

Tanulmányok

Kitekintés

Médiaműveltség az USA-ban – egy bostoni példa

Dóra László

Tanulmányok

Körkép

**A kvalitatív pedagógiai
kutatásmódszertan hazai fejlődéstörténete
négy neveléstudományi folyóirat
tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti
időszak**

Sántha Kálmán, Katona Istvánné és Subrt
Péter

**Digitális történetmesélés alkalmazása
természettudományos témájú tantárgyi
tartalmak feldolgozásában**

Lanszki Anita és Papp-Danka Adrienn

**Learning and Teaching in Innovation: why
it is important for education in 21st
century**

Helena Kovacs

Szemle

Nézőpontok

Gyermekek a reneszánszban

Aggné Pirka Veronika

Gyermekek a látható világban

Pénzes Dávid

Szemle

Olvasnivaló

**Felsőoktatás az állam kezében –
Aspektusok és szerepkörök**

Nagy-Rádlí Dalma

2017 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László

Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Tókos Katalin

Asszisztensek: Bereczki Enikő
Kovács Ivett
Kurucz Orsolya Ágnes
Miskey Helga
Nagy Krisztina
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
Szente Dorina

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Kitekintés</i>	4
Médiaműveltség az USA-ban – egy bostoni példa	5
Dóra László	
Tanulmányok	14
<i>Körkép</i>	14
A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak	15
Sántha Kálmán, Katona Istvánné és Subrt Péter	
Digitális történetmesélés alkalmazása természettudományos témájú tantárgyi tartalmak feldolgozásában	26
Lanszki Anita és Papp-Danka Adrienn	
Learning and Teaching in Innovation: why it is important for education in 21st century	45
Helena Kovacs	
Szemle	61
<i>Nézőpontok</i>	61
Gyermekek a reneszánszban	62
Aggné Pirka Veronika	
Gyermekek a látható világban	65
Pénzes Dávid	
Szemle	69
<i>Olvasnivaló</i>	69
Felsőoktatás az állam kezében – Aspektusok és szerepkörök	70
Nagy-Rádli Dalma	
Szerzőink	73
Authors	75
English abstracts	77

Tanulmányok

Kitekintés

Médiaműveltség az USA-ban – egy bostoni példa

Dóra László*

Az Amerikai Egyesült Államokban is kiemelten fontos terület az iskolai oktatásban a médiaműveltség. A tengerentúlon az úgynevezett Thoman-modell az egyik leginkább elfogadott formája a médiaműveltség tanításának. Az amerikai iskolákban a modell javaslatai alapján a gyerekek gyakorlati feladatot is kapnak és ennek teljesítésén keresztül maguk is át tudják élni, hogyan működik a tömegkommunikáció a gyakorlatban. A médiaműveltségnek már számos leírása ismert Európában. Az Egyesült Államokban is hasonlóan gondolkoznak róla, és van egy régóta ismert modellje is, amelyet az oktatásban használnak. Egy bostoni szakközépiskolában gyakorlat közben is megfigyelhető, hogy a tengerentúlon mire helyezik a hangsúlyt a tömegkommunikáció értelmezése kapcsán.

Kulcsszavak: feladat, médiaműveltség, modell, USA, gyakorlat

A médiaműveltség elméletétől a gyakorlati szemléletig

A műveltség fogalmának meghatározó értelmezési kerete a társadalom és az azt létrehozó kultúra. A műveltség az adott kultúrában és adott időben meghatározott tudáskészlet, amely elengedhetetlen a mindennapi környezettel folytatott interakciók során. Ez a kulturálisan meghatározott tudásforma, relevánsan felhasználható képességeket, készségeket és ismereteket foglal magában. A formális és non-formális képzési rendszereken kívül is segíti az egyének fejlődését, naprakész és használható tudást jelent, és nem kötődik szorosan kontextushoz (Csapó, 2004). Ezért létezik a XXI. században többféle műveltség-fogalom, illetve műveltségi terület. Ezekben belül általános tájékozottságot, az összefüggések átlátását és alkalmazható tudást jelent egy tárgykör megértéséhez (Báthory és Falus, 2001).

A médiaműveltség célja és jellemzője, hogy az információkat és az azokat hordozó kontextusokat a fogyasztók kritikusan használják és értelmezzék, amely segíti őket abban, hogy csökkenteni tudják a média látens befolyásoló hatását (Potter, 2013). A médiaműveltséggel szembeni fő követelmény a tömegkommunikáció által bemutatott reprezentációk lényegének felismerése, és lehetőség szerinti hasznos tudássá alakítása a kritikus befogadás, vagyis gondolkodási műveletek során (Alverman, Moon és Hagwood, 1999). Ezért kiemelt szempont megérteni, hogy a médiumokban milyen formákban jelenhetnek meg az adatok, információk (és azok feldolgozásával, tudatos elemzésével létrehozható tudás), illetve ezek hogyan keletkeznek (Koltay, 2009).

A média elemzés területén való jártasság ugyanakkor azt is jelenti, hogy műfajtól függetlenül a fogyasztók a tömegmédia információs folyamát saját javukra és ismeretszerzésükre (tanulásukra) használják fel, ezért szükséges a médiaismeretek integrálása az oktatási rendszerbe, úgy, hogy konkrét és tantárgyak feletti formában is használható tudást nyújtson (AKTI, 2010). A médiaműveltség – amely a tömegkommunikációban megjelenő tartalmakról szóló alapvető tudással, és annak gyakorlati elemzésével alakul ki – a média funkcióinak a megértésére, és kritikus elemzésére irányuló fejlesztés. A média formátumok és tartalmak összefüggéseinek megismeré-

* Egy szakképzéssel foglalkozó nemzetközi cég oktatási és kutatási igazgatója, valamint az (EMMI) Hagyományok Házában az oktatási tevékenységért felelős szakértő. E-mail: dora.laci@vipmail.hu

se és az ezzel kapcsolatos tudás fejlesztése, a véleményalkotó képesség a megfelelő felhasználói magatartás szerves részét képezi (*Hin és Subramaniam, 2009*).

A médiaműveltség meghatározásában még egy lépést tesz egy másik szerzőpáros, amikor úgy fogalmaz, hogy a médiaműveltség azoknak az ismerteknek és készségeknek a halmaza, amely ahhoz szükséges, hogy a médiumokban megjelenő üzeneteket megértsük, és tudjuk, azok hogyan keletkeztek. Ahhoz azonban, hogy a tömegkommunikáció közlési formáját és a megalkotott reprezentációkat (nem első kézből származó információk megszerkesztését) megértse a közönség, ismernie kell a tömegkommunikáció munkáját (*Macedo és Steinberg, 2007*). *Shepherd* (1993) három összetevőre bontotta ezt a médiaműveltséget. A kritikus megértés és értelmezés a fő cél a médiaműveltség iskolai kialakításakor, ez azonban csak akkor teljesül, ha a médiatermékek gyártásának folyamata ismert a tanulók számára, valamint a potenciális célközönség is aktív szerepet játszik az üzenetek értelmezésében.

A médiaoktatás mindezeket az egyszerű alapvetéseket elfogadja, de a gyakorlati megvalósítás terén, az elméleti megközelítéseken túl alkalmaznia kell a tanítás-tanulás folyamatában azt a szemléletmódot is, amelyik az iskolapadban is működik. A gyakorlatközpontú leírások – mint az előbbi megközelítés is – rávilágítanak az elméletek mögött látens formában jelen lévő elemzési módszerekre. Ezek, viszont ha nem is teljesen tiszta formában, már a médiapedagógiában megjelentek a 2000-es évek elején, a különféle didaktikai megfontolásokban (*Hoffmann, 2003*).

A médiaműveltség a pedagógiai gondolkodásban és feladatközpontú alkalmazásban tehát gyakorlatiasabban a médiaüzenetek értelmezése-elemzése-feldolgozása és kulturális kontextusba helyezése mint befogadó központú gyakorlati referencia. Ez magában foglalja a bemutatásból eredő hatásoknak, vagyis az érvelésnek, továbbá szimbolikus és kulturális kódoknak a felismerését – röviden a média gyártási struktúráját, főként az angol nyelvű szakirodalomban. Minden média válfaj tudatos értelmezésének kompetenciája az információk keletkezésének megértését jelenti a média működésének elemzésén keresztül (*Celot és Tornero, 2008*). A kritikus – és a tömegkommunikáció működését ismerő – befogadó tudja dekódolni és értékelni a közzétett üzeneteket, céltudatos és rutinszerű műveleteken keresztül, és képes elrugaszkodni a minimális tartomelemzés szintjétől (*Burn és Durran, 2007*). A médiaműveltség azért is igényel jelentősen nagyobb tudáskészletet, mert a médiaszövegek nagy részben nyitottak, céllal és funkcióval jönnek létre, és egyéni tapasztalatoktól függ az értelmezésük (*Hobbs, 2006*). Az elemzésnél a megalkotás célját, az alkalmazott technikát, és az információs elemek elrendezését is figyelembe kell venni (*Key facts, 2003*).

Ez, és a hasonló megfogalmazások hozták létre többek között azokat az egyszerű, a gyerekek nyelvén is érthető és egymásból logikusan következő lépésekre épülő kezdeti modelleket, amelyeket a médiapedagógia, különösen az Amerikai Egyesült Államokban, már az 1990-es évektől fogva fejleszt. A tengerentúlon jellemzően egyszerűen értelmezhető ábrákkal segítik a tanárok munkáját a didaktikai folyamat megtervezésében. Ezek a modellek lépésről-lépésre határozzák meg azokat a kérdésköröket, amelyeket az értelmezési folyamat során egymás után fel kell tenniük magukban a tanulóknak és meg kell rá adniuk a választ az elemzéshez. Először csak tanári útmutatással ismerkednek meg a folyamat lépéseivel, később pedig önálló, egyéni megfogalmazásban, majd pedig csoportos vitára bocsátva a tömegkommunikációban bemutatott események elemzését (*Blumler és Gurevitch, 1995*).

A médiaműveltség – alapjában (kritikai) kérdésekre építő – értelmezési lépcsőin keresztül jól érezhető az aktív használat és kritikus magatartás előtérbe kerülése. Ahogy *Worsnop* (1994) is megfogalmazta, a médiával kapcsolatos műveltség nem lehet tudattalan, és alapvető elméleti ismeretek nélkül sem értelmezhető, ezért a médiatanulmányok szerves részeként alakul ki. Az USA-ban alkalmazott modellek ezért az egyes értelmezési lé-

pések fázisaként egy, a média működéséről szóló – alapvető elméleti ismereteket magában foglaló – tételmondatot fogalmaznak meg (Kress, 2003). Az oktatásban bővebb magyarázatként ezt szemléletes kérdések formájában bontják ki, mintegy elemzési egységekre redukálják. Az így megfogalmazott kérdések azonban nem eldöntendő válaszlehetőségeket tartalmaznak, hanem nyílt kérdések, ezért elengedhetetlen feltétel a megválaszoláshoz a média működésével kapcsolatos gondolkodási tevékenység, amelyek az iskolai tanórák foglalkozásainak kerülnek kialakításra (Martin és Madigan, 2006).

Az amerikai médiaműveltség elméletének háttere

Az Amerikai Egyesült Államokban mind a mai napig nincs egyértelmű meghatározás és pedagógiai koncepció a médiaműveltség értelmezéséről és gyakorlatáról. Minden államban másféle paradigmát és megközelítést tartanak előnyösnek a média értelmezéséről és iskolai használatáról (Christ, 2006).

Mint a legtöbb angol nyelvű területen, az amerikai filozófiai megközelítés is a kulturális tanulmányok alapvetését tartja alkalmazandónak. Ez a teoretikus szemléletmód azt szorgalmazza, hogy a tanulásban résztvevőket – függetlenül az oktatás szintjétől és formájától – a tanárok próbálják meg bevonni a média megismerésének folyamatába, úgy, hogy kreatív, alkotó feladatokat adnak a diákoknak (Buckingham, 1998). Ez a módszer feloldja megfelelő alkalmazás esetében azt a dilemmát, amely a tanítás a médiával / tanítás a médiáról szemléletmódot és vitát övezi (Sholle és Denski, 1994). A cselekedtető tanulás egyúttal motiválja és aktivizálja a hallgatókat, valamint hatásos abban a tekintetben, hogy egy médiatartalom megalkotásán keresztül tulajdonképpen a felfedezési tanulási érejt építi (Moser, 2010).

Az egyik legerősebb befolyásoló hatással rendelkező szervezet az USA-ban az 1989-ben alapított és Los Angeles-i székhelyű Media Literacy Center, amelyik médiaoktatással és a médiaműveltséggel foglalkozik. Ez a kutatócsoport már egy évvel a megalakulása után sürgette a médiaműveltség bevezetésének implementációját az államokban. Célkitűzésük egy olyan általános modell megalkotása volt, amely kortól és tudástól függetlenül képes rávezetni az oktatás alanyait a kritikus médiaértelmezésre (Chen, 2007).

Megfogalmazásuk szerint a médiaműveltség egy minden médiahasználó számára aktuális és élethosszig tartó elemzési módszert szorgalmaz, tekintet nélkül a tömegkommunikáció fajtájára vagy formájára (Lankshear és Knobel, 2008). Az iskolában elsajátítható elméleti ismeretek mellett ezért kiemelt hangsúlyt kap a gyakorlat, amely a műsorok elemzését, illetve azoknak a szempontjait tartja elsődlegesnek.

Az amerikai médiaműveltség általános szemlélete a médiában megjelenő szövegek (információk), képek, és azok funkcióinak megértését (szórakoztatás, ismeretterjesztés, hírközlés), kezelni tudását jelenti. Ez magában foglalja a tömegkommunikáció speciális eljárásainak összességét, beleértve a látens tartalmakat, és azok kontextusait. A hatások és használat tekintetében a médiaműveltség hozzájárul a tudatos értelmezés pedagógiai fejlesztéséhez, és ezáltal egy élethosszig tartó szemléletmódot nyújt az oktatásban résztvevőknek (Oblinger és Oblinger, 2005). Az angol nyelvterületeken a médiaműveltségi felfogás ugyanakkor a hírközlő funkció jellemzőit és annak megértését tartja a legfontosabb kritériumnak. Ez az elmozdulás a filmes formanyelv (esztétikai és szórakoztató központú) elemzésétől az objektívnek tekintett műsorok elemzéséhez, hozzávetőlegesen az ezredfordulótól érvényesül egyre erőteljesebben (Share, 2008). Az okok döntő többsége az intenzív, az élet minden területére kiterjedő, tömegkommunikációs információáramoltatásra vezethető vissza. Ebben a tekintetben nem tesz különbséget a tengerentúli irányzat, hogy a felhasználók, akiknek a médiaműveltséghez értelmező-analitikus tudással rendelkezniük kell, milyen szocioökonómiai státusszal definiálhatóak (Hilliard, 2001). A pedagógiai gondolkodás szerint tehát mindenkinek egyaránt el kell sajátítania a médiaműveltség alapelemeit, éppen ezért

olyan modellekkel dolgoznak, amelyek minimális tudáskészlettel, de fontos összefüggésekre rámutató, tevékenység-centrikus oktatást részesítenek előnyben.

Annak érdekében, hogy a tömegkommunikáció és a tantervek hatékonyan találkozzanak egymással, az Media Literacy Center összeállított egy olyan javaslatot, amely támpontokat ad a média oktatási intézményekben való használatára. Az általánosan megfogalmazott ajánlások között található, hogy a tömegkommunikációt a bemutatott tartalmak és médiaformátumok (objektív vagy szubjektív alkotások) alapján szükséges analizálni, és ezzel a diákokat a kritikus gondolkodásra nevelni. Fontos szempont, hogy változatos műfajú alkotásokkal, filmekkel, hírekkel ismertessék meg a tanítás során a hallgatókat, tekintettel a különböző érdeklődési körökre (Klein, 2012). Ennek során érdemes úgy bevonni és motiválni az oktatásban résztvevőket, hogy ők is készítsenek kisfilmeket, mert ezek a házi videók saját életterületüket mutathatják be, nagyobb érdeklődést kiváltva. További előny lehet az is, hogy így a kisfilmek elkészítésének fázisait is maguk fedezik fel. Az ilyen alkotásokat lehetséges úgy interpretálni az iskolai munkában, mint a saját élményvilágot bemutató egyéni alkotásokat, látásmódot és kifejezési formát. Egy szabad beszélgetés során pedig lehetőség nyílik rá, hogy a csoportok kifejtessék véleményüket változatos témákban, amelyek feltehetően közelebb állnak hozzájuk, mint a professzionális alkotók munkái. Az egyéni vélemények mellett természetesen rá lehet vezetni a tanulókat arra is, hogy a megtekintett témakörrel kapcsolatban mintegy összefoglalják és szintetizálják a médiáról szóló tudásukat, megosztva azt a többi társukkal (Hobbs, 2007).

