*: az a jellegzetesség, amely alapján a kapcsolat létrehozható. Ez utóbbi azonban a metaforában nem fejeződik ki nyelviileg (*nagynéném egy angyal*), a hasonlat viszont tartalmazhatja a beszélő által kiválasztott hasonlóságot is (*nagynéném olyan, mint egy angyal* – *nagynéném olyan jó, mint egy angyal*). Ez a forma értelmezhető a legkönnyebben, hiszen mindhárom elem explicit².

A hasonlat és a metafora közel azonos fogalmi struktúrája régóta felveti a kérdést, vajon ugyanannak a gondolatnak a kétféle nyelvi megjelenítéséről van-e szó, vagy mélyebb különbségek is vannak a két alakzat között. Az elméleti és empirikus kutatások eltéréseket tártak fel mind a fogalmi struktúrában, mind a befogadó értelmezési módjában (például Croft & Cruse, 2004; Glucksberg, 2003; Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2023; Tirrel, 1991). Ezek szerint nem minden hasonlat alakítható át metaforává és metafora hasonlattá, illetve a befogadók a hasonlat értelmezésekor a fogalmak között konkrétabb, észlelhető vagy általánosan ismert tulajdonságokra asszociálnak, míg a metaforába rejtett hasonlóság feltárásához a fogalmak átvittebb, gyakran kulturális kontextus szerinti értelmezését alkalmazzák.

A metafora fogalma először a retorika, ezen belül a stilisztika eszköztárában jelent meg, és ennek megfelelően fontos kérdés volt, hogyan és milyen hatást érhet el vele a közlő. A fogalmak közötti sajátos kapcsolat megjelenítése az élénkséget, szemléltetést vagy érzelmi-hangulati hatás keltését célozza meg (Szathmári, 2010), a nyelvi megfogalmazás pedig mintegy azonosítja a két fogalmat, ezzel erőteljesebb hatást érhet el (Glucksberg, 2003). E hatás azonban mindig a befogadó értelmezésétől függ, és ahogy a kognitív szemlélet tért nyert, a kutatásokban egyre nagyobb hangsúly került a metaforaértelmezési folyamatra, amely már jelentéskonstruálásként jelenik meg, és függ a befogadó tudásától, a külső és belső kontextustól és annak értelmezésétől

² Szathmári (2010) teljes metaforának nevezi az azonosítót és az azonosítottat is tartalmazó kifejezést, és egyszerű metaforának, amely csak az azonosítót jeleníti meg, így a befogadónak az azonosítottat is meg kell fejteni a kontextusból.

(Deli & Németh, 2019; Ott & Dickinson, 2009). Így a metaforák vizsgálata³ egyre inkább a kognitív folyamatok és tartalmak modellezését célozta meg. Ebben az elméleti keretben a kifejezendő fogalom megnevezése az úgynevezett *céltartomány*, melyekhez konkrétabb *forrástartományt* kapcsolunk, mivel a metafora mentális eszközként való alkalmazása azt a célt is szolgálhatja, hogy a beszélő könnyebben fejezzen ki különböző elvont dolgokat, mintegy formát, 'képet' létrehozva e célból. A *tartomány* szó utal arra, hogy egy-egy fogalom komplex mentális struktúrákat tartalmaz, és más fogalomrendszerekhez is kapcsolódik. Az elme a két tartomány közötti tartalmi vagy struktúrális hasonlóságokat képez le (Szamarasz, 2014).

A metaforáról való gondolkodást Lakoff és Johnson (1980) újították meg, amikor kimutatták: a metafora nem egy kevesek által és ritkán használt nyelvi eszköz, hanem a hétköznapi nyelv része is. A magyar nyelvben például a 'fel nézek rá', 'szétrobban a fejem', 'közeledik a karácsony' vagy a 'válaszúthoz érkezett' mind metaforikus kifejezések. Kövecses (2002) modelljében a sokféle formában megjelenő metaforikus nyelvi kifejezések mögött van a *fogalmi tartomány*, sokszor implicit formában, és csak következtetni tudunk rá. Például a 'megvédte az igazát', 'védhetetlen álláspont', 'megnyertem a vitát' metaforikus kifejezéseket elemezve feltárhatjuk a VITA HARC *fogalmi metaforát*, ahol a VITA a célfogalom, a HARC a forrásfogalom, bár ezeket a szavakat explicit módon nem használjuk.

A metaforák lehetnek konvencionálisak vagy újszerűek, az előbbieket a nyelvhasználók számára többé-kevésbé egyértelmű, lexikalizált jelentéssel bírnak, az utóbbiak egy-egy beszélő által megalkotott kifejezések, amelyek vagy elterjednek és közhasználatúak lesznek, vagy nem épülnek be a nyelvhasználatba (Croft & Cruse, 2004). A konvencionális metaforákat vizsgálva kiderül, hogy egyes forrástartományok több céltartományt is elérnek, illetve egy céltartományt több forrástartomány is leképezhet, és ez nyelvenként is különbözhet. Például a magyar nyelvben a SZERELEM céltartomány kapcsolódhat a TŰZ, a MÁGNES vagy a JÁTÉK forrástartományhoz is (Kövecses & Benczes, 2016).

A metaforák értelmezési folyamatának feltárása is a kutatások fókuszába került (vö. Leder et al., 2004; Steen, 1994, 2007). Feltételezhetjük, hogy hétköznapi nyelvi konvencionális metaforákat a szókincs részeként sajátítjuk el, a beszélő számára új, egyedi metaforák értelmezését pedig a kulturális kontextus, például a művészetoktatás is segítheti. A végső értelmezés azonban, a konstruktivista episztemológia szerint mindig egyedi, melyet befolyásol az értelmező személyes tudása vagy attitűdje.

A metafora fogalma kiterjed a vizuális észlelés területére is. Elsősorban a kommunikációelmélet és a vizuális retorika területén vizsgálják azt, milyen

³ Mivel a metafora nyelvi megjelenítéséről a hangsúly a mentális fogalmi struktúrára és a fogalmak közötti leképezésre került, felvethetjük, hogy a hasonlatok vizsgálata is feltárhatja a gondolkodásnak ezen aspektusát. Így a két nyelvi jelenség megkülönböztetése kevésbé fontos, különösen akkor, ha a hasonlat nem fejezi ki az alapot.

módon értelmezik a befogadók a vizuális metaforákat, különösen, ha a metafora közlőjének célja a befogadó figyelmének felkeltése és meggyőzése valamilyen álláspontról (Deli & Németh, 2019; Ott & Dickinson, 2009; Virág, 2019). Egyes művészeti alkotások szintén funkcionálhatnak metaforaként, de ilyenkor a befogadók értelmezései sokkal széttartóbbak lehetnek. Érdekes kombináció, amikor a vizuális alkotások szöveget is tartalmaznak, ilyenek lehetnek például a karikatúrák vagy a reklámok. Ott és Dickinson (2009) szerint a képek másként hatnak a befogadóra, más kognitív struktúrákat aktiválnak, mint a nyelvi elemek, és erősebb érzelmi hatással bírhatnak. A közvetíteni kívánt üzenet vizuális megjelenítésekor az alkotó figyelembe veszi feltételezéseit a befogadó tudásáról, tapasztalatairól, valamint egyes vizuális elemek kulturális értelmezéséről.