Egy általánosan elfogadott és jól működő technika az Egyesült Államokban az *Elizabeth Thoman* által megszerkesztett médiaműveltségi modell. *Thoman* alapítója volt a Media Literacy Center-nek, és a kutatóközpont felfogását tükröző, egymásra épülő gondolatkörből álló sémát alkotott az értelmezéshez. Az egyes lépcsőfokok segítenek a média üzeneteinek hatékony és konzekvens értelmezésében, mintegy bemutatva a tömegkommunikáció működésének folyamatát (Giles, 2003). Maga a modell egyszerű, de nagyon fontos tudást és információt közvetít a médiaműveltség kialakításához. A rendelkezésre álló tanórai időkeret és a médiapedagógus felkészültsége szerint, az egymásra lépcsőzetesen épülő kérdéskörökben akár nagyon mélyre is lehet merülni.

A Thoman-féle médiaműveltségi modell

Az amerikai médiakutatás és oktatás során öt szemléleti alappillérrel szoktak beszélni, amelyet minden médiaformátum esetében azonosan lehet alkalmazni. Ezt a tengerentúlon a médiaműveltséggel azonosítják, amelyet kulcskompetenciaként fogalmaznak meg (Hanson, 2010). *Thoman* 1993-ban készült és öt pontba szedett összefoglalását a médiaműveltség alapjairól permanensen frissítették, hogy a XXI. század média kihívásainak is megfeleljen (*Thoman*, 2003b).

Thoman-modell

1. működést meghatározó kontextus

2. nézőpont, értékrendszer

3. médiaszabályok (szerkesztési elvek, lehetőségek)

4. konstruált médiaüzenetek (tartalmi mondanivaló elrendezése)

5. egyéni befogadás, eltérő értelmezés lehetősége

1. ábra: Az amerikai médiaértelmezés Thoman-modellje

Minden értelmezési szinthez hozzátartozik egy alapelv, amelyet tudatosítani kell. Konkrétan, hogy a média üzenetei konstruáltak, tehát valamilyen rendezőelv alapján megszerkesztettek, ezért értékeket és nézőpontokat mutatnak be, amelyeket a közönség a személyes tapasztalatai alapján értelmez, és fogad be (Thoman, 2003 a). Ez az alapelv jól rávilágít arra, hogy nem létezik kizárólag egyetlen és megbízható módszer a tömegkommunikációs üzenetek és azok tartalmának pontos definiálására. Egyúttal szabadságot jelent az értelmezésben, és egyéni jelentésstruktúrák és vélemények kialakítására ad lehetőséget a kommunikatív oktatási környezetben (Kaplowitz, 2012).

A Thoman-modell első alappillére szerint, figyelembe kell venni a tömegkommunikációból származó hírek értelmezésénél a média szűkebb működési környezetét. Ezek olyan, mára már „klasszikusnak” számító fogalmakat tartalmaznak, mint a közszolgálati vagy kereskedelmi média (Chomsky és Herman, 2002). Lehet a hír pusztán érdekes és szenzációt keltő – ekkor a kereskedelmi média nézettségét növeli –, vagy nagy jelentőségű, amely sok embert érinthet, amely biztosan a közszolgálati hírek között fog szerepelni (Graber, 1988). A következő pont szerint a média üzenetek minden egyes esetben tartalmaznak bizonyos – a készítő felfogása és tudása szerinti – értékrendszert. A híreknek azonban kötelező eleme az egymástól különböző nézőpontok bemutatása, ezért minden értelmezésnek helyet kell biztosítani a feldolgozás során. Ezeknek kiegyensúlyozottan kell szerepelniük, a lehető legjobb tájékoztatás érdekében (Corner, 1998). A harmadik szint szerint vannak további médiaszabályok, amelyek meghatározzák, hogyan működjön a hírek bemutatása. Ezek közül kiemelt szempont, hogy az elhangzó információk objektívek legyenek, ne tartalmazzanak érzelmi alapú elemeket. Ez utóbbiak ugyanis kedvezőtlen hatással lehetnek a megértésre, és szubjektív részleteket tartalmazhatnak (Carey, 1988). A negyedik egység fogalmazza meg, hogy a szöveg összeállításának a hír főbb körülményeinek és összefüggéseinek feltárással magyarázatot kell adnia a bemutatott eseményre. Ezen túl a bemutatott történet előzményeit és következményeit egyaránt szükséges ismertetnie a teljes megértéshez. Ez önmagában meghatározza azt is, hogy egy esemény megjelenítése milyen mértékben lesz informatív (részletes) és pontos (Blumler, 1992). Az utolsó pont arra hívja fel a figyelmet, hogy minden fogyasztó egyéni jellemzőkkel, tapasztalatokkal és eltérő tudással rendelkezik, ezért az értelmezés során más-más jelentések jöhetnek létre. Mindez független lehet az alkotó szándékától és a bemutatás formájától egyaránt (Aitchison és Lewis, 2003).

A médiaműveltség gyakorlata

Egy tanulmányút során, amerikai ismerősöm meghívására érkeztem egy bostoni középiskolába, ahol részt vehettem egy médiaoktatási órán. A gyerekek az általam megtekintett tanórán mutatták be az elkészült feladatukat, amelyet a tanév során korábban kaptak. Azt volt a feladatuk, hogy egy, a lakóhelyükön történt – általuk fontosnak vélt – eseményt mutassanak be a többi társuk előtt. Ehhez kamerával (okostelefonnal stb.) le kellett filmezni az eseményt, és érthetővé tenni úgy, hogy szöveges magyarázatot, értelmezést adnak a képekhez. Ezt követően az anyagot – saját szándékuk szerint – meg is vághatták, vagy tetszésük szerint szerkeszthették, annak érdekében, hogy az esemény bemutatása ne nyúljon hosszabbra, mint egy híradós tudósítás. Ez a feladatleírás a gyakorlatközpontú alkalmazásra koncentrál, és kreatív kihívás elé állítja a tanulókat. Egyúttal magában sűríti a modern technológiák használatát, amely izgalmassá teszi az oktatást, valamint az egyéni választás szabadságát a feladat kivitelezésében, továbbá az önkifejezést az alkotáson keresztül. Mindezt kreatív iskolai munkaként élik meg a tanulók (Longhurst, 2007).

A feladatok elkészítése folyamatosan történt, és minden héten a médiaismeret óra keretében egy-egy hallgató által elkészített anyagot mutattak be. A projektoros vetítés után a nézőközönség megbeszélte a kisfilmet, miközben a hír készítője csak figyelte a reakciókat és felvetéseket. Ennek a médiaműveltségi feladatnak az értelmezése során a *Thoman*-modell leírásában pontosan fordított sorrendben haladnak a tanulók. Ez a folyamat azt mutatja be, ahogy a nézők deduktív módon fejtik meg a bemutatott anyagok hatásait, illetve ahogy a bemutatás korlátait elemzik. Az így létrejött sokféle hozzászólás az ötödik pontban megfogalmazott egyéni látásmódok miatt alakul ki. Ezek a változatos, egyéni megjegyzések az egyes órák során mind segítenek megérteni a kisfilmet készítő fiatalokkal, hogyan lehetséges egy médiaesemény többféle jelentésének vagy értelmezésének a kialakulása (Giles, 2003).

A fordított sorrend okait természetesen az elméleti órák keretében előre megbeszélik a tanulók, és önállóan, szinte tanári irányítás nélkül haladnak. Ebben a pontban kezdődik a médiával kapcsolatos önálló és egyéni témakifejtés, a reflektálás a média által bemutatott eseményekre, amely kiemelt szempont a tömegkommunikációról való gondolkodás során. A csoportos munka abban is segít, hogy a deduktív értelmezés során a résztvevők megértsék azt a folyamatot, amelyet a média alkalmaz, és a nézőpontbeli különbséget, amely a befogadók és a műsorszámot készítők eltérő gondolatmenetében érhető tetten (Manning, 2001).

Elsőként – a modellben a negyedik pont szerint – megbeszélik a hallgatók, hogy a megtekintett esemény érthető volt-e. A hír egyes elemei magyarázatot adtak-e a bemutatott esetre, és az azok közötti ok-okozati összefüggés logikus történetet mesélt-e el. Ehhez a ponthoz tartozik az előzmények és következmények számbavétele is, amelyek szintén a bemutatás logikáját tükrözik, és segítenek megérteni a hírt. Értékelik azt is, hogy megfelelő információmennyiséget kaptak-e a bemutatás során, vagy akadt-e olyan részlet, amelyet nem tisztázott megfelelő mértékben a kisfilm alkotója, ezért pontosításra szorulna. Fontos megérteni, hogy ezek a kérdések nem csupán rövid eldöntendő kérdéseket takarnak, hanem egy-egy gondolatsort, ahol az egyes kérdésekre adott válaszok vezetnek a gyerekek gondolatmenetét, valamint következetesen és szorosan épülnek egymásra. A nézetek és hozzászólások következtében a gyerekek azt is megtanulhatják a tanári irányítás mellett, hogy milyen változatos értelmezéseket, gondolati sémákat, emlékeket vagy éppen egyéni előzetes ismereteket hoznak felszínre (McGuigan, 2006). A tanórán a médiapedagógus ezt úgy magyarázta el a gyerekeknek, mint egy szövegértelmezési feladatot, amelynek a végén találhatóak a kérdések, és ezek közül néhányat csak következtetéssel lehetne megválaszolni. Ugyanakkor a kérdések segítik a szöveg tartalmi mondanivalójának és elrendezésének a hangsúlyos részeit is feltárni.

Ezután kerítenek sort arra, hogy a harmadik pont alapján megvizsgálják az információkat az objektivitás szempontjából. Ha találnak olyan részt, amelyik érzelmi megközelítést vagy álláspontot foglal magában, megpróbálják kitalálni, ez vajon hogyan és milyen mértékben lehet félrevezető a fogyasztók számára. Természetesen segítenek abban a társuknak, milyen módon lenne szükséges átfogalmazni és átszerkeszteni a hírt, hogy a zavaró tényező ne szerepeljen benne. Ez az egyik legfontosabb lépés, mert itt kell elsajátítaniuk a résztvevőknek, hogyan semlegesítsék a média egyik leginkább elterjedt, és – többek között – a pedagógia és pszichológia által is hangsúlyozott hatását. A média érzelmileg bevonó képi és hanghatásait, valamint a tartalom ezektől független elkülönítését ebben a fázisban értik meg a hallgatók (*Newcomb, 2000*). A bemutatókon ennél a résznél időznek a legtöbbet a gyerekek, és itt szükséges a tanárnak beleavatkoznia ez egyébként gördülékeny elemzésbe.

A második pontnál javaslatot tehetnek arra, hogy lehetséges lett volna-e más szempontot találni a bemutatóra, illetve hogy egyenlő időt kaptak-e az eltérő értelmezések. Itt elemzik a kamerafelvételen látható képeket, vajon miért abból a szemszögből (kameraállásból) mutatja be az eseményt, illetve hogyan lehetett volna ezen javítani. Továbbá értékeli, hogy a képek és szöveg viszonya megfelelő-e, a szöveg alátámasztja, kiegészíti-e a képen látottakat – így segítve a megértést –, vagy éppen nincs szinkronban a kettő és nem érthető az egyidejű képek és a szöveg jelentése. Ilyen esetben megpróbálják a szöveget olyan formába önteni, hogy a látott eseményhez igazítják a hosszát. Az egyéni látásmódok, értelmezések és a kreativitás nagy hangsúlyt kap a második pontnál. Azok, akik eddig csak passzív, – de értelmező – szemlélői voltak a vetített anyagnak, most tulajdonképpen egy képzeletbeli alkotófázisba lépnek át. Ennek során mintegy újfajta szemléletet adnak az eseménynek, és szintén újfajta – egyéni – látásmódot valamint értelmezést adnak hozzá egy korábban általuk nem ismert jelenséghez (*Ormiston, 2011*). Ez a lépés az a mérőföldkő, amikor a tanulók teljes mértékben átélnek a médiában dolgozó helyzetét, és a munkafolyamatot, amely során létrehozzák, újraalkotják a hírközlésben látott eseményt. Eközben jönnek rá, hogy milyen korlátozó tényezők lépnek fel egy hír elkészítése és bemutatása kapcsán.

Az első ponthoz érkezve kísérletet tesznek arra a vetítésen résztvevők, hogy meghatározzák miért ezt az eseményt dolgozta fel az osztálytársuk. Ez megmutatja, hogy milyen szempontból volt fontos – számára – a téma. Megvitatják azt, az előbbi kritériumokat figyelembe véve, hogy a hír közszolgálati médiumban, vagy inkább kereskedelmi csatornán szerepelhetne-e. Természetesen megindokolják az álláspontjukat a hír érdekességére és jelentőségére vonatkozóan. A nézőpont és értékrendszer tudatosítása itt a cél, hiszen a szerkesztési elvek és szabályok során az időkorlát miatt választania kell az alkotónak, hogy mit és milyen mélységig mutat be, hogyan képes a tartalmat összefoglalni röviden és közérthetően. Ez a választás határozza meg, hogy az általa készített alkotás a nézők értelmezésében végső soron milyen értékítéletet jelenít meg. Vagyis megmutatja, hogy egy másik – hasonló életkorú, képzettségű, és szociokulturális háttérrel rendelkező – személy hogyan látja és értelmezi az őt körülvevő világot (*Richardson, 2006*).

Mikor az egész folyamat elemzésének végére értek, a film készítője akkor kap csak szót. A felvetett ötletekre és javaslatokra reflektálva elmagyarázza a saját álláspontját. Részletesen kitér arra, hogy mit és miért alkalmazott úgy, ahogy az látható/hallható volt. Elmondja, melyek voltak a korlátozó tényezők, amelyek nem tették lehetővé azokat az észrevételeket, amelyeket a társai másként készítettek volna el. A legtanulságosabb momentum ez, az általam látott órán ebben a részben volt a legcsendesebb az osztály, amikor naivan rácsodálkoztak azokra a körülményekre, amelyeket nem is sejtettek. Ez a fázis mutatja meg, hogy milyen apró és lényegtelennek tűnő körülmények befolyásolhatják egy elkészített hír feldolgozási folyamatát, illetve a látottak szemszögét és értelmezési keretét. Ez a hallgatóközpontú gyakorlat végig követi a tömegkommunikációs hírek készítésének lépéseit, egészen a témaválasztástól kezdve a fogyasztók értelmezéséig. Az egész folyamat és feladat lényege az, hogy reprezentálja a tanulók számára, hogy hányféle nézőpont és értelmezés jöhet létre egy egyszerű ese-

mény bemutatása során. Ekkor érthetik meg igazán, hogy a média a mindennapi működése során milyen reakciókat és hatásokat képes kiváltani a nézőkből, illetve hogyan is működik valójában a hírközlés.