A *vizuális metaforák* – hasonlóan a nyelvi metaforákhoz – fogalmi tudáshoz, fogalmakhoz és az ezek közötti kapcsolathoz kötődnek, tehát a fent leírt hármas struktúrát vonatkoztathatjuk rájuk. E struktúra részei a céltartomány és a forrástartomány, és gyakran mindkettő megjelenik a képen. Egy kép több metaforát is ábrázolhat, így komplexebb célfogalmakra is utalhat. Szerepelhetnek olyan forrástartományok, melyek kulturálisan konstruált tartalmakkal bírnak, amelyek akár szimbólumnak is tekinthetők (Virág, 2017). Ilyenkor feltételezhető, hogy a befogadók hasonlóan értelmezik a látottakat, ám ennek is előfeltétele a meglévő kulturális tudás, az ahhoz kapcsolódó attitűd, és mivel ezek különbözhetnek, a nézők interpretációi itt is eltérhetnek. A vizuális alkotáson a színek, árnyalatok, formák is hatással lehetnek az értelmezésre.

A képi ábrázolású metaforák feldolgozásának folyamatára vonatkozóan a kutatók több modellt dolgoztak ki, melyek fő részei a vizuális percepció (Mit látok a képen?), a látottak értelmezése (Mit jelent? Mi történik?), a metafora észlelése majd értelmezése (Mire utal?) Felhívják a figyelmet arra, hogy az interpretáció ciklikus folyamat, a megfigyelt képelemekhez társított értelmezés ismételten átstrukturálódik. Egy külső forrásból érkező információ – például, ha a kép címét is elolvassa a befogadó – újraindíthatja a metaforikus értelmezést (Kuuva, 2007; Leder et al., 2006; Steen, 2007; Virág, 2017).

Metafora a kutatásokban

A metaforák vizsgálata a 20. században a kognitív szemlélet elterjedésével azért vált fontossá, mert használatának és megértésének kutatása által a tudás és a gondolkodás mélyebb struktúráiba is betekintést nyerhetünk (Szamarasz, 2014). Ezért a metaforaelemzés mint kutatási módszer is megjelent. Vámos (2003) szerint ezt „azok használják, akik szerint a metafora hozzáférést biztosít olyan jelenségekhez, amelyekről nehéz, vagy másként nem lehet világosan beszélni” (p. 28). Ez a hozzáférés azonban továbbra is korlátozott, hiszen a *metaforikus kiemelés* miatt a céltartománynak csak néhány aspektusát tárjuk fel, és nem derül ki, adott helyen és időben miért éppen ez az aspektus emelkedett ki. Ezenkívül a kutató gyakran magyarázatokat is kér a metaforákhoz, vagyis a résztvevőt fogalmi tudásának verbalizására kéri,

ami a válaszadók egy részének nehéz lehet, csakúgy, mint maga a verbális metaforaalkotás. Bullough és Stokes (1994) javasolják a képek beemelését a metaforakutatásba, mivel ez segítséget adhat azoknak az interjúalanyoknak, akik verbálisan nehezebben fejezik ki magukat vagy erősen vizuális típusúak. Kisgyermekek gondolkodásának vizsgálatánál is jól alkalmazhatók a képi metaforák (Ellis & Ibrahim, 2021).

A metaforát eszközként használó kutatások során a résztvevők vagy megadott metaforikus képi vagy verbális konstrukciókat értelmeznek, vagy ők alkotnak metaforát. Ez utóbbi esetben a kutató vagy korábban írt szövegek tartalomelemzésével keres metaforákat (Oxford et al., 1998), vagy a metaforaalkotás direkt utasításra történik (Árva et al., 2024; Trentinné Benkő, 2015). A célfogalmat általában megnevezi a kutató, Vámos (2003) szerint azonban a célfogalmat nem kell minden esetben meghatározni, például pedagógiai témájú szövegek elemzésekor több célfogalmat találhatunk (gyermek, tanulás, nevelés, nevelő). Mind a résztvevői, mind a kutatói metaforaalkotás eredménye lehet konvencionális és újszerű metafora is, azonban az adatelemzés során figyelembe kell venni, hogy a konvencionális metaforák mögött is lehetnek egyedi leképezések. Mivel ezekben a kutatásokban a vizsgálat tárgya elsősorban a fogalmi leképezés – ezen keresztül a résztvevők gondolkodása, nézetei –, a nyelvi megfogalmazás tekintetében figyelembe vesszük az egyéb alakzatokat, elsősorban a hasonlatot⁴ (Vámos, 2001).

A metaforák elemzése általában kvalitatív jellegű. A kutató egyenként értelmezi, kódolja a metaforákat, majd nagyobb halmazokba rendezheti őket. A metaforákban megjelenő *hordozón* keresztül tárja fel a forrástartományokat, összeveti a céltartománnyal, majd értelmezi a leképezést. Az elemzés menete több szintű lehet: a kódolás során forrásfogalmakat alkotunk, majd ezeket újabb kategóriákba rendezhetjük. Amennyiben nem lehetséges további összevonás, az így kapott kódok tekinthetők *generikus forrásfogalmaknak* (Vámos, 2001). A kódolás egyes szintjein kvantifikációra is lehetőség van. A leképezés pontosabb értelmezését segíti, ha a résztvevő magyarázatot fűzött a metaforához (...*azért, mert...*).

Az etika tantárgy

Az etika tantárgyat 2013-ban *erkölcstan* néven az általános iskola nyolc évfolyamán felmenő rendszerben vezették be a közoktatásba.⁵ A bevezetést előkészítetlenség és bizonytalanság kísérte, mely érintette a pedagógusokat, a tanulókat és a szülőket egyaránt. Az etika tanításának nem volt feltétele a megfelelő szakos egyetemi végzettség, csak a felső tagozaton volt kötelező

⁴ Mondatbefejezési technika alkalmazásakor a válaszadó számára egyértelműbb lehet, hogy valamilyen leképező fogalmi kapcsolatot kell keresnie, ha hasonlatot használunk („*A tanítás olyan, mint...*”), mint ha metaforát („*A tanítás ...*”).