Szakirodalom

1. Aitchison, J. & Lewis, D. M. (2003, ed.): *New Media Language*. Routledge, London.
2. AKTI (2010): *Tanulmány a médiajártasság szintjeinek értékelési kritériumairól*. AKTI, Budapest.
3. Alverman, D. E., Moon, J. S. & Hagwood, M. C. (1999): *Popular Culture in the Classroom: Teaching & Researching Critical Media Literacy*. International Reading Association, Newark.
4. Báthory Zoltán és Falus Iván (2001, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
5. Blumler, J. G. (1992, ed.): *Television & the Public Interest*. SAGE, London.
6. Blumler, J. G. & Gurevitch, M. (1995): *The Crisis of Public Communication*. SAGE, London.
7. Buckingham, D. (1998): Media Education in the UK. *Journal of Communication*. 1. 35 –43.
8. Burn, A. & Durran, J. (2007): *Media Literacy in Schools. Practise, Production and Progression*. Sage, London.
9. Carey, J. (1988): *Communication as Culture*. Routledge, London.
10. Celot, P. & Tornero, J. M. P. (2008): *Media Literacy in Europe*. EAVI, Brussels.
11. Chen, G. M. (2007): Media (Literacy) Education in the United States. *China Media Research*. 3. 87–103.
12. Chomsky, N. & Herman, E. S. (2002): *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. Pantheon Books, New York.
13. Christ, W. G. (2006): *Assessing Media Education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
14. Corner, J. (1998): *Studying Media: Problems of Theory and Methods*. Edingburgh University Press, Edinburgh.
15. Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
16. Giles, D. C. (2003): *Media Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
17. Graber, D. A. (1988): *Processing the News: How People Tame the Information Tide*. Longman, New York.
18. Hanson, R. E. (2010): *Mass Communication: Living in a Media World*. CQ Press, Thousand Oaks.
19. Hilliard, R. L. (2001): *Media Education and America's Counter-culture Revolution*. Ablex Publishing, Westport.
20. Hin, L. T. W. & Subramaniam, R. (2009): *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. IGI Global, Hershey.
21. Hobbs, R. (2006): Reconceptualizing Media Literacy for the Digital Age. In: Martin, A. & Madigan, D. (ed.): *Literacies for Learning in the Digital Age*, Facet Press, London. 99–109.
22. Hobbs, R. (2007): *Reading the Media*. Teachers College Press, New York.
23. Hoffmann, B. (2003): *Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
24. Kaplowitz, J. R. (2012): *Transforming Information Literacy Instruction Using Learner-Centered Teaching*. Facet, London.
25. Key facts (2003): *Media Literacy*. The Henry J. Kaiser Family Foundation, Boston. URL: <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf> Utolsó letöltés: 2014. június 6.
26. Klein, C. (2012): *Mediale Vorbildkompetenz*. Beltz-Juventa, Basel.
27. Koltay Tibor (2009): *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás*. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltseg_digitalis_irastudas Utolsó letöltés: 2014. június 6.

28. Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. Routledge, New York.
29. Lankshear, C. & Knobel, M. (2008, ed.): *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang, New York.
30. Longhurst, B. (2007): *Cultural Change and Ordinary Life*. Open University Press, Maidenhead.
31. Macedo, D. & Steinberg, S. (2007, ed.): *Media Literacy: A Reader*. Peter Lang, New York.
32. Manning, P. (2001): *News and News Sources. A Critical Introduction*. Sage, London.
33. Martin, A. & Madigan, D. (2006): *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing, London.
34. McGuigan, J. (2006): *Modernity and Postmodern Culture*. Open University Press, Maidenhead.
35. Moser, H. (2010): *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
36. Newcomb, C. H. (2000, ed.): *Television: the Critical View*. Oxford University Press, New York.
37. Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (2005, ed.): *Educating the Net Generation*. Educause, London.
38. Ormiston, M. (2011): *Creating a Digital-Reach Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World*. Solution Tree, Bloomington.
39. Potter, W. J. (2013): *Media Literacy*. Sage, California.
40. Richardson, W. (2006): *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Tools for the Classroom*. Corwin Press, California.
41. Share, J. (2008): *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. Peter Lang Publishing, New York.
42. Sheperd, R. (1993): *Why Teach Media Literacy*. Quadrant Educational Media Services, Toronto.
43. Sholle, D. & Denski, S. (1994): *Media Education and the Reproduction of Culture*. Bergin & Garvey, Westport.
44. Thoman, E. (2003a): Media Literacy – A Guided Tour of the Best Resources for Teaching. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 6. 278–283.
45. Thoman, E. (2003b): Skills and Strategies for Media Education. URL: http://www.medialit.org/reading_room/pdf/CMLskillsandstrat.pdf Utolsó letöltés: 2014. június 6.
46. Worsnop, C. (1994): *Screening Images: Ideas for Media Education*. Wright Communications, Canada.

Tanulmányok

Körkép

A kvalitatív pedagógiai kutatásmódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak

Sántha Kálmán,* Katona Istvánné** és Subrt Péter***

A tanulmány a magyar kvalitatív pedagógiai kutatásmódszertan fejlődéstörténetét vizsgáló munkák sorába kíván illeszkedni, folytatja a Sántha Kálmán (2009, 2016) tanulmányai által megkezdett törekvést. Négy magyar neveléstudományi szaklap, az Iskolakultúra, az Új Pedagógiai Szemle, a Magyar Pedagógia és a Pedagógusképzés 2011 – 2015 megjelent számait vizsgáltuk, célként a jelenlegi hazai kvalitatív pedagógiai kutatásmódszertan helyzetének feltárását, valamint a hazai és a nemzetközi kvalitatív irányzatok közötti kapcsolatok feltérképezését tűztük ki. A tanulmányokat a kombinált (deduktív és induktív) logika szerinti kvalitatív tartalomelemzési eljárással dolgoztuk fel, a szövegkorpuszokat fő- és alkódok hierarchiájával vizsgáltuk. Az eredményeket három nagyobb tartalmi csoport, a kvalitatív tanulmányok elméleti hátterére vonatkozó cikkek, a kvalitatív módszerek alkalmazhatóságát elemző empirikus tanulmányok és a recenziók, konferencia-ismertetők alapján jelenítettük meg. A tanulmány a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásmódszertan szisztematizálási törekvéseihez kíván hozzájárulni.

Kulcsszavak: pedagógiai szaklapok, kvalitatív kutatási módszerek, kvalitatív tartalomelemzés

Bevezetés

A magyar neveléstudományban a 2000-es évek óta egyre intenzívebben jelentek meg a kvalitatív kutatásmódszertan elméleti és gyakorlati elemeire alapozó, vagy azokat továbbgondoló, új kontextusba helyező tanulmányok. Ezek a munkák a kvalitatív módszertani aspektusok továbbgondolása mellett rámutatnak arra is, hogy a kvalitatív vizsgálatok milyen szerepet játszhatnak az iskolai valóság gyakran megismételhetetlen és helyzetfüggő elemeinek interpretálása során. Így egyre többször találkozunk a tanári tevékenység, gondolkodás, reflexió, nézet témakörök mellett az iskolafejlesztés, a hatékonyság növelése esetében is kvalitatív jellegű szemléletmóddal.

Elméleti háttér – problémafelvetés

A magyar neveléstudomány kutatásmódszertani szemléletét az elmúlt 15 évben intenzív átalakulás jellemezte, a kvalitatív módszertan egyre gyakoribb alkalmazása hozzájárult a pedagógiai problémák sokoldalú vizsgálatához. Vélhetően ez a tendencia a jövőben is érvényesülni fog, hiszen a nemzetközi törekvésekkel összhangban újabban a kombinált módszertan (Mixed Methods) sokoldalú modelljei, vagy akár a QCA-technikák (Qualitative Comparative Analysis) további repertoárbővülést és módszertani kihívásokat eredményezhetnek (Galántai, 2016; Sántha, 2014, 2015).

* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens. E-mail: santha.kalman1@gmail.com

** Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató. E-mail: rkonakaton@gmail.com

*** Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató. E-mail: subrtpeter6@gmail.com

A hazai kvalitatív kutatómódszertan fejlődéséről már született összegző munka (*Sántha*, 2009, 2016). Ez tükrözi azt az utat, amelyen a kvalitatív neveléstudományi módszertani repertoár 2000 és 2010 között végigment. Ekkor négy pedagógiai folyóirat (Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle, Pedagógusképzés) 2000 és 2010 közötti számainak tartalmait tekintettük át. Úgy véljük, hogy elérkezettnek látszik újra az idő arra, hogy a hazai kvalitatív módszertan iránt érdeklődők számára újabb áttekintést végezzünk, és a jelzett folyóiratok 2011 és 2015 közötti kvalitatív jellegű tanulmányait elemezzük. Ezzel, túl azon, hogy aktualizálnánk a magyar neveléstudományi kvalitatív módszertan állapotát, a jelenlegi nemzetközi és hazai kvalitatív módszertani helyzetből kiindulva akár kísérletet is tehetünk a jövő kvalitatív kutatómódszertani trendjeinek megfogalmazására is. Ismereteink szerint további hazai neveléstudományi szaklapok hasonló jellegű feldolgozása is folyamatban van.

A hazai kvalitatív neveléstudományi módszertani repertoár fejlődéstörténetének vizsgálata során célszerű egyértelműen rögzíteni, hogy milyen kritériumok alapján elemeztük a fejlődést. Kiindulópontként *Sántha* (2009) hasonló jellegű összegző munkájában használt fejlődéstörténeti fázisokat vettük alapul. Ez a tanulmány többek között rámutatott arra, hogy a magyar neveléstudományban a 2000-es évek elejére tehető a kvalitatív kutatómódszertan teoretikus és gyakorlati elemeivel kapcsolatos szakirodalom elterjedése. A szakemberek már akkor azt prognosztizálták, hogy a közeljövő magyar kvalitatív neveléstudományi módszertanában kiemelt szerepet kap majd a módszertani háttér erősödése, a különböző kvalitatív technikák empirikus vizsgálatokban történő szisztematikus elterjedése, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés térhódítása, valamint a kombinált módszertannal kapcsolatos igény is fokozatosan beépül a tudományos gondolkodásba. Úgy véljük, hogy több mint öt évvel *Sántha* (2009) tanulmányának publikálása után a jelzett szempontok aktuálissá válhattak, ezért tanulmányunkban kiemelt figyelmet fordítottunk a vizsgálatukra.

Van néhány alapvető problémakör, amit célszerű átgondolni a kvalitatív kutatások iránt érdeklődőknek, valamint választ keresni arra a kérdésre, hogy milyen a jelenlegi hazai kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan helyzete, hogyan illeszkedik a hazai tendencia az aktuális nemzetközi irányzatokhoz. Nemzetközi szinten *Corbin* „kvalitatív forradalmat” vél felfedezni napjainkban, amely belső forradalomként is értelmezhető, hiszen a kvalitatív módszertan alapvető változásairól szól, felhasználva a legújabb technikai vívmányokat. Napjainkban az angol és német nyelvterületen egyaránt megfigyelhető az új technikák, módszerek létrejötte (lassan ugyanez állítható a spanyol nyelvű kvalitatív kutatómódszertani szakirodalomról is), fókuszban áll a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, valamint a vizsgálatok szisztematizálására való törekvés. Mindez sokakban azt a félelmet kelti – véleményünk szerint alaptalanul –, hogy a kvalitatív elemzések gépiessé válnak, háttérbe szorul a kutatói kreativitás és a szoftverek eltörlik „a kvalitatív kutatás színpadáról a régi szép idők kulcsfogalmát, az értelmezést” (*Corbin* és *Strauss*, 2015. 23.). *Keller* (2014) úgy véli, hogy napjainkban célszerű lenne átgondolni a „klasszikus” kvalitatív vizsgálatokra vonatkozó nézeteket, melyek sokszor tévútra viszik az ilyen jellegű vizsgálatok iránt érdeklődőket, lásd például a teljesség igénye nélkül az induktivitás, a metodológiai elvek, a számítógéppel támogatott kvalitatív elemzés vagy a szisztematizálási törekvések problémáját. Egyetérthetünk *Corbin* és *Strauss* (2015), valamint *Keller* (2014) megállapításaival, hiszen a szisztematizálási törekvések, ötvözve a modern kor vívmányaival (lásd a szoftverek szerepét a kvalitatív elemzésekben) elvezethetnek oda, hogy a kvalitatív elemzések végleg megszabadulhatnak a „puha tudomány” címkéjétől.

Módszertani háttér

Minta, mintavétel

A tanulmányban az Iskolakultúra, az Új Pedagógiai Szemle, a Magyar Pedagógia és a Pedagógusképzés folyóiratok 2011–2015 közötti számainak teljes vertikumát tekintettük át. A releváns tanulmányok kiválasztásánál arra figyeltünk, hogy a cikkek tartalmazzanak a kvalitatív módszertannal kapcsolatos teoretikus vagy módszertani elemeket. Kétségtelen, hogy a kvalitatív empirikus vizsgálatok esetén gyakran használt fegyelmezett szubjektivitás elvét betartva is probléma, hogy a kiválasztott tanulmányok (N=27) száma akár még bővíthető lett volna annak ellenére, hogy törekedtünk a besorolás szempontjainak rögzítésére (például, ha a szerzők nem jelölték, hogy kvalitatív kutatásról van szó, de alkalmaztak kvalitatív módszereket, akkor ezek a tanulmányok a vizsgálat részeivé váltak). A tanulmányok besorolásának folyamatában több kutató párhuzamos tevékenységével alkalmaztuk a személyi triangulációt, a nem egyértelmű eseteket átgondoltuk és szakmai konszenzus alapján döntöttünk.

Az adatfeldolgozás módja, a kvalitatív tartalomelemzés lépései

Az adatokat kvalitatív tartalomelemzéssel, a tartalmilag strukturáló elv alapján (*Kuckartz, 2012*) dolgoztuk fel: a tanulmányokat a kombinált (deduktív és induktív) logika szerinti kvalitatív tartalomelemzési technikával elemeztük, hozzájárulva így az adatvesztés minimalizálásához. A kombinált eljárás során általában viszonylag kevés főkérdésszel indul az elemzés, az alkódok induktív módon, a szövegtörzsekből kerülnek kialakításra.

A deduktív tartalomelemzésnél az elméletből indulunk ki, vagy saját kutatói tapasztalat alapján generált kategóriarendszert használunk, ahol a kategóriákhoz a tanulmányok megfelelő szövegrészleteit társítjuk. Az eljárás során az átfedések kiküszöbölése érdekében a lehető legprecízebben célszerű definiálni a kategóriákat. Az elemzésnél a főkérdéseket az előzetes kutatási tapasztalatnak és az elméleti háttérnek megfelelően alakítottuk ki. Így három nagyobb csoport, a kvalitatív tanulmányok elméleti hátterére vonatkozó cikkek, a kvalitatív módszerek alkalmazhatóságát elemző tanulmányok (empirikus anyagok) és a recenzók, konferencia-ismertető képeztek a főkérdéseket. Ezen a ponton célszerű kitérni arra, hogy a harmadik főkérdés értelmezhető-e önálló kategóriaként, vagy pedig azonos tartalmakat fed le az első kettővel. Úgy véljük, hogy feltüntethető önálló kategóriaként, hiszen ebben a széles témakörben a tudományos konferencia-ismertetőket is elemeztük, amelyek ugyan tartalmazzanak módszertani elemeket, de műfajukból adódóan nem az első két kategóriának megfelelő mélységben.

Az elemzés során a deduktív logika szerint kódlistát gyártottunk, a priori kódolást használtunk. Az a priori kódolás az adatkódolás olyan formája, ahol a főkérdéseket az elemzés előtt, elméleti megfontolásokból, vagy akár saját tapasztalatból kiindulva állítjuk elő. A kategóriák főkérdései a következőképpen alakultak: a kvalitatív vizsgálatok elméleti hátterével foglalkozó tanulmányok esetén 10 főkérdéssel dolgoztunk (trianguláció, kvalitatív kutatómódszertan, kvalitatív adatelemző szoftver, érvényesség, megbízhatóság, multikódolt adatok/kódolás, hermeneutika, fenomenológia, hermeneutika és neveléstudomány, fenomenológia és neveléstudomány), míg a kvalitatív módszerek alkalmazását elemző tanulmányoknál öt főkérdés képezte a vizsgálat alapját (kutatási módszer, „kvalitatív” kifejezés, trianguláció, mintavétel, számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés). A recenzókat három tartalmi kategória, a leíró jellegű tartalomismertetés, a mértéktartó és az erős kritika alapján vizsgáltuk. Majd következett a főkérdésekhez rendelhető, a kódjelentésekkel azonos tartalmú szövegszegmensek társítása.

A deduktív logikának megfelelő eljárást a szövegszegmensek mélyrétegeinek induktív módon történő feltárása követte, azaz a szövegrészletekből a főkérdésekhez jelentésben illő alkódokat kerestünk. A kvalitatív vizsgálatok elméleti háttérével foglalkozó tanulmányok esetében 65, a kvalitatív módszerek alkalmazását elemző tanulmányoknál 49, míg a recenzióknál 27 alkódot állapítottunk meg (részletesen lásd az eredmények feldolgozásánál).