⁵ A tantárgy előzményeit, történetét és jelenlegi helyzetét lásd részletesen: Fenyődi, 2024, pp. 12–24.

egy 60 órás továbbképzés elvégzése. A korábban csak felső tagozaton választható modulként tanított etika, emberismeret tantárgyak nem biztosítottak elegendő előzetes tapasztalatot a pedagógusok számára; a tankönyvek gyorsított folyamatban készültek, és többszörös átdolgozáson mentek keresztül. A pedagógusok önképzés révén és a gyakorlatban alakították ki pedagógiai nézeteiket és gyakorlatukat. A tanórák megszervezését bonyolította, hogy általában párhuzamosan kellett a hit- és erkölcsstan órákat is megtartani.

Tartalmi tekintetben az etika igen gazdag: a 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv alapján írt kerettantervek ötvözik az önismeretet, a közösségi-társas kapcsolatok jellemzőit a társadalmi és világismerettel, mindehhez etikai reflexiót illesztve (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei, *Erkölcstan kerettanterv*, 2012). Az etikaórákon egyrészt a más tantárgyak révén tanultak reflexiója, személyessé tétele történhet, másrészt a tantárgyakba nem illeszthető vagy nem illesztett témák is az etika fókuszába kerülhetnek. A tantervi ajánlások szerint az elsődleges tanulási módszerek a beszélgetés, vita, a tanulók személyes véleményének megfogalmazása, emellett gazdag, interakciót és kreativitást, illetve kollaborációt igénylő módszertani paletta alkalmazható (Alexandrov et al., 2015; Fenyődi, 2015; Homor, 2015). A széles tartalmi fókusz lehetőséget ad a pedagógusnak a rugalmas óravezetésre és tematikus építkezésre, valamint aktuális esetek, a tanulókat leginkább foglalkoztató kérdések megbeszélésére. Az etika osztálytermi gyakorlatának meghatározó kérdése azonban az, hogy mennyire „vezesse” a pedagógus a tanulókat a véleményformálásban, illetve át tud-e lépni a pedagógus az ‘irányítóból’ a ‘facilitátori’ szerepbe (Fenyődi, 2017).

A képi metaforák tervezése és alkalmazása

A képi metaforák tervezése

A kutatás során alkalmazott képek tervezésekor több szempontot vettem figyelembe. Az elméleti fogalomkeret alapján a forrástartományt az ábrák jelenítették meg, a céltartományt pedig nevesítettem a résztvevők számára az instrukcióban: „Kérem, válasszon egy képet, amely az ön számára valamilyen módon kifejezi az etika tanítását, majd indokolja, miért!” Ez a megfogalmazás azt is érthetővé tette, hogy az ábra metaforikus jellegű, nem realiztikusan kell értelmezni.

A képek megalkotása tulajdonképpen a kutató által kiválasztott forrástartományok megjelenítése volt. Először a forrásfogalmakat kellett meghatározni, melyeket az etika története, a pedagógusokkal folytatott személyes kommunikáció és egy 2015-ben lezajlott kutatás⁶ segített megtalálni. Ebben a pedagógusok nyílt végű kérdésekre adott válaszainak kódolása során kirajolódtak a nehezítő tényezők, de az a pozitív, a pedagógus attitűdjét befolyásoló tapasztalat is, hogy az etika kötetlenebb, mint más tantárgy, ezért se-

⁶ 2015-ben, két évvel az erkölcsstan bevezetése után vizsgáltam a pedagógusok új tantárggyal kapcsolatos tapasztalatait, attitűdjeit. Az eredményeket nem publikáltam, de a doktori kutatásom tervezésénél felhasználtam őket.

gíti a mélyebb kapcsolat kialakítását a tanulókkal, illetve sokféle témát lehet megbeszélni, és gazdagabb módszertani tudást fejleszt. Emellett megjelent az a nézet is, hogy a tanár fontos feladata a megfelelő erkölcsi nevelés, de az iskolai-társadalmi környezetben ez nehezen megvalósítható.

A tervezés során először kevesebb, de általánosabb fogalmat választottam: *nehézség, haladás, vezetés, segítség, együttműködés, sokféleség*. A *nehézség* az etikatanítást nehezítő tényezőkre utalhat, melyek származhatnak a tantárgy gyors bevezetéséből, szervezetlenségéből, a megfelelő taneszközök, valamint a pedagógiai tudás és a társadalmi támogatás hiányából. E tényezőket a nemzetközi implementációkutatások is meghatározónak tartják a pedagógusattitűdök kialakulásában (például Cheng et al., 2022; Kwok, 2014; Waugh & Godfrey, 1993). A *haladás* fogalma ellentételezheti a negatívumokat: vonatkozhat a pedagógus saját szakmai fejlődésére, a tanulókkal közös haladásra vagy a tanuló fejlődésére. A következő fogalmak a tanítási helyzetre irányíthatják a fókusz: a *vezetés-segítség-együttműködés* az etika tanításában megjelenő lehetséges pedagógusszerepekre vonatkozhatnak, ugyanakkor a két utóbbi a tanulók közötti kapcsolatra is. A vezetést tekinthetjük irányításnak vagy gondoskodásnak is. A *sokféleség* a tantárgyi koncepcióban leírt tartalmi és módszertani változatosságra, valamint a gyerekek személyiségére is utalhat, és a pedagógus megélése szerint lehet gazdagító érték, vagy okozhat nehezen kezelhető helyzetet.

A következő lépés a forrástartomány megjelenítése volt, tehát a helyzet, amely a képen látható. Célom volt, hogy az ábrák

- képi elemei realizisztikusak legyenek, ne legyen olyan, amit külön értelmezni kell;
- változatos helyzeteket ábrázoljanak;
- legyen rajtuk felnőtt és gyerek is, egy vagy több ember is;
- több forrásfogalmat jelenítsenek meg;
- többféleképpen értelmezhetők legyenek, akár pozitív, akár negatív konnotációval⁷.