A kategóriák közötti átfedések kiküszöbölése érdekében a kódolt szövegtöredékeket két nap után ugyanazon logikai rendszer alapján újrakódoltuk annak érdekében, hogy a még kérdéses kategóriák végső besorolását megtaláljuk. A kódolás megbízhatóságát személyi triangulációval biztosítottuk. Minden tanulmány esetében interkódolást alkalmaztunk, a kódolást két kódoló végezte. A kódolás megbízhatósági indexe magas, átlagban 0,71.

Az eredmények elemzése

A kvalitatív kutatómódszertannal kapcsolatos tanulmányok kvantitatív mutatói

Az eredmények elemzését a főkérdések függvényében végezzük, majd részletesen kitérünk az alkategóriák értelmezésére is. A folyóiratokban megjelenő kvalitatív kutatómódszertannal kapcsolatos tanulmányok kvantitatív mutatóit az 1. táblázatban tekintjük át:

	2011	2012	2013	2014	2015
Iskolakultúra	3	6	1	4	4
Új Pedagógiai Szemle	3	-	-	-	-
Magyar Pedagógia	-	-	1	-	3
Pedagógusképzés	-	2	-	-	-

1. táblázat: Kvalitatív kutatómódszertani tanulmányok a folyóiratokban

Az 1. táblázat alapján a vizsgált időszakban a legtöbb tanulmány az Iskolakultúra oldalain jelent meg. Az Új Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógia közel azonos számban adott teret kvalitatív jellegű munkáknak. A Pedagógusképzés 2012-2013-as összevont számában két kvalitatív kutatómódszertanra vonatkozó írást találtunk, melyeket a 2012-es évnél tüntettünk fel. A Magyar Pedagógiában 2013-tól a korábbi évekhez viszonyítva több cikk tartalmaz kvalitatív módszertannal kapcsolatos eredményeket. A kvantitatív mutatók tárgyalásánál fontos megjegyezni, hogy havi és negyedéves megjelenő folyóiratokról van szó, ezért az egyes lapszámokban különböző mennyiségben jelennek meg a neveléstudományt érintő írások.

A kvantitatív elemzést a főkérdések szintjeinek és fokszámainak vizsgálatával folytattuk, melyek kiegészítő információkkal szolgálhatnak az ok-okozati összefüggések feltárását célul kitűző mélyrétegű elemzés számára. A kódháló hierarchikus szintjeinek megállapításánál a következő gondolatmenetet követtük: ha nulladik szintnek tekintjük a vizsgált főkérdéseket, akkor az első szinten található a nulladik szintről egy útvonallal elérhető alkódok, tartalmi csomópontok. Ezt az elvet követve, a második szinten az első szintről egy útvonallal elérhető tar-

talmi elemek foglalnak helyet, ugyanígy gondolkodhatunk a további szintszámok meghatározásánál is. Fokszámok alatt pedig adott kódból (fogalomból) kiinduló élek számát értjük.

A kvalitatív vizsgálatok filozófiai háttérével foglalkozó cikkekben viszonylag kevés, négy fő kód szerepel. Kiemelkedően hangsúlyos a „humán tudományok önállósodási törekvései”, valamint a „hermeneutika, fenomenológia és a neveléstudomány kapcsolata” alkódok sokoldalú kifejtése. Alacsonyak a fokszámok is (egy, kettő, öt), a tanulmányok általában kevés témakörre koncentrálnak (például hermeneutikai élményfogalom, hermeneutikai szövegértelmezés, kulturális kontextus).

Az elméleti cikkekben azonos hangsúllyal jelennek meg a vizsgált fő kódok. Általában kettő, három vagy négy szinten ábrázolták a szerzők a témákat. Ettől eltérő, öt illetve hat szintet csak a „kódolási folyamat megbízhatósága” alkódnál állapítottunk meg, ez a témakör kiemelkedően hangsúlyos a kutatások folyamatában. A kvalitatív vizsgálatok elméleti háttérével foglalkozó tanulmányok esetében szintén közel azonos fokszámmal rendelkező fő kódokat találtunk. Az érvényesség és megbízhatóság fő kódokat együtt kezelve 13 alkódot állapíthatunk meg. Az alkódok magas száma a témakörök kidolgozottságára, sokszínűségére utal.

Az empirikus kutatásokkal foglalkozó tanulmányok szerzői általában alacsony szinteken ábrázolták vizsgálatuk főbb tartalmi csomópontjait. Csupán három alkalommal („kutatás folytatása”, „ismeretközvetítés Magyarországon”, „kutatási módszer”) találtunk öt illetve hat szinten vizsgált alkódokat. A fokszámok is eltérőek a fő kódok esetében. Léteznek magas fokszámú alkódok (kvalitatív kifejezés 19, trianguláció 15 alkód), viszont vannak nagyon alacsony fokszámú fő kódok is (mintavétel szempontjai négy alkód, számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés három alkód). Az elméleti cikkek tartalmi és szintszámbeli kiegyensúlyozottságával ellentétben, az empirikus kutatások eltérő hangsúlyt fektetnek a különböző kvalitatív módszertani témakörökre.

A kvalitatív vizsgálatok elméleti háttérével foglalkozó tanulmányok

A kvalitatív vizsgálatok elméleti háttérével foglalkozó publikációkat saját tapasztalataink alapján hat alkategóriába soroltuk, melyeket részletesen kifejtünk a továbbiakban: (a) a kvalitatív kutatás filozófiai háttérét bemutató tanulmányok; (b) a módszerek alkalmazhatóságával kapcsolatos írások; (c) a metodológiai elveket részletező cikkek; (d) a vizsgálatok sokszínű megközelíthetőségének problematikáját elemző tanulmányok; (e) a kvalitatív kutatás elveinek, felépítésének vizsgálatát célul kitűző tanulmányok; (f) kvalitatív elemzések struktúrája, elvi megközelítésével kapcsolatos cikkek.

A kvalitatív kutatások filozófiai háttérét érintő tanulmányok az Új Pedagógiai Szemlében (*Bodrogi*, 2011) és a Magyar Pedagógiában (*Németh*, 2015) találhatóak. A módszerek alkalmazhatóságát három Iskolakultúrában megjelenő tanulmány tárgyalta (*Sántha*, 2011, 2014, 2015), míg a metodológiai elveket kettő, szintén az Iskolakultúrában publikált cikk részletezte (*Sántha*, 2012a, 2012b). A vizsgálatok sokszínű megközelíthetőségének problematikájával az Iskolakultúra egy tanulmánya foglalkozott (*Sántha*, 2013). A kvalitatív kutatás elveivel, felépítésével kapcsolatban nem találtunk cikket. A kvalitatív elemzések struktúrájával, elvi megközelítésével az Iskolakultúrában megjelenő egyetlen tanulmány foglalkozott (*Gyészli és Sántha*, 2015). A továbbiakban e tételre részletezzük az alkategóriák függvényében.

A kvalitatív kutatás filozófiai háttérét elemző témakörben *Bodrogi* (2011) a kreativitásra építő élményközpontú irodalomtanítás hermeneutikai megközelítésével foglalkozik, említést tesz a hermeneutikai szövegértelmezésben rejlő lehetőségekről, az egyén olvasatainak belüli különbségekről. Kiemeli a kulturális kontextus érvényét. *Németh* (2015) a neveléstudomány ismeretelméleti háttérét mutatja be, részletesen ír a hermeneutikáról és a fenomenológiáról. Ismerteti a humán tudományok önállósodási törekvéseinek folyamatát, említést tesz a kvanti-

tatív és kvalitatív kutatómódszertan egyenrangúságáról, tárgyalja az Európában és Amerikában lezajló tudományelméleti fordulatot, valamint a társadalomtudományok differenciálódásának folyamatát.

A módszerek alkalmazhatóságát érintő munkák esetén *Sántha* (2011) a fotóinterjút ismerteti, ez a technika teljesíti a módszertani trianguláció követelményeit, valamint fő- vagy almódszerként beépíthető a kombinált paradigma szerinti kutatásokba is (itt már láthatóvá válik a kevert módszertan fontosságát hangsúlyozó irányzat). A módszer során használt fotók, mint multikódolt adatok inter- és intrakódolása hozzájárul a személyi trianguláció megvalósításához is. A kódolt fotókommentárok kvalitatív tartomelemzéssel, míg a fotók vizuális tartomelemzéssel vizsgálhatók. *Szabolcs* (2012, 2013) tanulmánya érdekes és hasznos leírás a narratívákról. A szerző három narratív szemléletű pedagóguskutatást ismertet, melyek a kezdő pedagógusok nézeteinek, reflektív gondolkodásának feltárásához köthetők. A kutatások rámutatnak a dialógusok kezdő pedagógusok nézeteinek formálásában betöltött szerepére, továbbá a kutatási lépések algoritmizálásával erős metodológiai alapot teremtenek a narratív vizsgálatok számára.

Szintén a hazai módszertani repertoár bővítése érdekében tárgyalja *Sántha* (2014, 2015) a Kvalitatív Komparatív Analízis (Qualitative Comparative Analysis – QCA) technikáját, amely átmenetet képez a kismintás kvalitatív vizsgálatok és a kvantitatív elemzések között, a Boole algebra elemeit használja a társadalmi jelenségek feltételeinek meghatározása során. Összetett módszertanról van szó, amely releváns a neveléstudományi elemzések számára is, hiszen képes az iskola világának összetettségét több perspektíva szerint vizsgálni. A tanulmányokból információt szerezhetünk a QCA-elemzések számára rendelkezésre álló különféle szoftverekről is (például fsQCA, Kirq, R Package QCA, Tosmana). Az érdeklődők a témakör aktualitásairól a www.compass.org honlapról tájékozódhatnak.

A kvalitatív elemzéseknél a metodológiai elvek teljesítése, a különféle terminológia megjelenése (lásd például a klasszikus kvantitatív esetben alkalmazott, vagy speciálisan a kvalitatív elemzések számára létrehozott terminusok használatát) mindig központi problémaként jelentkezik. E sokszínű területbe kíván betekintést engedni *Sántha* (2012a) tanulmánya, amely a metodológiai elvek részletezésénél többek között kitér az adatok triangulációjára, valamint a trianguláció vagy kristályosítás problémájára. A szerző kiemeli, hogy a trianguláció egyértelmű használata hozzájárulhat a kvalitatív módszertan szisztematizálásához, továbbá ismerteti a geokódolás mechanizmusát, kiemeli a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek (Atlas.ti, MAXQDA, NVivo) szerepét a geo-referenciák kiépítésében, részletezi a Google Earth és e szoftverek kapcsolatát. Ezen a ponton a nemzetközi kvalitatív módszertani trendekhez való igazodási szándék figyelhető meg, megjelenik a komplex módszertani környezet megteremtésének igénye is.

A metodológiai elvek esetén feltűnik a megbízhatóság és az érvényesség közötti kritériumok tárgyalása. Megismerhetjük a kvalitatív vizsgálat megbízhatóságának feltételeit, az intra- és interkódolást, a megbízhatósági mutatót két vagy több kódoló esetén (Cohen-kappa, illetve Fleiss-kappa, Krippendorff-alfa) (*Sántha*, 2012b). Mindezek kiemelt szempontok a kvalitatív kutatások szisztematizálási folyamatában, ennek megfelelően, a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek megfelelő funkciói is foglalkoznak a témával.

A vizsgálatok sokszínű megközelíthetőségének problematikáját elemző tanulmányokkal kapcsolatban megállapítható, hogy a közelmúlt évtizedeinek társadalomtudományi vizsgálataiban fokozatosan erősödött a kombinált paradigmát (Mixed Methods) fókuszba helyező irány. *Sántha* (2013) szerint a kombinált módszertannal biztosítható a vizsgálatok sokszínűsége, növelhető többek között a kutatások érvényessége és megbízhatósága is. A szerző elemzi a Mixed Methods és a módszertani trianguláció kapcsolatát, kitér a módszertani trianguláció változataira (Between Method/Across Method, Within Method), kiemeli, hogy a kombinált módszertani vizsgálá-

latoknál megjelenő multikódolt adatok szintén feldolgozhatók a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverekkel.

A kvalitatív elemzések struktúrájával, elvi megközelítésével foglalkozó tanulmányok a vizsgálatok speciális megközelítéseinek rendszerét hivatottak feltárni. A vizsgált időszakban egy tanulmányt találtunk e témakörhöz tartozónak. *Gyészli és Sántha (2015)* az Iskolakultúrában ismertették az általuk végzett kvalitatív elemzés struktúráját, speciális témában gondolkodtak, amikor az abduktív következtetés osztálytermi interakciókban való megjelenését vizsgálták. A kontextusfüggő jelleg miatt strukturálatlan megfigyeléssel dolgoztak. A szerzők az osztálytermi interakciók vizsgálatánál kiemelték a trianguláció-típusokat (módszertani, elméleti, személyi, adatok triangulációja), hangsúlyozták, hogy az adatok triangulációjából eredő problémák speciálisan az osztálytermi felvételek elemzésére szakosodott Videograph szoftver alkalmazásával oldhatók meg.

Kvalitatív módszerek alkalmazhatóságát elemző tanulmányok (empirikus anyagok)

A kvalitatív módszerek alkalmazhatóságát elemző empirikus publikációkat tapasztalatunk alapján négy alkategóriába soroltuk: (a) egy kvalitatív módszert alkalmazó empirikus cikkek; (b) két kvalitatív módszert alkalmazó empirikus cikkek; (c) kvalitatív és kvantitatív kombinációt (Mixed Methods) használó tanulmányok; (d) iskolafejlesztést, hatékonyságnövelést érintő témában megjelenő kvalitatív módszerek.

A négy kategóriát tekintve megállapítható, hogy hat tanulmány egy kvalitatív módszert (*Deutsch, 2011; Fülöp és Pressing, 2012; Hüse, 2011; Horváth, 2012; Molnár, 2012; Tóth, 2015*), míg egy cikk kettőnél több kvalitatív módszert alkalmazott (*Mészáros, 2011*). Három tanulmány használt kvalitatív és kvantitatív kombinációt (*Dorner és Konyha, 2015; Somogyvári, 2013, 2014*), két cikk foglalkozott iskolafejlesztéssel, hatékonyságnöveléssel (*Kovátsné, 2011; Lampert, 2011*).

Az egy módszer alkalmazása esetén a kvalitatív empirikus tanulmányok tipikus problémájába ütközünk, mely szerint egy kvalitatív módszerrel általában nem biztosíthatók a speciális metodológiai követelmények (lásd módszertani trianguláció), célszerű több, ugyanazon probléma feltárására alkalmas technikát párosítani. Speciális esetben a Seidman-féle mélyinterjú, vagy a fotóinterjú alkalmazásával, a módszerek többszörösen összetett jellegének köszönhetően teljesíthető a módszertani trianguláció.

A fókódnál az interjú (félleg strukturált, fókuszcsoportos, egyéni félleg strukturált), nyílt kérdéses kérdőív, írásbeli kikérdezés, pedagógiai etnográfia (résztevő megfigyelés, kutatási napló, interjú, kérdőív alkalmazásával) alkódok jelentek meg. A leggyakoribb módszer az interjú volt, csupán egy szerző indokolta részletesen a kvalitatív módszer választását (*Molnár, 2012*). *Fülöp és Pressing (2012)* a pedagógusok nézeteinek feltárására nyílt kérdésekből álló kérdőívet alkalmazott (itt elgondolkodtató a strukturált interjú terminológia megjelölése is), *Molnár (2012)* pedig előzetes vizsgálati módszerként problémaérzékenyítésre használta a nyitott kérdésekkel történő írásbeli kikérdezést. A kutató megemlítette, hogy az érvényesség növelése érdekében további vizsgálati eszközöket tervez használni, ekkor feltűnt a módszertani trianguláció és a speciális kvalitatív metodológiai elvek összekapcsolásának lehetősége is. Ez a gondolati struktúra a kvalitatív elemzések szisztematizálásához vezet, összhangban áll a nemzetközi törekvésekkel. Egy szerző részletesen kifejtette az egyéni félleg strukturált interjú felvételének folyamatát, leírta az interjúprotokollt (*Tóth, 2015*). A szerzők nem tesznek említést arról, hogy mennyire alkalmasak az általuk használt kvalitatív módszerek a konkrét kutatási téma feltárására.

Tizenegy tanulmányból kilencben megjelent a „kvalitatív” kifejezés (*Deutsch, 2011; Mészáros, 2011; Fülöp és Pressing, 2012; Horváth, 2012; Molnár, 2012; Somogyvári, 2013, 2014; Dorner és Konyha, 2015; Tóth, 2015*). Az induktív kódolás alapján megállapítható, hogy további két tanulmányban is kvalitatív elemzést használtak a szer-

zők annak ellenére, hogy a „kvalitatív” fogalmat nem említették (Hüse, 2011; Perényiné, 2011). Ezek a tanulmányok szintén a vizsgálat részét képezték.

A kvalitatív kifejezést hat alkódnál (kvalitatív tartalomelemzés, kvalitatív adatelemző szoftver, minta, az eredmények érvényessége, a vizsgálat korlátai, kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöző adatelemzés) találtuk meg. A szerzők leggyakrabban a kvalitatív tartalomelemzést említették, de csupán három tanulmányban részletezték a kvalitatív tartalomelemzés folyamatát (Fülöp és Pressing, 2012; Dorner és Konyha, 2015; Tóth, 2015). Ez a probléma elgondolkodtató, hiszen a kvalitatív tartalomelemzés kifejezés önmagában kevés információval lát el a vizsgálat folyamatáról, a célokhoz illesztett kvalitatív tartalomelemzési tipológia egyértelmű jelölése adna megfelelő bizonyítékot a módszertani tudatosságról. Somogyvári (2014) a kvalitatív tartalomelemzést antropológiai megközelítésben képi szimbólumok elemzésére használta.

Kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek alkalmazásáról három tanulmányban találtunk említést. Fülöp és Pressing (2012), valamint Tóth (2015) az Atlas.ti-t, Mészáros (2011) pedig az NVivo szoftvert használta kutatása során. Ebben a témakörben indokolt lenne a nemzetközi törekvésekhez történő gyorsabb felzárkózás a hazai kvalitatív neveléstudományi módszertan részéről.

A szerzők két esetben a mintánál említették, de nem részletezték a kvalitatív módszertan alkalmazását (Deutsch, 2011; Horváth, 2012). Molnár (2012) felhívta a figyelmet az érvényesség és a kvalitatív vizsgálat problematikájára. Tóth (2015) részletezte a kvalitatív vizsgálat korlátait, a leíró statisztikák készítésének nehézségeivel érvelt, aggályait a minta elemszámával és a mintavételi eljárással kapcsolatban fogalmazta meg. A szerző kiemelte a kvalitatív és a kvantitatív módszerek együttes alkalmazásának problémáit, azonban nem hangsúlyozta a kombinált módszertanban rejlő lehetőségeket. Feltűnő, hogy a kutatókban elsősorban a kvalitatív kutatással kapcsolatos problémák és kétségek merültek fel, az előnyökről, a pozitívumokról alig tettek említést.

A vizsgált 11 cikknél egyetlen esetben sem találtuk meg a trianguláció kifejezést, viszont 10 tanulmány tartalmaz olyan szövegrészeket, amelyek arról tanúskodnak, hogy a szerzők használták a trianguláció különböző típusait. A tanulmányok többsége az adatok triangulációját alkalmazta, ritkán a módszertani trianguláció módszerek közötti változata is megjelent. Somogyvári (2014) indirekt megfigyelést végzett kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzéssel, Mészáros (2011) a pedagógiai etnográfia módszereit kombinálta kérdőívvel. Dorner és Konyha (2015) kérdőívet vett fel és esetfeldolgozást végzett kvalitatív tartalomelemzéssel, a kvalitatív kutatási eszközöket interakciók kódolására használták. A módszeren belüli triangulációval összhangban Hüse (2011) fókuszcsoporthozos interjút és egyéni interjút használt. Perényiné (2011) projektív technikákat (rajztesztet és világjáték-tesztet) alkalmazott az érzelmek vizsgálatára. A személyi trianguláció egyértelműen Dorner és Konyha (2015) cikkében jelent meg, akik kiemelték, hogy két kutató bevonásával kvalitatív tartalomelemzést végeztek. Ebben az esetben az interkódolás a szisztematizálás felé történő elindulást mutatja. Egyes elemzők jól érzékelték a kvalitatív vizsgálat érvényessége körüli problematikát, de nem használták a probléma megoldására alkalmas trianguláció-tipológiák egyikét sem (Molnár, 2012).

A mintavétel szempontjai főként négy cikkben jelent meg (Deutsch, 2011; Dorner és Konyha, 2015; Horváth, 2012; Tóth, 2015), csak egyetlen esetben találtunk hivatkozást a kvalitatív mintavételi stratégia alkalmazására (Deutsch, 2011). Mindez azt mutatja, hogy ez a tartalmi csomópont átgondolandó és fejlesztésre szoruló a jövő hazai kvalitatív empirikus vizsgálataira számára.

A vizsgált időszakban két olyan cikket találtunk, amelyek kvalitatív módszereket említenek az iskolafejlesztés, a hatékonyságnövelés témakörében. A szerzők felsorolták a módszereket, de sajnos nem tértek ki alkalmazásuk szempontjaira. Lampert (2011) a természettudományos kompetenciák fejlesztésével foglalkozott a földtudományi ismeretek segítségével. A projekt ismertetésében a következő esetekben jelentek meg kvalitatív mód-

szerek: a személyes célok megismerését elősegítő módszerek (hangosan gondolkodás, támogatott felidézés, fogalmi térkép), az önállóságot, kreativitást, kutatást előnyben részesítő technikák (megfigyelés, interjú, terepkutatás, esettanulmány). Kovátsné (2011) a környezeti nevelés hatékonyságának növeléséről írt a diákok gondolkodásmódjának és viselkedéskultúrájának fejlesztése által. A projekt célja a környezettudatos életvezetésre való felkészítés volt. A szerző szerint ez a jó gyakorlat iskolafejlesztő modell, amely alkalmas a komplex személyiségfejlesztésre. A modulokban kvalitatív módszerek (fogalomtérkép, rendezett fa, interjú, megfigyelés, dokumentumelemzés, hangosan gondolkodás) is megjelentek.

A recenziók, tudományos konferencia-ismertető

A recenziókat három tartalmi kategória, a tartalomismertetés, a mértéktartó és az erős kritika alapján vizsgáltuk. Az Iskolakultúrában egy tartalomismertetés található az abdukció és a kvalitatív kutatómódszertan lehetséges kapcsolatát tárgyaló kötetéről (*Di Blasio*, 2012), továbbá a Pedagógusképzés is egy tartalomismertetést közölt egy az életutak javítóintézeti világát ismertető kötetéről, amelyben a szerző átfogó kitekintést adott a kvalitatív kutatás elméleti háttéréről, vizsgálata során többféle módszert (résztevő megfigyelés, szóbeli kikérdezés, fókuszcsoporthoz tartozó interjú) alkalmazott, az élettörténeteket interjúk segítségével tárta fel (*Berényi*, 2012–2013). Az Iskolakultúrában egy mértéktartó kritikát megfogalmazó recenzió jelent meg egy angol nyelvű kutatómódszertani kötetéről (*Józan*, 2012). Erős kritikát leíró recenziót egyetlen folyóiratban sem találtunk. Erős kritika alatt azokat a recenziókat értettük, amelyek a tartalomismertetésen túl többségében bírálatot, kedvezőtlen értékelést adnak az érintett műről.

A folyóiratokban két 2014-es nemzetközi tudományos konferenciáról (a CiCe-hálózat konferenciája és a nicosiai EARLI JURE konferencia) szóló ismertető is megjelent (*Kinyó és Dancs*, 2014; *Török és mtsai.*, 2015), mindezek a kvalitatív módszertant alkalmazó kutatásokról is informáltak. Az EARLI JURE konferenciáról készült tudományos beszámoló szerint az előadások a kvantitatív és a kvalitatív megközelítések integrációjának szükségességét is kiemelték (*Török és mtsai.*, 2015).

Összegzés

A 2011 és 2015 közötti időszakban a vizsgált négy neveléstudományi folyóiratban csekély számban találtunk filozófiai háttérrel bemutatkozó írásokat annak ellenére, hogy a kvalitatív módszertant követőknek a filozófiai háttérrel, a valóság konstruálásával kapcsolatos nézetekkel egyaránt célszerű tisztában lenniük. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kvalitatív kutatómódszertan elméleti háttérével foglalkozó tanulmányok sokoldalúak, a témakör sokszínűen kidolgozott, nem csupán kvalitatív módszertannal foglalkoztak, hanem kitértek a közeljövőben valószínűleg itthon is egyre hangsúlyosabbá váló kombinált módszertani modellek illusztrálására is. A vizsgált időszakban kiemelt figyelem illette a kvalitatív kutatás érvényességi és megbízhatósági kritériumainak problematikáját is, több olyan elem (például, trianguláció, kódolás megbízhatósága) került elméleti és gyakorlati síkon is részletes bemutatásra, amelyek hozzájárultak e módszertani szegmensről alkotott kép tisztázásához. Továbbá a tanulmányokban hangsúlyos szerepet kapott a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, ez a terület reményeink szerint a közeljövőben a hazai empirikus kvalitatív neveléstudományi kutatásokban egyre inkább elterjedhet.

A hazai kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan jelenlegi helyzetéről megállapítható, hogy az elmúlt több mint 15 év markáns változást hozott egyrészt a kvalitatív módszertan megítélésében, másrészt pedig a módszertan belső stabilitásában. Egyre több kutató tekinti úgy a kvalitatív paradigmát, mint amely alkalmas a rejtett,

helyzetfüggő elemek feltárására, és a kvantitatív paradigmával közösen olyan újabb módszertani perspektívát nyithat meg, amely a kevert módszertanban realizálódhat. A belső stabilitás vonatkozásában nagy lépést tett előre a kvalitatív módszertan a szisztematizálási törekvések megvalósításával, lásd a kódolás megbízhatóságát, a többdimenzionalitás biztosítását vagy az egzakt kódolási mechanizmusok alkalmazását.

A 2011 és 2015 közötti időszakban a hazai kvalitatív módszertani törekvések – ha kissé lassan is, de – próbálták követni az aktuális nemzetközi irányzatokat. A nemzetközi trendek hazai kvalitatív módszertanban történő stabilizálása érdekében célszerű lenne itthon több szakmai fórumot, workshopot rendezni, hiszen az elmélet és a gyakorlat ötvözésével lehetünk kvalitatív kutatómódszertani szempontból is felkészültek.

Megjegyzés

Sántha Kálmán kutatását az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

Szakirodalom

1. Berényi Ildikó (2012–2013): Gyermeksorsok, életutak a javítóintézet világából. *Pedagógusképzés*, 39–40. 207–209.
2. Bodrogi Ferenc Máté (2011): Az irodalom, a kreativitás és a „nem-hermeneutikai”. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 98–107.
3. Corbin, J. és Strauss, A. (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
4. Deutsch Krisztina (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–5. 225–234.
5. Di Blasio Barbara (2012): Bizonytalanság vagy stabilitás? *Iskolakultúra*, 10. 126–131.
6. Dörner Helga és Konyha Rita (2015): Esettanulmány alapú online kollaboratív tudásépítés és vizsgálata – a tudásépítő interakciók kapcsolatrendszere az elégedettséggel és az eredményességgel. *Magyar Pedagógia*, 3. 157–181.
7. Fülöp Márta és Pressing Zsuzsanna (2012): Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben. *Iskolakultúra*, 3. 4–63.
8. Galántai László (2016): Rendszerszerű pályák. A sikeres egyetemi felvételi szocializációs előzményei a PTE Wliskoocki Henrik Szakkollégiumában. *Educatio*, 3. 348–358.
9. Gyeszli Edit és Sántha Kálmán (2015): Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 12. 19–27.
10. Horváth József (2012): „A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”. A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 7–8. 96–110.
11. Hüse Lajos (2011): Kettős mérce az iskola szerepének megítélésében – egy kirekesztéskutatás margójára. *Iskolakultúra*, 1. 88–98.
12. Józán Anna (2012): Az oktatáskutatás módszertana. *Iskolakultúra*, 11. 118–120.
13. Keller, R. (2014): Zukünfte der qualitativ Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15.1. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401165>. Utolsó letöltés: 2016. március 25.
14. Kinyó László és Dancs Katinka (2014): Az identitás és állampolgárság kutatása Európában – beszámoló a CiCe-hálózat 2014-es konferenciájáról. *Iskolakultúra*, 10. 119–122.
15. Kovátsné Németh Mária (2011): Az Erdőpedagógia projekt a fenntarthatóságra nevelés életmód-stratégiája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–5. 409–421.
16. Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.

17. Lampert Bálint (2011): Környezetünk a Föld. A természettudományos kompetencia fejlesztése a földtudományi ismeretek segítségével. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–5. 372–389.
18. Mészáros György (2011): Ifjúsági szubkultúrák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében. *Iskolakultúra*, 1. 22–38.
19. Molnár Melinda (2012): A pedagógiai ironia mint a pedagógiai hatalom kifejeződése. *Iskolakultúra*, 5. 24–36.
20. Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar Pedagógia*, 3. 255–294.
21. Perényiné Somogyi Angéla (2011): A gyermekek környezeti attitűdjeinek vizsgálata projektív eljárásokkal. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–5. 357–371.
22. Sántha Kálmán (2009): Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra*, 5–6. 86–96.
23. Sántha Kálmán (2011): A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, 4–5. 55–66.
24. Sántha Kálmán (2012a): Geo-információk a kvalitatív pedagógiai vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 11. 57–65.
25. Sántha Kálmán (2012b): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 3. 64–73.
26. Sántha Kálmán (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2. 82–91.
27. Sántha Kálmán (2014): Qualitative Comparative Analysis: Módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, 6. 3–16.
28. Sántha Kálmán (2015): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, 3. 3–14.
29. Sántha, Kálmán (2016): Qualitative Forschung in der ungarischen Erziehungswissenschaft zwischen 2000 und 2010. *Eruditio-Educatio* (közlésre elküldve).
30. Somogyvári Lajos (2013): Pedagógusképek és -szerepek az 1960-as évek Magyarországon, *Magyar Pedagógia*, 1. 29–52.
31. Somogyvári Lajos (2014): Az iskolán belüli és kívüli nevelés színterei az 1960-as évek Magyarországon – beavatás az úttörőmozgalmi életbe. *Iskolakultúra*, 3. 51–59.
32. Szabolcs Éva (2012–2013): Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés*, 39–40. 209–215.
33. Tóth Edit (2015): Az országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 2. 115–138.
34. Török Tímea, Thékes István, Asztalos Kata, Magyar Andrea és Kiss Renáta Mária (2015): A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia. *Iskolakultúra*, 2. 82–88.

Digitális történetmesélés alkalmazása természettudományos témájú tantárgyi tartalmak feldolgozásában

Lanszki Anita* és Papp-Danka Adrienn**

Az oktatási intézmények falai között egyre több digitális eszköz és technológia jelenik meg, mellyel párhuzamosan felmerültek a pedagógiai módszertani kultúra technológia-alapú megújulására vonatkozó igények is. A digitális történetmesélés (digital storytelling, továbbiakban DST) egy olyan új tanulószervezési eljárás, melyben a hagyományos történetmesélés ötvöződik a digitális eszközhasználattal. Lényege, hogy a tanulók nem öncélúan alkalmazzák a digitális eszközöket, hanem egyedi elbeszéléseket, sajátos multimédia produktumokat hoznak létre, melyek felkeltik tanuló társaik figyelmét, lelkesedését, és kommunikációt generálnak a feldolgozott témában a tanulóközösségen belül. Többszörösen bizonyított a DST tanulói motivációra (Abdolmanafi-Rokni és Qarajeh, 2014) és teljesítményre (Smeda, Dakich és Sharda, 2014) gyakorolt pozitív hatása. A kutatások jelentős hányada azonban humán tárgyak esetében tért ki a DST különböző képesség- és készségfejlesztésben játszott szerepére (problémamegoldó képesség – Chun-Ming, Gwo-Jen és Iwen, 2012); önálló tanulási stratégia kialakításának képessége, kritikai gondolkodás (Abdel-Hack, Helwa és Abdel-Hamid, 2014). E tanulmány célja annak bemutatása, hogyan lehet a DST-t gimnáziumi földrajz órán kreativitásfejlesztő módszerként alkalmazni. Kvalitatív és kvantitatív mérőeszközök, illetve egy digitális történet-értékelő sablon segítségével azt vizsgáltuk, milyen stratégiák mentén szelektálnak különböző képi és verbális tartalmakat a tanulók digitális történetük tervezése és alkotása során, illetve hogy digitális eszközhasználati szokásaik megfelelnek-e a DST módszeréhez köthető technológiai elvárásoknak. Vizsgálatunk fő kérdése, hogy a tanulók egyéni tanulási jellemzői, mint például digitális kompetenciájának mértéke, vagy egyéni kognitív stílusa hogyan függenek össze a DST mint tanulási módszer alkalmazásával.