A fogalmak kombinációi tíz ábratervet eredményeztek. A következőkben az ábra rövid leírása mellett az általam lehetségesnek tartott fogalmi asszociációkat is felsorolom:

1. 'hátizsákos nő áll a hegytetőn' – nehézség/ siker/ lehetőségek/ célok/ magány
2. 'férfi áll útjelzőtáblák előtt' – bizonytalanság/ segítség/ választási lehetőségek/ célok
3. 'ajándékdobozt kibontó nő' – bizonytalanság/ rejtély/ meglepetés
4. 'sötétben lámpát tartó férfi' – nehézség/ bizonytalanság/ keresés/ segítség/ haladás

⁷ Ez utóbbi szempontot gyakran hangsúlyozzuk az etika módszertanában, mivel a képek alkalmazásának célja valójában a tanulók gondolkodásának segítése, a beszélgetés elindítása. A technikát asszociációk, előzetes tudás előhívására használjuk (Alexandrov et al., 2015; Feenyődi, 2015).

5. 'rendetlen szobában álló férfi' – nehézség/ bizonytalanság/ célok/ magány
6. 'autóúton átkelő kacsacsalád' – gondoskodás/ cél/ összhang/ veszély/ segítség/ vezetés
7. 'tavon evező csoport irányítóval' – együttműködés/ összhang/ cél/ irányítás/ lehetőségek
8. 'parkban madarakat etető nő' – gondoskodás/ sokféleség/ vezetés/ bizalom
9. 'közös festményt alkotó fiatalok' – együttműködés/ cél/ siker/ vezetés/ sokféleség
10. 'saját festményt alkotó fiatalok' – cél/ siker/ sokféleség/ lehetőségek

A leírás alapján a képeket Oravecz Gergely grafikus rajzolta meg, aki már több etiketankönyv illusztrálásában szerzett tapasztalatot, így a végső változatban ő javaslatait is figyelembe vettem. A rajzokon látható személyek vonásai, ruházata részletszegények, arcuk érzelemmentes, hogy ne sugalmazzon pozitív vagy negatív attitűdöt, és fiatal felnőtteknek tűnnek azért, hogy a tanárt vagy a tanulót is megszemélyesíthessék. Vegyesen jelennek meg férfiak és nők, de erőteljes nemi jelleg nélkül, hogy ez ne befolyásolja az azonosulást. Öt képen egy szereplő volt, öt képen többen jelentek meg. Két képen állatok is láthatók. Monokróm színeket használtunk, tompább árnyalatban (világoszöld, sárga, barna, kék, piros/lila). A helyszíneket, tereptárgyakat is csak nagy vonalakban jelenítettük meg.

1. ábra

*Az elkészült metaforaképek
(Oravecz Gergely rajzai)*



A képi metaforák alkalmazása

A pilotvizsgálat tapasztalatai

A képi metaforák alkalmazását egy négy személlyel készült pilotinterjú-sorozatban vizsgáltam először, majd a kutatás részeként 22 pedagógussal zajlott szóbeli kikérdezés. Mindkét vizsgálatból lehetett következtetéseket levonni.

Az adatfelvétel az interjú első fázisaként valósult meg, a kutatás bemutatása és az adatvédelmi tájékoztatás után. Az interjúk online zajlottak, ezért a tíz kép elrendezése fontos volt. Az instrukció elhangzása után („Kérem, válasszon egy képet, amely az ön számára valamilyen módon kifejezi az etika tanítását, majd indokolja, miért!”) a résztvevő áttekintette az összes képet, majd ránagyítottam az egy-egy sorban lévő képekre (lásd 1. ábra), hogy a részletek jobban láthatók legyenek. A nem megszokott adatfelvételi technika, a vizuális eszköz felkelthette a résztvevők érdeklődését, így egyfajta „ráhangoló” funkcióval aktiválta a témára vonatkozó elsődleges gondolataikat. A pilotinterjúk végén reflexiót kértem a képekre és az adatfelvétel módjára. Az ábrákat minden válaszadó megfelelőnek, esztétikusnak találta. Érdekes megfigyelés volt, hogy ketten jelezték, bizonyos színeket nem kedvelnek, és először ez hatott rájuk, utána figyeltek a tartalomra (hasonló problémát említett egy madárfóbiás résztvevő: benne először a konkrét félelem jelent meg). A képek száma megfelelő volt számukra: áttekinthető mennyiség, ugyanakkor megfelelő választási lehetőséget adott.

A válaszadók mindegyik képet kapcsolni tudták az etikához, elindította a gondolataikat. Ketten megjegyezték, hogy a Dixit játékra emlékezteti őket, és hasonló technikát ők is alkalmaznak a tanításban. Szintén ketten említették, hogy mindegyik kép mást és másképpen szólíthat meg, és kíváncsiak lennének arra, mások mit mondanának. Ez felvetheti a képek fókuszcsoporthoz történő alkalmazását is. Hasznosnak találták, hogy így indult az interjú, motiváló szakasz volt. Egyikük megfogalmazásában:

„Szerintem azért jó ez a kezdés, mert a képeknek sokszor nagyobb gondolatindító ereje van, mint egy szimpla kérdésnek, és ha megkérdezted volna, hogy nekem mit jelentett a tantárgy, akkor valószínűleg mindenféléről beszéltem volna, de a lényegről talán pont nem.”

A pilotvizsgálatban az adatfelvétel módjának több változatát próbáltam ki, ezek mindegyikére reflexiót is kértem. Az első változatban, miután a résztvevő kiválasztotta a képet, amely számára megjelenítette az etikatanítást, megkértem, hogy fogalmazza meg a metaforát (például: az etikatanítás számomra 'fény a sötétben'/'közös alkotás'). A tapasztalat az volt, hogy a válaszadók nehezen fejezték ki egy-két szóval, hogyan értelmezik metaforikusan a képet. Mivel gyorsan választottak a képek közül, feltételezhető, hogy a képek megjelenítették számukra fogalmi szinten a forrástartományt, tehát viszonylag gyorsan megtörtént a leképezés, majd könnyedén megfogalmazták a magyarázatot is, de magát a metaforát nem tudták verbalizálni.

Fontos kérdés volt, hány képet választhatnak a résztvevők. Az utasítás egy képre vonatkozott, de mindenki jelezte, hogy többet is tudott volna választani. Egyik résztvevő két képet kapcsolt össze: így érezte teljesnek a nézeti megjelenítését. Felvetődött olyan gondolat is, hogy valamilyen lényeges elem hiányzott a választott képről. Ez alapján felmerült, hogy a metaforaképeket úgy is használhatnánk, hogy a résztvevő módosíthatná, kiegészíthetné az általa választott rajzot. Rákérdeztem arra is, van-e olyan kép, melyet semmiképpen nem választanának, de ezt nem mindenki tudta könnyen megválaszolni.