Kulcsszavak: digitális történetmesélés, kognitív stílus, digitális kompetencia, módszertan

A digitális történetmesélés

Az információs társadalomban bekövetkezett digitális fordulat hatására a formális és informális tanulás színterein egyaránt megjelent a technológiahasználat a tanulási folyamatban. Az oktatási intézmények eszközparkja interaktív táblákkal bővült, melyek használatát a pedagógusok továbbképzés keretein belül sajátíthatják el. Emellett egyre több intézmény bocsát tanulói rendelkezésére asztali vagy hordozható számítógépeket, tableteket az iskola falain belül, és ennél is több helyen használhatják a tanulók saját eszközeiket iskolai és otthoni feladatvégzésre. Kívánatos azonban, hogy az új technológiák használata túlmutasson az önmagáért való alkalmazáson, és minden esetben pedagógiai célnak alárendelt, módszerbe ágyazott eszköz-igénybevételeként jelenjen meg a pedagógiai folyamatban. Mivel a tanulói technológiahasználat függetleníthető a tanulási környezettől, érdemes olyan módszerekben gondolkodni, melyek integrálják az otthoni és iskolai digitális környezetben egyaránt ellátható feladatokat.

* MTE, Koreográfus- és Táncpedagógusképző Intézet, Elméleti Tanszék, tanársegéd, ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, óráadó oktató. E-mail: lanszki.anita@gmail.com

** Virtuális Egyetem, oktató; Dexter Informatikai Kft. terméktámogatási menedzser. E-mail: danka.adrienn@gmail.com

Ilyen módszernek tekintjük a digitális történetmesélést (digital storytelling, továbbiakban DST), amely különböző pedagógiai célok szolgálatába állítható komplex tanulásszervezési eljárás. Egyesíti magában az egyéni és kooperatív munkaformákat úgy online, mint offline környezetben, és a tanulók produktív, kreatív tevékenységeire épül. A módszer lényege, hogy a tanulók személyes vagy tantárgyi tartalomra vonatkozó elbeszéléseket készítenek, melyeket állóképekkel illusztrálnak, és saját hangjukon narrálnak. A részproduktumokat filmmé szerkesztik, így egyedi hangvételű, (ön)reflektív és megvitatásra váró audiovizuális narratívát hoznak létre (Lambert, 2002/2013; Lanszki, 2015).

A digitális történetmesélés eredete, módszertani alapjai

A DST módszertanát az 1990-es években dolgozták ki a californiai Center for Digital Storytelling nevű közösségi alkotóműhelyben. Joe Lambert, Dana Atchley és Nina Mullen lehetővé tették filmkészítéshez nem értő amatőrök számára, hogy workshopjaikon olyan technológiai és metodikai tudásra tegyenek szert, melynek segítségével digitális formában mesélhetik el személyes történeteiket (Lambert, 2002/2013). A munkafolyamat egymásra épülő lépései keretet adnak az egyéni önkifejezéshez, lehetővé téve, hogy a résztvevők a számukra fontos, elmesélni való életeseményről szóló filmet maguk öntsék formába úgy nyelvileg, mint vizuálisan. A csoportos munkafolyamat során facilitátorok segítségével hozzák létre az alkotók 2-5 perc hosszúságú digitális történetüket, melyekben személyes élményeiket, véleményüket saját narrációjukban mesélik el, és az általuk készített, illetve válogatott kép- és hanganyaggal illusztrálják azt (Meadows, 2003; Lambert, 2002/2013). Egyedi videóikat az alkotók megvitatják egymással, sőt szélesebb plénum elé is bocsáthatják további diskurzusnak adva teret akár az interneten, akár iskolákban, művelődési intézményekben tartott közösségi vetítéseken.

A DST teljes folyamatában megfigyelhető az alkotók folyamatos interakciója egymással és a csoportvezető facilitátorral is, melyet annak érdekében folytatnak, hogy mindenki létrehozza a téma szempontjából legrelevánsabb, személyes hangvételű digitális történetét. Az alkotók a munkafázisokba erősen bevonódnak. Szinte minden szakaszban véleményezik társaik munkáját, kialakul bennük az az érzés, hogy saját alkotásukért felelősséget, egymás produktumainak minősége iránt pedig elkötelezettséget éreznek. A csoportmunka előkészítő szakaszában a résztvevők egymásra hangolódnak, megismerkednek a módszer főbb lépéseivel, a digitális történet jellemzőivel, majd definiálják, kibontják azt a közös témát, melyre a csoporttagok produktumaikat építik a folyamat során. Az első fázisban a facilitátor moderálása mellett különböző történetmesélő és -alkotó játékok segítségével minden résztvevő megírja saját elbeszélését, melyet aztán a csoportban megvitatnak, közösen korrigálnak, ötleteket adnak egymásnak az írás további kidolgozásához. A késznek nyilvánított szövegekhez az alkotók storyboard-ot állítanak össze, azaz képeket készítenek, illetve keresnek elbeszélésük különböző elemeinek vizualizálásához. Ezt követően felmondják a szövegeket, azaz rögzítik digitális történetük narrációját valamilyen hangfájl formátumban, melyet hangsávként felhasználnak digitális történetük szerkesztésekor. A képeket és a hangot egy videószerkesztő program segítségével összehangolják, és véglegesítik digitális történetüket. A munkafolyamatot megbeszélések tagolják, melynek során az alkotók konzultálhatnak egymással és a facilitátorral. A digitális történetmesélés utolsó szakaszában a résztvevők levetítik egymásnak elkészült produktumaikat, és reflektálnak egymás munkáira, értékeli azokat és a teljes folyamatot. Az egyes fázisokban megmutatkozó bevonódás kialakítja az egymás munkái iránti érdeklődést és felelősséget, a kreatív tevékenységeket konstruktív vita zárja (Meadows, 2003; Lanszki, 2015; Lanszki, 2016a).

A módszer eszközként szolgál arra, hogy az alkotók előzetes tudásukat, tapasztalataikat elbeszélés formájában fogalmazzák meg, ok-okozati viszonyt teremtve ezáltal a történet szegmensei között. Az alkotók célja, hogy

elbeszélésük közérthető legyen közönségük számára, ezért arra törekcsenek, hogy digitális történetük mind nyelvileg, mind képileg értelmezhető legyen a befogadó számára - ennek érdekében elmélyülnek a feldolgozni kívánt problémában, önkéntelenül is kontextusba helyezik elbeszélésük elemeit. Nem csoda, hogy az oktatás-nevelés világában is hamar megjelent a digitális történetmesélés, mint a tanulói önkifejezés és tartalomfeldolgozás jó módszere. A digitális történetmesélés népszerűsége azzal is magyarázható, hogy az eljárás különböző pedagógiai célokat teljesítve rácsatlakozik olyan tevékenységekre, melyeket a tanulók kortárs kapcsolataikban amúgy is folyamatosan művelnek: képeket, videókat, történeteket osztanak meg – a módszer alkalmazása során a megosztás aktusát azonban megelőzi a tanulók saját alkotói tevékenysége, kiegészülve egymás munkáinak kritikus, konstruktív értelmezésével.

A DST-hez hasonlóan a Photo Voice, azaz a fotóhang módszer is együttműködésen és kreatív tevékenységeken alapuló eljárás, melynek magját úgyszintén képek és narratívák jelentik. Mindkét módszer alkalmas arra, hogy segítségével bárki kifejezhesse véleményét verbális és vizuális formában egyaránt. A fotóhang módszer workshopjain elsősorban marginalizált társadalmi helyzetű személyek vesznek részt, akik egy számukra releváns és aktuális probléma kapcsán készítenek fotókat, melyek egyrészt lehetővé teszik, hogy a többségi társadalomban rejtett vagy figyelmen kívül hagyott jelenségek nyilvánosságot kapjanak, másrészt pedig alkalmasak ezek a képek arra is, hogy alkotóik társadalmi ügyeket azonosítsanak, és közösen cselekvési terveket alakítsanak ki (*Oblath és Csoszó, 2017*). A fotóhang módszerében a fotók jelentik a kiindulási alapot, melyek elindítják a beszélgetést a résztvevők között a közös tapasztalatokról, a DST folyamatában azonban először a probléma azonosítása, felszínre hozása és verbális megfogalmazása történik meg, aztán következik a fotókeresés/-készítés és a vágás. Az alkotások formátuma között is különbség tapasztalható, míg a fotóhang módszerében a fényképek, addig a DST-nél a 2-3 perces kisfilmek azok a produktumok, melyeket az alkotócsoport nyilvánosságra hozhat.

Digitális történetmesélés a tanítási-tanulási folyamatban

A digitális történetmesélés szakaszai

A DST tanórai felhasználása esetében a módszer lépéseit öt nagyobb szakaszban érdemes definiálni (*Barrett, 2009*). Az 1. ábrán látható felosztás szerint a tanulók a folyamat első fázisában a digitális történetük magját adó szöveget írják meg. A feldolgozni kívánt témához kapcsolódó, meglévő ismereteiket, élményeiket kiegészíthetik különböző forrásokból válogatott információkkal. A források felkutatásában, az információk szelekciójában segítséget nyújthat a facilitátor pedagógus, a kinyert adatok szintetizálása, szöveggé formálása azonban már a tanuló feladata. A szövegalkotási folyamatot végigkíséri a konzultáció lehetősége, a tanuló tehát építkezhet osztálytársai, tanára reflexióiból, korrekciós javaslataiból.

A DST módszerének lépései



1. ábra: A digitális történetmesélés tanórai felhasználásának öt lépése (Barrett, 2009; Robin és McNeil, 2012 alapján)

A második szakaszban a tanulók diktafon, számítógépbe épített mikrofon vagy okostelefon segítségével felmondják megírt szövegüket, és az így létrehozott hangfájlt elhelyezik egy felhőben, vagy asztali gépükön tárolt mappában. Ebbe a mappába kerülnek aztán a tanulók által összegyűjtött, a történet szempontjából releváns képek is. A tanulók maguk is készíthetnek digitális történetükhöz fotókat, illusztrációkat, digitalizálhatnak papíron lévő, régi fényképeket, dokumentumokat is. A képanyagban megjelenhetnek interneten talált, jogtiszta felvételek is. A tanulók figyelmét fel kell hívni arra, hogy a képi és szöveges forrásokra hivatkozzanak digitális történetük végén. Ezen a ponton érdemes elgondolkodni azon, hogy a képek és a szöveg könnyebb összehangolása érdekében a tanulók storyboard-ot készítsenek, melyben pontosan megtervezhető a képek sorrendje. A negyedik szakasz a vágás, amikor egy tetszőlegesen választott videószerkesztő szoftver segítségével (például: Microsoft Movie Maker, Sony Vegas, illetve az okoseszközökkel is használható online vágóprogram-alkalmazások: WeVideo és Power Director) a tanulók összeállítják digitális történetüket, majd elmentik azt a megfelelő formátumban és elhelyezik mappájukban. Az utolsó fázis pedig az elkészült alkotások levetítése, megvitatása és értékelése. Az egyes szakaszok lehetőséget adnak a tanulóknak kreativitásuk kibontakoztatására, a tanulóközösség reflektív támogatása mellett. A tanulói interakciók és a kooperatív tevékenységek azonban nemcsak tantermi környezetben, hanem tanórán kívül, online környezetben is megjelenhetnek. Tanulástámogató keretrendszerek (például: NeoLMS, Moodle), dokumentummegosztó alkalmazások (például: Google Docs, Google Drive, Padlet), közösségi felületek (például: FB, Instagram, Pinterest) lehetővé teszik a közös munkát és együttgondolkodást, illetve a tartalmak rendszerezését.

A digitális történetmesélés alkalmazásának előnyei és korlátai

Többszörösen bizonyított a digitális történetmesélés tanulói motivációra (Ya-Ting és Win-Chi, 2012; Abdolmanafi-Rokni és Qarajeh, 2014) és teljesítményre (Smeda, Dakich és Sharda, 2014) gyakorolt pozitív hatása, és hogy fejleszti a tanulók problémamegoldó képességét (Chun-Ming és mtsai, 2012), az önálló tanulási stratégia kialakításának képességét illetve a kritikai gondolkodás kialakulását is (Abdel-Hack és mtsai, 2014).

Feltételezhető, hogy a módszer alkalmazása megkönnyíti a tananyag rögzítését, mivel a tanuló aktívan részt vesz a folyamatban, ő maga szelektálja és strukturálja az információkat, alkotás közben pedig tapasztalati tanulás valósul meg. A történetet a tanuló saját nyelvezetén és interpretációjában írja meg, kontextust teremtve önmaga és a téma illetve tanuló társai története között, miközben erős érzelmi viszonyulást alakít ki a témához. A vágási folyamat ugyanakkor abban segít, hogy a többször visszahallgatott, ezáltal ismétlődő történet drillként hatva a tanulóra, több csatornán keresztül (vizuális, auditív, taktilis) támogatja a tartalom befogadását.

A DST alkalmazása során azonban szembesülhetünk pár buktatóval is. Ezek közül a legtöbb a tanári előkészületekkel, a szervezési akadályokkal kapcsolatos. Legkézenfekvőbb az eszköz- és időhiány (*Sadik, 2008*), de problémát jelenthet az is, ha a pedagógus túl nagy létszámú osztállyal próbálkozik, és emiatt nem képes egyedül az összes tanuló munkáját hatékonyan facilitálni. Technikai malőrök is felléphetnek, ha nem állnak nagy teljesítményű eszközök a pedagógus rendelkezésére. A BYOD (Bring Your Own Device – Hozd a saját eszközöd!) elvén a pedagógusok bevonhatják a folyamatba a tanulók okoseszközeit, azonban teljesen ellehetetlenítheti a megvalósítást, ha az iskola házirendje tiltja, hogy a tanulók hozzáférést kapjanak az iskola (optimális esetben szélessávú) internethálózatához.

Etikai kérdések is felmerülnek a módszer alkalmazásával kapcsolatban. A DST reflektív, az esetek nagy százalékában önreflektív folyamat. Bizonyos témák feldolgozása során előfordulhat, hogy felszínre törnek traumatikus élmények emlékei. A pedagógusnak minden esetben végig kell gondolnia, hogy milyen mértékben kavarja fel a témaválasztás a tanulók lelki világát. Indokolt esetben szükséges az iskolapszichológus bevonása, a tanulók utánkövetése.

A digitális történetmesélés alkalmazásának területei

A jó digitális történet alapja a jól megírt szöveg, kézenfekvő tehát, hogy a módszerrel kapcsolatos vizsgálatok és kutatások jelentős hányada többnyire olyan tantárgyakra épült, melyekben a történetek, elbeszélések központi szerepet kapnak. Anyanyelv és idegen nyelv órákon a tanulók szövegértési, -alkotási képességének fejlesztése érdekében alkalmazható sikerrel a módszer (*Xu és mtsai., 2011; Green, 2011; Zaragoza Ninet és Brígido Corahan, 2011; Somdee és Suppasetserree, 2012; Torres és mtsai, 2012; Ya-Ting és mtsai., 2012; Abdolmanafi-Rokni és Qarajeh, 2014; Abdel-Hack és Helwa, 2014*).

Társadalomtudományos tantárgyak esetében az egyéni történetek, eddig el nem mesélt, oral history-jellegű narratívák felszínre kerülése miatt kedvelt a DST, hiszen a személyes elbeszélések sajátos, addig nem ismert történelmi, társadalmi összefüggéseket tárhatnak fel vagy árnyalhatnak tovább, nem beszélve a digitális történetekben megjelenő privát fotóanyag kor-reprezentációs értékéről (*Gachago és mtsai., 2016; Stewart és Gachago, 2016; Bell és mtsai., 2016*).