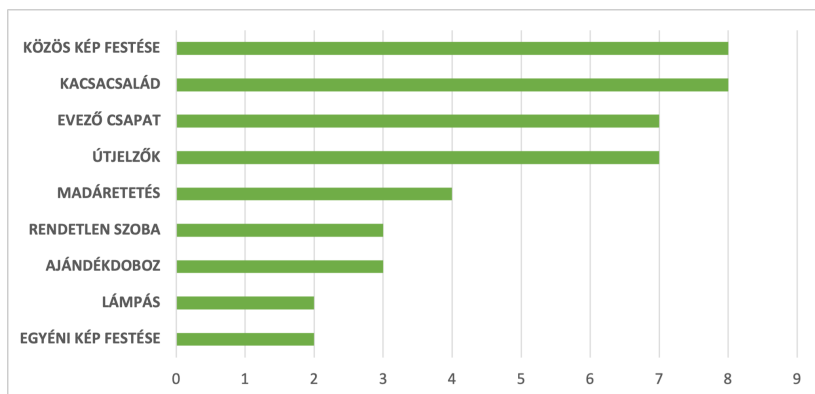
A fő kutatás tapasztalata és eredményei

A pilotinterjúk alapján a kutatási adatfelvételben az instrukció továbbra is egy kép választására vonatkozott, de a résztvevő reakcióját figyelve felkínáltam további választást, ha például nem tudott két kép közül választani, vagy rögtön kettőt említett. Nem kértem a negatív választást – tehát azt, melyik kép áll legtávolabb az etikatanítási elképzeléseitől –, de előfordult, hogy a válaszadó ezt magától megtette. Hatan választottak egy képet, tízen kettőt, és hatan hármat: összesen tehát 44 szövegszegmenst elemeztem. További kutatásokban érdemes lehet kipróbálni, hogy már az instrukcióban is a többszörös (0–10) választásra adunk lehetőséget. A válaszok gazdagnak tekinthetők, 2–7 összetett mondatot tartalmaztak.

A képek választási gyakoriságát a 2. ábra mutatja be. A tíz kép közül egyet nem választott senki: az 1. számú, 'Hegymászó' képet. Ennek oka nem derült ki, de a pilotinterjúban erre vonatkozott egy megjegyzés, miszerint „a nő egyedül van”, és „a hegyre együtt kell felmenni [a gyerekekkel]”. A legellentmondásosabb képnek a 'Kacsacsalád' bizonyult, mivel a nyolcból három választás negatív volt. Az 'Evező csapat' és a 'Madáretető nő' képe is kapott egy-egy negatív választást. Ez igazolja, hogy egy-egy kép értelmezése során ellentétes jelentésű vagy attitűdtartalmú gondolatok is születhetnek.

2. ábra

Metaforaképek választási gyakorisága (N = 22)



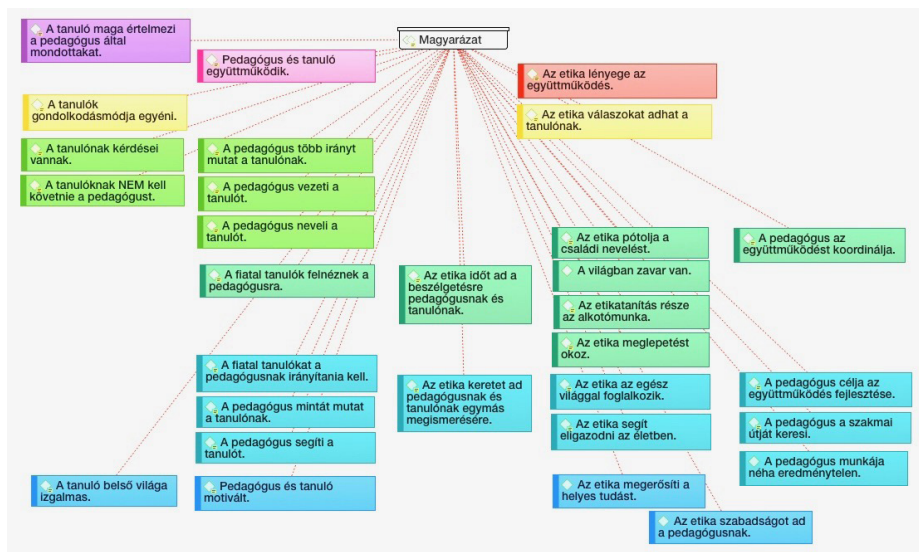
A képi metaforák értelmezése

Az interjúk résztvevői által választott metaforák és a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok elemzésének célja annak feltárása volt, milyen nézeteket alkottak, milyen tapasztalatokat szereztek az etikáról, annak tanításáról. Az *etikatanítás* céltartománya komplex: beletartozik a pedagógus; a tanuló; a tantárgyi tartalom; a célkitűzések; a tanulás körülményei; a taneszközök; a humán környezet; a humán szereplők kapcsolata és viszonyulásai, valamint nézeteik. A metaforikus leképezésben ezek közül bármelyik, akár több is megjelenhet. Az elemzés feltárt értékelő és attitűdjellegű viszonyulásokat is. Az adatelemzés tisztán kvalitatív jellegű volt. A szöveges magyarázatokat az interjú részeként rögzítettem, majd ATLAS.ti program segítségével kódoltam. A kódok kijelentő mondatok formájában kerültek rögzítésre. Ezután a céltartomány struktúrájában lévő elemek szerint csoportosítottam a kódokat. Az *etika* [mint tantárgy] csoportba 30 kód, a *pedagógus* csoportba 49, a *tanuló* csoportba 48 kód került. Amely kódokban a tanuló és a pedagógus is megjelent, azokat hozzárendeltem a *pedagógus és tanuló* csoporthoz is. Ezenkívül a *világra* vonatkozott 4 kód.

Jelen tanulmányban ennél részletesebb eredményeket nem közlök, de bemutatam a kódolási folyamat végén létrejött ábrát.

3. ábra

A válaszadók tanulóra, pedagógusra és az etikára vonatkozó értelmezései a képi metaforákon keresztül (N = 22)



Forrás: ATLAS.ti – saját elrendezés. A kódok színei és a helyzetük a súlyukat jelzik: a fent lévők (pirosas színekkel) a leggyakrabban említett tartalmak. Az első oszlop a tanulóra, a második a pedagógusra és tanulóra, a harmadik az etikára, a negyedik a pedagógusra vonatkozik. Egyes kódok több oszlopba is tartozhatnak, ezeket két oszlop közé helyeztem.

A kódolás során megfigyelhető volt, hogy bár nem kértem az explicit metaforát, forrásfogalmat megnevezni, a magyarázatok többször tartalmaztak metaforikus kifejezéseket. Ezek egy része gyakori a hétköznapi nyelvhasználatban, de kapcsolódtak az adott kép elemeihez is, és keveredtek a realiztikus leírásokkal.