A magyarországi *Vitrinmesék projekt*ben,¹ mely az Anthropolis Egyesület szervezésében 10 pedagógus bevonásával 2012-2014 között valósult meg, a Holokauszt eseményeit családi emlékek feltárásán keresztül, digitális történetekben jelenítették meg felső tagozatos és középiskolás tanulók. A projekt elsődleges célja az volt, hogy a tanulókhöz közelebb kerüljenek a két-három emberöltő távolságban lévő vész-korszak-narratívák, és beinduljon a generációk közötti diskurzus. Vitrinek, fényképalbumok kinyitásával családtagok, barátok története eleve- nedtek meg, melynek szereplői hús-vér emberek: áldozatok, elkövetők, asszisztálók, védelmet nyújtók, hősök, tehetetlen szemtanúk voltak. 2015-ben a jeruzsálemi Yad Vashem Intézet, az Emberi Erőforrások Minisztériuma

1. Anthropolis Egyesület: „A Soá családi narratívái/Vitrin projekt” az *Aktív európai emlékezet program*, URL: <http://anthropolis.hu/projektek/vitrinmesek/> Utolsó letöltés: 2017. június 09.

és a Holokauszt Emlékközpont hirdetett pályázatát ugyanebben a témában *Képekben, kockákban mondjuk el - holokauszt történetek digitális kisfilmekben* címmel. A nyertes pályamű² gimnazista alkotója dédmamája személyes viszonyát tárja elénk, aki szolgálóként dolgozott egy elhurcolt családnál. A tanuló digitális történetéhez nemcsak családi elbeszéléseket, hanem levéltári adatokat is felhasznált, több nézőpontból világította meg az elmesélt eseményeket, és kifejezte személyes viszonyát a témához.

A DST relevanciája természettudományos tárgyak módszertanában

Az eljárás alkalmazhatósága kézenfekvő minden olyan tantárgyi tartalom tematizálása esetében, melyben létjogosultsága van a személyes elbeszélések megjelenésének (*Bou-Franch, 2012; Cole és mtsai, 2012; Lanszki, 2016b*). Kérdés azonban, hogy hogyan vonható be a DST a természettudományos tantárgyak módszertanába? *Lanszki (2015)* szerint DST-vel nemcsak egyéni történetek artikulációja valósítható meg, hanem tematikus tartalomfeldolgozás is. Természettudományos tantárgyak esetében feltételezhető, hogy – a tanulók életkorából fakadóan – kevés egyéni élethelyzetet feltáró digitális történet születik. Matematika, fizika, kémia és a földrajz természettudomány tárgykörébe eső fejezeteit feldolgozó órákon a digitális történetek inkább a tanulók fizikális percepcióira és környezeti tapasztalataira, illetve előzetes szaktárgyi ismereteire épülnek. A tanulók saját előismereteik, tapasztalataik és a témában olvasott, különböző szakirodalmak között teremtenek kapcsolatot és tárnak fel összefüggéseket, miközben digitális történetük szövegén dolgoznak. Szükségszerű tehát a digitális történetmesélés definícióját tágan értelmeznünk: nemcsak egyéni élettörténetek sorolhatóak tehát a digitális történet kategóriájába, hanem a módszer lépéseinek segítségével létrehozott, narrált audiovizuális prezentációk is.

Így értelmezték a DST-t a Houston-i Egyetem tanárai is, amikor átadták a módszert gimnáziumi tanároknak abból a célból, hogy a pedagógusok kísérletezzenek vele saját szakterületükön (*Robin és Pierson, 2005*). Természettudományos területen *Pythagorasz* tételéről, a molekulákról és a matematika építészetben játszott nélkülözhetetlen szerepéről készültek digitális történetek, azonban ezek a videók csupán szemléltető anyagként szolgáltak a későbbiekben, csakúgy, mint azok a produktumok, melyeket matematikából tanárképzésben dolgozó egyetemi oktatók tanárjelölt hallgatóik számára készítettek (*Inan, 2015*). *Sadik (2008)* a DST-t a tanulói tevékenységként jó módszereként vizsgálta meg, és bebizonyította, hogy különböző tantárgyterületeken egyaránt sikerrel alkalmazható az eljárás. Az egyik tanulócsoporthoz a fénytörést egy olyan lány történetén keresztül magyarázta el digitális történetében, aki nem látott rendszeresen, és ezért optikushoz ment, a matekos csoport pedig *Pythagorasz* életét és tételét dolgozta fel a módszerrel. *Gould és Schmidt (2010)* azt vizsgálta, hogy az absztrakt matematikai műveletek hogyan értelmezhetőek a nyelv, illetve történetek segítségével. Kísérletükben gimnáziumi tanulók vettek részt, akik maguk készítettek digitális történeteket a gyakorlatból merítve élethelyzeteket, melyekhez aztán trigonometriai feladatmegoldást kapcsoltak. Az elmélet életszerűségének megtapasztalását követően az absztrakt matematikai kérdésekre is úgy tekintettek, mint a hétköznapiakban is jól hasznosítható háttérsegítségre a felmerülő problémák elhárításában. *Albano és Pierrri (2014)* szintén azt vizsgálták, hogy milyen a tanulók matematikai problémamegoldása, és hogy képesek-e a való világ matematikai reprezentációjára a módszer segítségével. A matematikai problémamegoldás és környezetük jelenségeinek történetben való megjelenítése között párhuzamosságot véltek felfedezni. Egy matematikai dilemma a valóságban többféle kontextusban is felmerülhet, a digitális történetmesélés segítségével *Albano és Pierrri (2014)* is ráébreszti a tanulókat arra, hogy a hétköznapi, aktív problémamegoldási mechanizmusok része a matematikai gondolkodás.

2. Kocsis Dorottya: *Zimmermannék szolgálója*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NVvIBN0t-uY&t=2s> Utolsó letöltés: 2017. június 09.

Pilot kísérlet a DST földrajz órán való használatáról

A 2016 őszén végzett pilot kísérletünk célja az volt, hogy kipróbáljuk a digitális történetmesélés módszerét egy természettudományos tantárgyban, és megvizsgáljuk az adott szakterületen történő hasznosíthatóságát. Az egyik legfontosabb kutatási kérdésünk az elővizsgálat során az volt, hogy ez a kreatív módszer szolgálja-e a természettudományos tanulásban a tanulók hatékonyabb tartalomrendszerezését; illetve kíváncsiak voltunk arra is, hogy egy hagyományos frontális szervezési módban megtartott tanórához képest hogyan értékelik a diákok a digitális történetmesélés módszerét. Módszertani kísérletünkhöz a földrajz tantárgyat választottuk, és azon belül is a csillagászat és kartográfia témakörét. Az összehasonlíthatóság érdekében arra kértük a bevont földrajz szakos pedagógust, hogy először tartson egy hagyományos, alapvetően frontális munkaformára épülő földrajz órát, majd az ezt követő órákon a DST módszert alkalmazza, megismertetve a tanulókkal a módszer lényegét, célját és eszközeit. A tanulók tehát egyéni tapasztalatokat szereztek arról, hogy milyen egy adott csillagászati témakört hagyományos módon, és milyen DST módszerrel feldolgozni. Tapasztalataikat és élményeiket az általunk készített mérőeszközökben fogalmazták meg.

A pilot kísérletre támaszkodva szerettünk volna megbizonyosodni arról, hogy a digitális történetmesélés módszere összefüggésbe hozható-e bizonyos tanulói sajátosságokkal. A hazai és nemzetközi szakirodalomban található eddigi kutatások többsége egy adott tantárgyban vizsgálta a DST tantárgyi kompetencia-fejlesztő hatását, de nem jellemző ezekre a kutatásokra, hogy a tanuló általános digitális kompetenciáját, vagy bármilyen kognitív vagy tanulási sajátosságát vizsgálták volna (ld. 1.2.2 – 1.3 fejezet). Éppen ezért gondoltuk úgy, hogy a pilot kísérlet során választ keresünk arra, hogy ezeket a tanulói sajátosságokat érdemes-e bevonni a DST módszertani kutatásába. Így a tanulók digitális kompetenciáján túl kiválasztottunk még két kognitív stílust is, amelyekről feltételeztük, hogy befolyásolják a tanuló digitális történetmesélésről alkotott véleményét és az abban nyújtott teljesítményét is. A tanulók gyakran külső tényezőkre (időráfordítás, technikai felszereltség) vezetnek vissza a DST-vel kapcsolatban felmerülő problémáikat (*Sadik, 2008; Wang és Zhan, 2012*), miközben mi feltételeztük, hogy nemcsak ezek a külső okok adhatják meg a módszer nehézségeit, hanem az alkalmazó tanuló sajátosságai is: például digitális kompetenciájának mértéke, vagy egyéni kognitív stílusa.

A pilot módszerei és alkalmazott mérőeszközei

Ahhoz, hogy a pilot vizsgálat kérdéseire választ kapjunk, papíralapú és online kikérdezést alkalmaztunk kutatási módszerként, és többféle mérőeszkőzzel dolgoztunk:

- papíralapú kérdőív formájában állítottuk elő azokat a tanulási naplókat, amelyek nyílt végű kérdéseket tartalmaztak. Ezekkel a tanulási naplókka a diákok személyes élményeit és tapasztalatait gyűjtöttük be mind a hagyományos (frontális) menetű tanóra után, mind pedig a DST módszerrel zajlott tanóra után;
- online kérdőív segítségével mértük fel a tanulók digitális kompetenciáját és kognitív stílusát.

A tanulók megfelelő jelszavas azonosításának köszönhetően a két különböző mérőeszkőzből származó adatokat egy SPSS adatbázis fájlba szerkesztettük, és így könnyen kezelhetővé váltak az adatok. Az adatbázisba továbbá rögzítettünk minden egyes tanulóhoz rendelt plusz egy adatot, amely az általa elkészített digitális történetre kapott pontszám volt. Ezt a pontszámot a *Barrett* és munkatársai által használt szempontrendszer alapján alakítottuk ki kiegészítve *Genereux* és *Thompson* értékelési kritériumaival (*Barrett és mtsai., 2008; Genereux és Thompson, 2008*) és saját elvárásainkkal. Az így kialakított mérőeszköz segítségével ötfokozatú Likert-skálán értékeltük a (1) szöveg felépítését, (2) a szöveg eredetiségét, (3) a képek és a szöveg koherenciáját, (4) a képminőséget, (5) a hangminőséget, illetve hogy a tanuló eleget tett-e olyan formai követelményeknek, mint (6) a

cím, a szerző féltüntetése és a forrásokra történő hivatkozás. A téma szakszerű, pontos kifejtését pedig a vizsgálatban közreműködő földrajztanár ellenőrizte.

A pilot eredményeinek bemutatása

Pilot kutatásunkat egy Pest megyei nyolcosztályos gimnáziumban végeztük el, 9. osztályos tanulók között, két különböző osztályban (n=64). Az alábbi alfejezetekben a főbb mért területek szerint mutatjuk be a kapott eredményeket és azok értelmezését.

A tanulók digitális kompetenciája

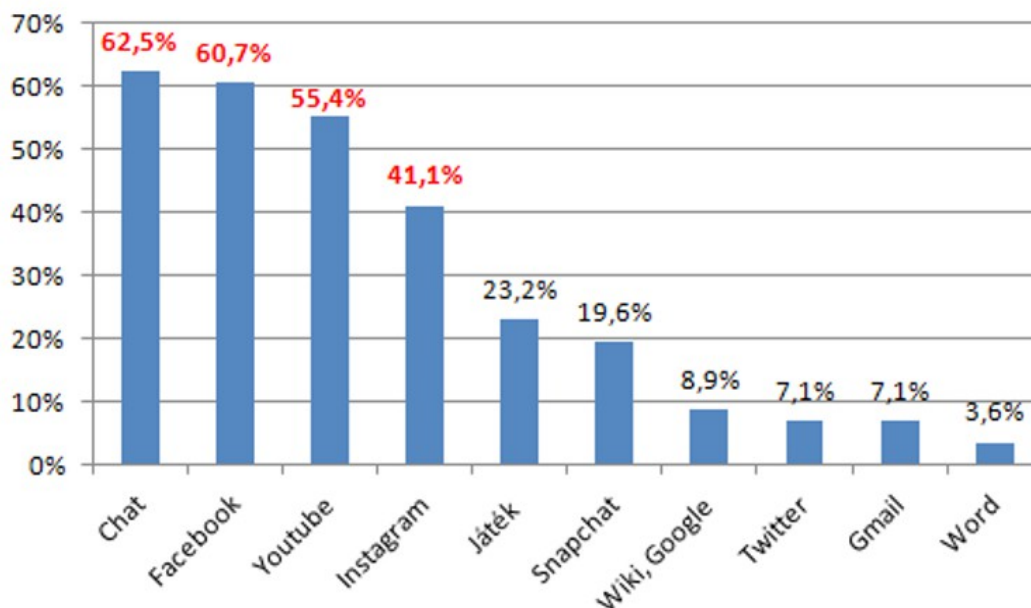
A vizsgált tanulók digitális kompetenciájának mérését részben az eLEMÉR rendszer (OFI, Hunya, 2015) tanulói kérdőívére támaszkodva végeztük el, részben pedig az ELTE PPK ITOK 2013-as digitális állampolgárság mérésének kérdéseire hivatkoztunk (Ollé és mtsai., 2013). Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók digitális kompetenciája magasan fejlett. A „gyakorlott eszközhasználat, intelligens tartalomkezelés” témakörben mért, 1-4-ig tartó intervallumskálán osztályozott kérdésekben a tanulók kiváló, 3,71-es átlagot értek el. Gyakorlott, intelligens tartalomkezelőként tekinthetünk tehát ezekre a tanulókra, akiknek

- 83%-a szívesen használ digitális eszközöket feladatai megoldására;
- 82%-a képes önállóan kiválasztani a feladatai megoldásához a digitális eszközöket;
- 86%-a tud szöveget és képet szerkeszteni;
- 85%-a képes megosztani digitális állományokat és
- 81%-ára jellemző, hogy segítik egymást a tanulásban digitális eszközök segítségével.

Az „innovatív eszközhasználat, kreatív tartalomkezelés” témakörben mért tanulói átlag némileg elmarad a fentebb látottól, mert az 1-4-ig tartó intervallumskálán a tanulók 3,19-es átlagot értek el, vagyis innovatív és kreatív eszközhasználatuk jónak mondható. Ez azt jelenti, hogy a tanulók

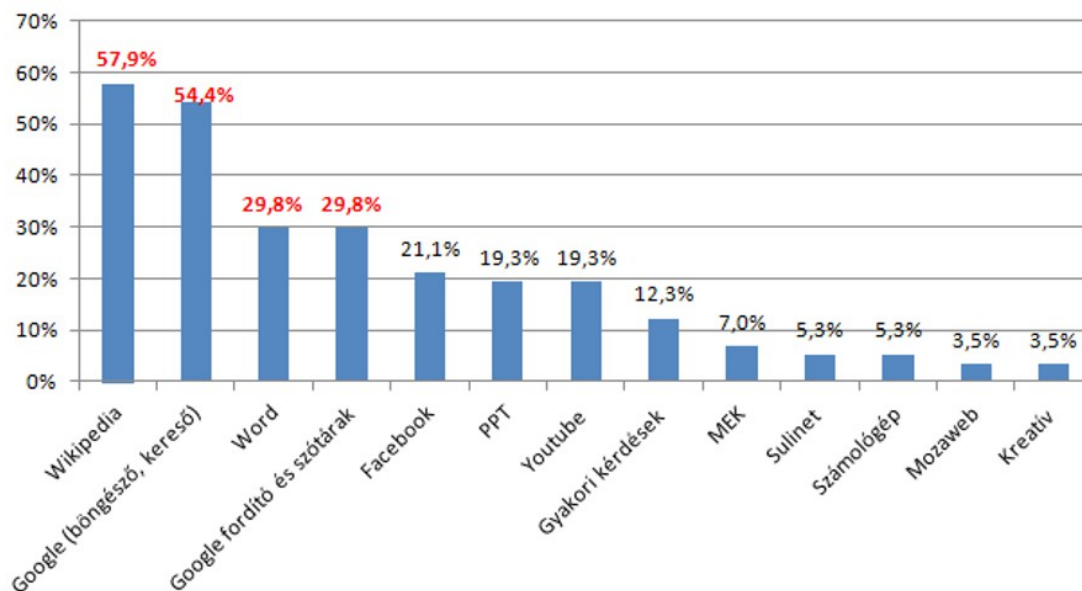
- 66%-a használja a digitális eszközöket a tanulást és a tájékozódást segítő információk megszerzésére;
- 88%-a tisztában van azzal, hogy milyen sokféle önkifejezési lehetőséget biztosítanak a digitális eszközök;
- 82%-uk törekszik arra, hogy digitális eszközökkel létrehozott alkotásaik esztétikusak legyenek és
- 54%-ukkal már előfordult, hogy digitális eszközökkel mutatták be különböző produktumaikat.