„Én azért is szerettem az etikát, mert a gyerekek is tudták, hogy ez most annak az ideje, hogy megismerjük egymást, *ők itt megnyúlhatnak*, erre most itt van idő meg lehetőség. Olyan érdekes volt *kibontani őket*, hogy kiben *mi is rejlik* igazán.” (3. ‘Ajándékdoboz’ képről)

„A felsősökkel inkább partneri viszony van köztünk. Sokkal jobban hagyatkozom arra, hogy *ők befolyásolják egymást*. Moderálom a kérdéseket, hogy kicsit *terelgessem őket*. Mégis, egy *kicsi lámpásként ott vagyok*, hogyha valami olyan történik, mégiscsak bele kell olyan szinten is szólnom, hogy *merre is menjünk*.” (4. ‘Lámpás’ képről)

„Amikor tanítóként nagyon kicsikkel foglalkozunk, akkor olyanok vagyunk, mint egy ilyen kacsamama, és *jönnek utánunk a kiskacsák*, meg *követik az utat*, amit *kitaposunk előttük*. És ez azért fontos, mert az etikaóra eléggé tág keretet ad arra, hogy én ott mit csinálhatok és mit nem [...], így sokkal szabadabb, de emiatt van egy felelősség is rajtam, hogy *merre viszem a kicsiket*, vagy *ott mit adok át nekik*.” (6. ‘Kacsacsalád’ képről)

„Tényleg csapatban dolgozunk, és ha valaki nem úgy dolgozik, akkor *másfelé megy a hajó*, és azt nagyon észre lehet venni ezen az órán. ...megjelenik az, hogy ott körülötte az egész világ látszódik, csak azon belül *elmegyünk egy adott irányba*. És szerintem valami ilyesmi zajlik ott éppen. Mindig van egy konkrét dolog, amiről beszélünk, de megpróbáljuk *az egész világot látni*.” (7. ‘Evező csapat’ képről)

„Az én feladatom az, hogy valahogy ezt a harmincegy embert kicsit segítsen abban, hogy csapat legyenek, akik *egy hajóban eveznek*. Az iskolai éveikben, de akár az egész életen át is, merthogy mindig csapatban dolgozunk, csak *átülünk más hajókba*, és az etikának az egyik nagyon fontos célja, hogy megtanuljanak a diákok egymás iránt elfogadóan viselkedni, egymást meghallgatni, közösen dolgozni.” (7. ‘Evező csapat’ képről)

„Én amúgy is ilyen *tyúkanyó vagyok* a családban is, meg az iskolában is. *Ami nekem van*, azt igyekszem *megosztani velük* úgy, hogy abból nekik is hasznuk legyen, és hogy *táplálja őket*, szellemi értelemben meg erkölcsileg.” (8. ‘Madáretető’ képről)

„Látszik a képen, hogy többféle madár van, és mindenki ugyanúgy *részt vesz a buliban*. Illetve van itt kettő, aki *még csak röpköd*, de én szeretném azt hinni, hogy *közelebb repülnek*, *nem távolabb*, és hogy *ők is majd részt vesznek ebben a történetben*.” (8. ‘Madáretető’ képről)

„Kötetlen beszélgetéseknél is érdekes volt, hogy a gyerekek hogyan *közelítik meg* a témát. Mindenki egy kicsit a saját módján, *más részletet fest bele*. Mindenki egy picit a saját módján lát, *mindenki más részletet rak bele*. Kiben *mit hoz elő* az adott téma, hogy értékeli át magában, hogy gondolkodik.” (9. ‘Közös kép festése’ képről)

„Én úgy gondolom, hogy mondjuk én vagyok, aki ott csípőre tett kézzel áll, és akkor diktálom, mondom, hogy gondolták sokan előttünk mások vagy én hogyan gondolom, de alapvetően mégis a gyerekek kell ezt összeállítania a képet saját magában.” (9. ‘Közös kép festése’ képről)

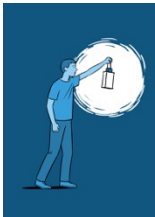
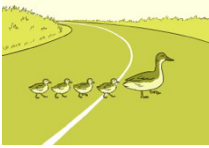
A metaforakép-leírás után a résztvevők válaszoltak a félig strukturált interjú kérdéseire, melyek szintén az etikatanításhoz kapcsolódó nézeteikre, véleményükre vonatkoztak. Megfigyelhető volt, hogy a metaforaképekhez általánosabb, lényegre törőbb és személyesebb, ugyanakkor elvonatkoztatott magyarázatok születtek. További vizsgálatokban össze lehetne hasonlítani, hogy egy interjúalany azonos témára vonatkozó, de két szakaszban felvett válaszai milyen mértékben koherensek, vagyis az elvonatkoztatás, a metaforikus kifejezőmód eltér-e a realisztikus leírástól.

A továbbiakban összesítve áttekintem azt, hogy az interjú résztvevői milyen módon értelmezték az egyes képeket, illetve azok meghatározó elemeit, tehát hogyan kapcsolták össze a forrástartomány (kép) és a céltartomány (etikatanítás) fogalmait.

1. táblázat

A képi metaforák értelmezési variációi (N=22)

1. ‘hátizsákos nő áll a hegytetőn’ – Nem választotta senki		
2. ‘férfi áll útjelzőtáblák előtt’		
	a férfi	• a tanuló, aki ‘válaszút’ előtt áll; • a tanuló, akinek kérdései vannak: Ki vagyok én? Merre menjek?; • a pedagógus, aki etikatanárként a saját útját keresi;
	az útjelző tábla	• a kérdéseket jelenti, amelyre válaszokat keresünk; • a pedagógus iránymutatását jelenti a tanulók számára; • a lehetséges válaszokat jelzik, mindenkinek más válasz lehet jó; • az etikát jelenti, amely inspirálja a gondolkodást, eligazítást ad a világ dolgaiban.
3. ‘ajándékdobozt kibontó nő’		
	a nő	• a tanuló, aki érdeklődve várja az órát; • a pedagógus, akit meglepetés ér az órán;
	a doboz	• az érdekes tevékenység, téma, amit a pedagógus mutat az órán; • a gyermek, akiről több minden derül ki az órán, ‘megnyílik’; • olyan tartalom van benne, amire máskor nincs idő az iskolában; • információ, amit eddig nem tudtak (például egy gyermekről); • a tanóra, amely eltér a tervezettől.

4. 'sötétben lámpát tartó férfi'		
	a lámpa [fény]	• a megértés a tanulók számára; • a valódi mély megértés a tanulók számára, a 'látás'; • a válasz egy kérdésre;
	a férfi	• a pedagógus, aki választ ad; • a pedagógus és a tanulócsoport, akik közösen keresik a megértést.
5. 'rendetlen szobában álló férfi'		
	a rendetlen szoba	• a gyerekek tudása, gondolatai; • a környező világ;
	a férfi	• a pedagógus, aki meg akar tanítani valamit; • a pedagógus, aki tanácstalan.
6. 'autóúton átkelő kacsacsalád'		
	a nagy kacska	• a pedagógus; • a pedagógus, aki irányítja a tanulókat; • a pedagógus, akinek nagy a felelőssége;
	a kiskacscsák	• a fiatal tanulók (első osztályosok); • a tanulók, akik felnéznek a pedagógusra; • a tanulók, akik bizalommal vannak a tanító irányába; • a tanulók, akiknek feltétlenül követni kell a pedagógust [negatív].
7. 'távon evező csoport irányítóval'		
	az evezés	• együttműködés közös célért;
	az evező személyek	• a tanulók; • csapatot alkotnak; • mind felelősek a közös munkáért;
	az irányító	• a pedagógus, akinek feladata az összhang biztosítása; • a pedagógus, akinek feladata segíteni a csapattá válást; • a pedagógus, aki parancsokat ad, amit követni kell [negatív];
	a víz és a táj	• a környező világ; • az etika témái.

8. 'parkban madarakat etető nő'		
	a nő	• a pedagógus;
	a madarak	• a tanulók; • különbözőek; • keresik a helyüket; • szabadok;
	a nő és a madarak	• is lehetnek a tanulók;
	az etetés	• a tanítás; • segítség; • a kész tudás átadása [negatív].
9. 'közös festményt alkotó fiatalok'		
	a közös alkotás	• az etikaóra; • az etikaórai projektmunka; • a kreativitás;
	az alkotók	• a tanulók; • a tanulók és a pedagógus;
	bal oldali személy	• a pedagógus;
	a kép	• a képhez mindenki személyisége alapján tesz hozzá; • a világ, ahogyan a tanulók látják.
10. 'saját festményt alkotó fiatalok'		
	az alkotók	• a tanulók;
	a képek	• az egyéni gondolkodások; • az egyéni életek; • mindenki saját meglátása alapján hozza létre; • különbözőek, de mind értékes.

Következtetések

A pedagógusnézetek és -attitűdök feltárásában a kutatók által ritkábban használt eszköz a képi metafora. Kutatásomban kísérleti jelleggel terveztem meg és használtam egy tíz képből álló készletet. Az eredmények alapján elmondható, hogy az eszköz a kutatásban jól funkcionált, mivel

- a résztvevők pozitívan viszonyultak hozzá (megfelelő volt a vizuális kialakítás);
- a résztvevők a feladatot gyorsan teljesítették (megfelelő volt a képek tartalmi komplexitása, száma, elhelyezése);
- a résztvevők metaforaként értelmezték az ábrákat; jól össze tudták kapcsolni a két fogalomtartományt; könnyen és változatosan értelmezték a tartalmat;

- a képekhez fűzött magyarázat tömör, általánosító jellegű volt, ugyanakkor komplex fogalomrendszert mutatott be;
- az eszköznek az interjú elején motiváló, érdeklődést felkeltő hatása is volt;
- az eszköz bevezette az interjú fő témáját, tehát aktiválta a résztvevő előzetes tudását.

Az a megfigyelés, hogy a kutató által alkotott metaforaképeket a válaszadók könnyedén kapcsolták a célfogalomhoz (etikatanítás) igazolja, hogy mind a választott és ábrázolt forrástartományok (például rendetlen szoba), mind a hozzájuk kapcsolódó forrásfogalmak (nehézség, bizonytalanság) értelmezhetőek voltak számukra is. Ugyanakkor a további tesztelések során külön figyelmet kell fordítani az 1. számú képre, amelyet senki nem választott, annak érdekében, hogy megtudjuk, miért lehet nehéz ebben az esetben a leképezés.

Az eszköz fejlesztésének további szakaszában a pedagógusok által alkotott képi metaforákat is szükséges figyelembe venni. A kutató által alkotott képek alkalmazhatók úgy is, hogy a résztvevő kiegészíti vagy módosítja őket (lásd a pilotvizsgálat tapasztalatai). Ezzel egyrészt megkönnyíthetjük, valamint személyesebbé tehetjük a választást, másrészt a támogatott metaforaalkotás révén új ötleteket kaphatunk, melyekkel tovább bővíthető az eszközkészlet. Metaforaképek beilleszthetők kérdőíves vizsgálatokba is, egyszeres vagy többszörös választással és nyílt végű kérdéssel kísérve. Egy erre fókuszáló, nagyobb mintát elérő vizsgálat adatai a képek továbbfejlesztésében is használhatók.

Újabb, már a pedagógusok gondolatai alapján által kreált képi metaforák létrehozásához és kipróbálásához jó adatbázis lehet az a 488 verbális metafora, melyet a kutatás írásbeli kikérdezésének keretében, mondatbefejezés-technikával gyűjtöttem, és 171 kód (forrástartomány) alá csoportosítottam. Ezeknek nagy része azonban, éppen metaforajellegénél fogva, nehezen ábrázolható [lélek felfedezése, falra hányt borsó], túlságosan specifikus [tíz matekóra, hamburger, mankó], vagy éppen túl általános [természet, élet]. Ha a jelenlegi koncepciót szeretnénk bővíteni, akkor olyan metaforákat érdemes választani, amelyek embert jelenítenek meg valamilyen környezetben. A metaforagyűjteményben azonban sok tárgy, helyszín vagy anyagnév is szerepel, így kidolgozható egy olyan képsorozat is, amelyen ezek láthatók [tiszt lap, oázis, virágbimbó, iránytű, lufi, só, víz, háló, szivárvány]. Bármely vizsgálatot azonban úgy érdemes tervezni, hogy a válaszadónak lehetősége legyen megindokolni a választást, hiszen e módon tárulnak fel a célfogalommal kapcsolatos nézetei.

A metaforakép mint eszköz vizsgálata jelenleg egy szűk mintán ($N = 22$) zajlott, melyről az adatelemzés során kiderült, hogy – feltehetően önszelekciós torzítás miatt – alapvetően pozitívan viszonyul az etikatanításhoz. Így nem derült ki, a képek alkalmasak-e a negatív értékítélet vagy emóció előhívására, vagy hangsúlyosabb utalást kell ezekre tenni, például az instrukcióban. A verbális metaforák 7%-ának a konnotációja tekinthető negatívnak

[szélmalomharc, tengerből kanállal vizet merni, időrablás, viharban esernyő, zabhegyezés], vagyis egy nagyobb mintában ($N = 488$) már megjelennek ezek az erőteljesebb megfogalmazások.

A tanulmányban bemutatott metaforaképeket kifejezetten az etika tantárgy sajátosságaira és rá vonatkozó kutatások eredményeire alapozva hoztam létre, eddigi alkalmazásuk is ebben a kontextusban történt. További irány lehet más tantárgyak kontextusában is kipróbálni és fejleszteni őket.

Irodalom

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012/66, 10635–10847. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7d-c972f8/letoltes> (2026. 01. 22.)
- Alexandrov, A., Fenyődi, A., & Jakab, Gy. (2015). Az erkölcsstan tantárgy útkeresése. *Iskolakultúra*, 25(9), 56–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.56>
- Árva, V., Medgyes, P., & Trentinné Benkő, É. (2024). A Silver Lining: Metaphors suggesting professional development through emergency online language teaching in primary education. *Language Teaching Research Quarterly*, Vol. 40, 80–93. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.40.05>
- Bullough, R. V. Jr. & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197–224. <https://doi.org/10.2307/1163272>
- Cheng, SL., Chang, JC. & Romero, K. (2022). Are pedagogical beliefs an internal barrier for technology integration? The interdependent nature of teacher beliefs. *Education and Information Technologies*, 27, 5215–5232. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10835-2>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Croft, W. & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803864>
- Deli, E. & Németh, G. (2019). A vizuálisenthümemametaforikusábrázolásmódja. *Opus Et Educatio*, 6(1). <https://doi.org/10.3311/oep.297>
- Ellis, G. & Ibrahim, N. (2021). Using metaphor elicitation with pre-primary children learning English. *ELT Journal*, 75(3), 256–266. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab014>
- Falus, I. (2004). A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In Falus, I. (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 1–21). Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Fenyődi, A. (2015). *Erkölcstanári segédkönyv a gimnáziumok 5–6. évfolyama számára*. Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar. <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/12673> (2026. 01. 22.)

- Fenyődi, A. (2017). Tapasztalatok és lehetőségek az erkölcsstan tanításában és azon túl 1. *Tanító*, 15(1), 9–11. https://tanitonline.hu/uploads/3750/Tan%C3%ADt%C3%B3_2017_01.pdf (2026. 01. 22.)
- Fenyődi, A. (2024). *Etikát tanító pedagógusok tantárgyukra vonatkozó nézetei és attitűdjei* [Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola]. <https://doi.org/10.15773/EKKE.2024.008>
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 92–96. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)00040-2)
- Homor, T. (2015). Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában. *Iskolakultúra*, 25(10), 127–138. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21719> (2026. 01. 22.)
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195145113.001.0001>
- Kövecses, Z. & Benczes, R. (2016). *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630597340>
- Kuuva, S. (2007). *Content-based approach to experiencing Visual Art* [Doctoral dissertation, Faculty of Information Technology of the University of Jyväskylä]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2850-6> (2026. 01. 22.)
- Kwok, P. W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.002>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489–508. <https://doi.org/10.1348/0007126042369811>
- Leder, H., Carbon, C. C., & Ripsas, A. (2006). Entitling art: Influence of title information on understanding and appreciation of paintings. *Acta Psychologica*, 121(2), 176–198. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2005.08.005>
- Ott, B. L. & Dickinson, G. (2009). Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. In A. A. Lunsford, K. H. Wilson & R. A. Eberly (Eds.), *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies* (pp. 391–403). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412982795.n21>
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers. *System*, 26(1), 3–50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2023). How like-simile relates to metaphor: An exploration of analytical parameters. *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The Journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*, 8(1), 110–128. <https://doi.org/10.34135/lartis.23.8.1.08>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.

- Šorm, E. & Steen, G. (2013). Processing visual metaphor: A study in thinking out loud. *Metaphor and the Social World*, 3(1), 1–34. <https://doi.org/10.1075/msw.3.1.01sor>
- Steen, G. J. (1994). *Understanding metaphor in literature: An empirical approach*. Longman.
- Steen, G. J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage: A methodological analysis*. John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/celcr.10>
- Szamarasz, V. Z. (2014). Metafora. In Pléh Cs. & Lukács Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/pszlingv_chap17/#pszlingv_chap17 (2026. 01. 22.)
- Szathmári, I. (2010). *Stílusesszók és alakzatok kislexikona*. Tinta Kiadó.
- Tirrell, L. (1991). Reductive and nonreductive simile theories of metaphor. *The Journal of Philosophy*, 88(7), 337–358. <https://doi.org/10.2307/2027089>
- Trentinné Benkő, É. (2015). *A korai kényelvűség támogatására szolgáló pedagógus-kompetenciák és pedagógusképzés* [Doktori (PhD) értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. Eötvös Kiadó.
- Vámos, Á. (2001). A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In Golnhofer E. & Nahalka I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 283–307). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Virág, Á. (2017). A kortárs képelemzés kognitív szempontú megközelítése. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 15(1), 123–142. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.123.142>
- Virág, Á. (2019). Hogyan működnek a vizuális metaforák? A Gerard J. Steen szerkesztésében megjelent *Visual Metaphor: Structure and process* című tanulmánykötetről. *Médiakutató*, 20(4), 85–85. https://www.mediakutato.hu/cikk/2019_04_tel/06_hogyan_mukodnek_a_vizualis_metaforak.pdf (2026. 01. 22.)
- Waugh, R. F. & Godfrey, J. R. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565–578. <https://doi.org/10.1080/0141192930190509>

Exploring teachers' beliefs with visual metaphors: The development of a research tool

Researchers often use metaphor as a tool in educational research, primarily for qualitative data collection and analysis. These are usually verbal metaphors, linguistic formulations, or – less often – visual metaphors and images. The study presents a process for developing a visual tool for examining the views and attitudes of ethics teachers, with the aim of helping participants formulate their views on the subject through metaphorical interpretations. The tool, which contains ten drawn images, was tailored to the specifics of ethics and tested in a pilot study. As indicated by the reflections of the participants, the images were motivating, easy to interpret as metaphors, appeared in the data collection appropriately, and the specified goal was achieved. The study also discusses the conclusions reached regarding the use of the tool, which were gained from the main research.

Keywords:

metaphor study, visual metaphor, Ethics subject, teachers' beliefs, qualitative analysis