Eszközhasználati szokásaikat tekintve érdemesnek tartjuk bemutatni azt a két ábrát, amelyek a megkérdezett tanulók által leggyakrabban használt digitális alkalmazásokat szemléltetik. Megkértük a tanulókat, hogy sorolják fel azt a három alkalmazást, amit naponta használnak általános célokra (2. ábra), és tanulási célokra (3. ábra).



2. ábra: A vizsgált tanulók által legtöbbször használt digitális alkalmazások említésének gyakorisága

Az ábra jól szemlélteti, hogy határozottan, egymáshoz képest minimális százaléktényi különbséget mutatva emelkedik ki három alkalmazás a felsorolásból: a chat, a Facebook és a YouTube. Ezek a leggyakrabban használt alkalmazások a megkérdezett 14-15 éves tanulók körében.

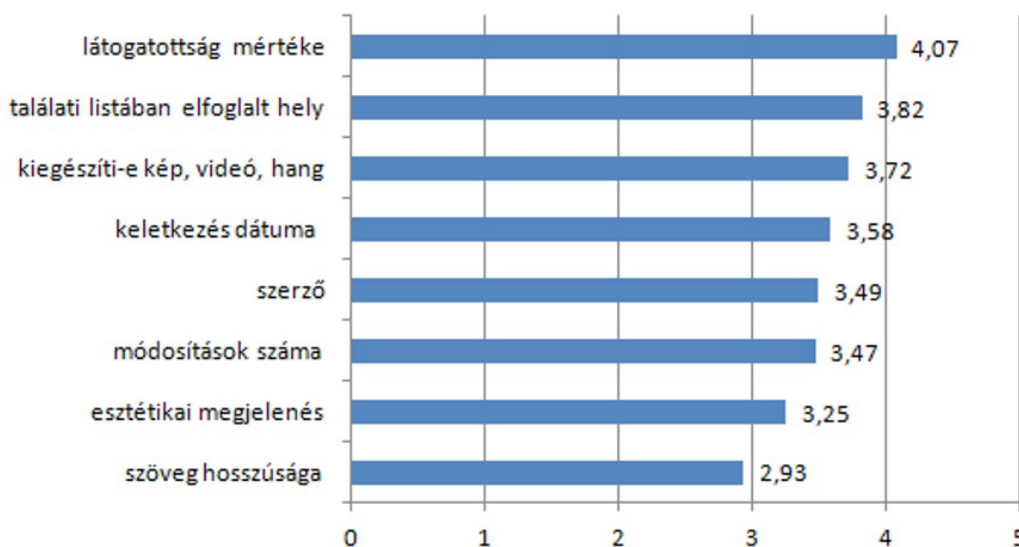


3. ábra: Tanulást segítő alkalmazások említésének gyakorisága

A tanulást támogató alkalmazások felsorolásakor nagy különbségek rajzolódnak ki az arányokat tekintve. A legtöbbször, a megkérdezett tanulók több mint 50%-a a Wikipédiát és a Google böngészőt+keresőt említi. Ettől

jócskán elmaradva látható a harmadik helyen két alkalmazás (Word szövegszerkesztő és Google fordító), amelyeket viszont megközelítőleg a tanulók 30%-a említett. Észre kell venni a grafikonon látható alkalmazások végignézése közben, hogy az eszközök nagy része a passzív információ-fogyasztást támogatja, és alig-alig van olyan a felsoroltak közül, amelyik segítségével a tanuló produktumot állíthat elő (csak a PPT és a Word ilyen). Érdekes ezt a kapott eredményt tágabb kontextusban, az informatikaoktatás és a korszerű, digitális pedagógiai módszerek tükrében is végiggondolni. Mit üzen, ha a tanulók elsődlegesen csak információkeresésre és fogyasztásra használják a digitális eszközöket? Számunkra például azt, hogy kiemelt jelentősége lehet az olyan kreatív, tanuló tevékenykedtetésre épülő oktatási módszereknek, mint a digitális történetmesélés: ahol nemcsak az információk, képek, szövegek megkeresése és elrendezése a feladat, hanem azok saját elkészítése, hanganyag felmondása és a végső videó formátumú produktum létrehozása is.

Ha már az információk keresésénél tartunk, akkor ide idézzük azt az eredményt (4. ábra), amely a tanulók digitális információkeresésben mutatott kritikai gondolkodását mérte (a kérdést a digitális állampolgárság mérésből vettük át (Ollé és mtsai, 2013)). A kérdőív ide vonatkozó kérdésében felsoroltunk nyolc szempontot, és arra kértük a kitöltőket, hogy minden egyes szempontról döntsék el az 1-5-ig tartó intervallumskála segítségével, hogy az az adott szempont mennyire fontos egy forrás, információ megbízhatóságának szempontjából.



4. ábra: Mennyire fontos (1-5) az adott szempont egy információ megbízhatóságának értékelésekor

A grafikonra tekintve úgy gondoljuk, hogy a vizsgált 9. osztályos tanulók kritikai gondolkodása az információk megbízhatóságának értékelésekor jónak mondható. Azokat a szempontokat tartják a legfontosabbnak, amelyek valóban megbízható mutatói lehetnek egy interneten talált adatnak, információnak, tartalomnak. Talán a keletkezés dátuma kerülhetett volna előrébb a fontossági sorrendben, de ez egy olyan szempont, ami erősen információfüggő: vannak például történelmi adatok, amelyek nem, vagy csak ritkán változnak, míg más tudományterületek (például, technológia, informatika) gyorsan változó információhalmazzal rendelkeznek. A vizsgált 14-15 éves tanulók digitális kompetenciáját mérő kérdések eredményeire tekintve úgy véljük, hogy ez a tanuló-csoport átlag feletti, magas digitális kompetenciával rendelkezik. Jól tükröződött ez – a kérdőív kérdéseire adott válaszokon túl – abban is, ahogyan a digitális történetek szerkesztésekor, vágásakor kezelték a számítógépet, és

abban is, amilyen minőségű filmeket készíttetek. Az informatika órákon mi magunk, kutatók is részt vettünk, hogy mentoráljuk, segítsük a filmek elkészítésének folyamatát mind technológiai, mind pedig tartalmi oldalról.

A tanulók kognitív jellemzői

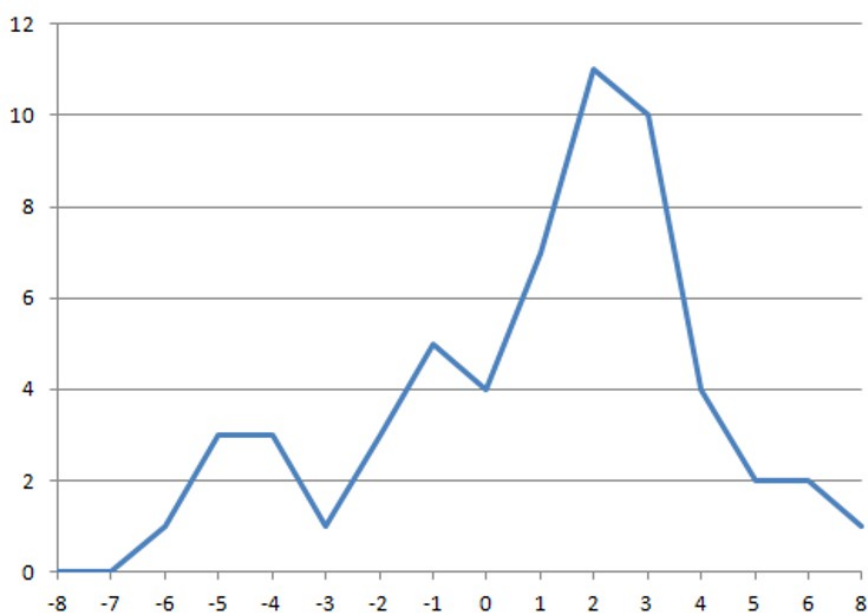
A kognitív stílusok közül két megközelítést választottunk, melyek a digitális környezetben a szakirodalmak szerint mérvadók lehetnek: az egyik az impulzivitás – reflektivitás (*Papp-Danka, 2014*), a másik a mezőfüggőség – mezőfüggetlenség dimenziója (*Dufresne és Turcotte, 1997*). A dominánsan *impulzív* egyén legfőbb jellemzője, hogy hirtelen cselekszik: belevág a másik ember szavába, hirtelen kimond olyan dolgokat, amiket nem gondol át stb. Az online környezet – a hipermédiás felépítéséből következően – teljes mértékben teret ad az impulzivitásnak. Például a böngészés során tanúsított ide-oda ugrálás, ugyanis együtt járhat hirtelenséggel és meggon-
dolatlansággal, mert nem gondoljuk végig (mert nem is kell, hiszen nincs különösebb következménye a gondolkodás nélküliségnek), hogy az adott linkre érdemes-e kattintani, hanem kattintunk, és utána eldöntjük, hogy szükségünk van-e az adott tartalomra vagy sem. Ilyen az a helyzet is, amikor hirtelen (mert eszközünk mindig van rá) írunk kommentet, hozzászólást, posztot az interneten – később úgyis kitörölhetjük, ha esetleg nem tartjuk már odavalónak (*Papp-Danka, 2014*). Az impulzivitás „párja” a *reflektív* tanulási stílus abban a megközelítésben, ahol a tanulási stílust az egyén információfeldolgozási gyorsasága és reagálástípusa szerint ítélik meg (*Balogh, 2000; Szitó, 1987*). A reflektív stílussal rendelkező személyek valamilyen problémára történő válaszadás előtt elemzik, logikai egységbe rendezik az információkat, így általában érveléssel is közvetlenül alá tudják támasztani azt a megoldási módot, amit javasolnak. Az online környezet a fentiek értelmében nem feltétlenül kedvez a reflektív megközelítésnek, bár ha az aszinkron kommunikációs lehetőségekre gondolunk, akkor azok előnyeként pont ezt a tulajdonságot szokták kiemelni: az időben és térben nem egyszerre zajló kommunikáció (pl. internetes fórum) kiváló teret ad a kellő átgondolásra, mert nem kell azonnal, hirtelen válaszolni a felvetett kérdésekre, problémákra, témákra (*Papp-Danka, 2014*).

A vizsgált 9. osztályos tanulók impulzivitás-reflektivitás 1–5-ig intervallumskálán mért átlag értéke 2,63; szórása 0,72. Az összefüggésvizsgálat azt mutatja, hogy nincs szignifikáns korreláció az impulzivitás mértéke és a DST produktumra kapott összpontszám között. Különbözőségvizsgálat segítségével pedig azt vizsgáltuk meg, hogy azon tanulók impulzivitásban mutatott átlaga, akik szerint a DST a hatékonyabb módszer, különbözik-e azon tanulók tálagától, akik a hagyományos módszer mellett tették le voksukat. Mindkét csoport (alminta) impulzivitásban mutatott átlaga 2,5, tehát nincs különbség köztük az impulzivitás mértékében. Érdemes lenne ilyen esetben – amikor ennyire középérték az eredmény – a szélsőséges értékeket vizsgálni, de a jelenlegi minta elemszáma erre a vizsgálatra nem alkalmas. A kapott eredmény egy olyan középérték, amely sem az impulzivitás, sem a reflektivitás dominanciájáról nem árulkodik. Ennek egyik okát a mérőeszköz elégtelenségében látjuk, így tanulságként megfogalmaztuk, hogy fejleszteni kell egy olyan új mérőeszközt az impulzivitás és reflektivitás mérésére, amely célzottan az online környezetre és az abban megvalósuló tanulási módszerekre értelmezett.

A *mezőfüggés-mezőfüggetlenség* egy kontinuum két végpontja, és minden emberre egyedileg jellemző, hogy ezen a kontinuumon hol helyezhető el. A mezőfüggés-mezőfüggetlenség dimenziót többféle besorolásban találjuk meg a szakirodalomban: lehet személyiségvonásnak tekinteni, téri képességnek titulálni, vagy perceptuális képességnek tartani; de eredetileg – ahogyan *Witkin* leírta – a mezőfüggőség-mezőfüggetlenség egy kognitív stílus (*Bernáth, N. Kollár és Németh, 2015*). A skála egyik végpontján elhelyezkedő, szélsőségesen mezőfüggetlen személy a tanulás során belső kereteket és referenciákat használ, belülről motivált, képes strukturálni saját tanulását és megfogalmazni saját tanulási stratégiáit, jól tud egyedül tanulni. Képes analitikusan feldolgozni az információt, ami lehetővé teszi számára, hogy újrastrukturálja azt. Ezzel szemben a szélsőségesen mezőfüggő

személy külső kereteket és referenciákat igényel, kívülről motivált, az információt úgy sajátítja el, ahogy kapja, szüksége van a tanári irányításra és a tanár által adott struktúrára és jobban igényli a társak jelenlétét a tanulás során. Általában az információ globális aspektusaira figyel (Coffield, Moseley, Hall és Ecclestone, 2004). A legfrissebb szakirodalmak a mezőfüggetlenek előnyét mutatták ki online tanulási környezetben (St. Clair-Thompson, Overton és Botton, 2010; Ford és Chen, 2001).

A vizsgálatban résztvevő tanulók 64,9%-a inkább mezőfüggő (mert +1 és +8 között helyezkedik el a skálán) és további 28,1%-a inkább mezőfüggetlen (mert -1 és -8 között helyezkedik el a skálán). Az intervallumskálán mért szórás értéke 3,04. Vagyis a tanulócsoporthoz majdnem kétharmada erősen igényli a tanári irányítást és a tanár által felvázolt tananyagstruktúrát, amelyet ahogy kap, úgy sajátít el.



5. ábra: A vizsgált tanulócsoport gyakorisági eloszlása a mezőfüggetlen-mezőfüggő kétvégű skálán

Előzetes elvárásaink között szerepelt, hogy a mezőfüggetlen személynek kedvez a digitális történetmesélés módszere, és adott esetben ő nyújt ebben jobb teljesítményt. A vizsgálatok azonban nem igazolták ezt a hipotézist, mert nincs szignifikáns összefüggés a mezőfüggőség-függetlenség mértéke és a DST filmre kapott összpontszám között ($p > 0,05$), illetve a filmre kapott részpontszámok között sem ($p > 0,05$).

A DST alkalmazásának tanulságai iskolai tanulási környezetben, földrajz órán

A DST módszerét a 2016-os tanév elején próbálta ki két kilencedikes osztály. A vizsgálatban résztvevő tanulók ötödikes koruk óta járnak az érintett nyolcosztályos gimnáziumba, a két pedagógus, aki facilitálta a folyamatot, évek óta tanítja őket. Az egyik osztály a tankönyv első, csillagászáttal foglalkozó fejezetét, a másik osztály pedig a könyv második, kartográfiai témakörét dolgozta fel a módszer segítségével. A földrajz szakos pedagógus nem szeretett volna eltérni az éves tanmenetében rendelkezésére álló időkerettől, így az egyes fejezetekre 2-2 hetet

szánt. Az évek során megszokott (itt hagyományosnak nevezett) módszer alapján a témakörök lineárisan egymás után következő alfejezeteit frontálisan, tanári ppt-vel szemléltetve adta elő a tanulóknak óráin, akik az órai jegyzetek, a tankönyv és a munkafüzet segítségével készültek fel a témazáró dolgozatra. Jelen kísérletben a DST bevonásával alapvetően megváltoztak a tanári és pedagógusi szerepek a tanítási-tanulási folyamatban. A pedagógus a tanulók számának megfelelő mennyiségben felosztotta kisebb témákra a fejezet tartalmát, ezeket a részterületeket kellett a tanulóknak egyénileg feldolgozni a tankönyv és egyéb online, illetve offline források segítségével otthoni környezetben. A tananyagot tehát nem a pedagógus „adta át” órán, hanem a tanulók saját maguk konstruálták a számukra érdekes és releváns tartalmakból digitális történetük szövegét, melyet a földrajz tanár tanórán kívül átolvasott, megjegyzéseket fűzött hozzá – mintegy távolból facilitálva a tanulói munkát.

A tanítási-tanulási folyamat kontakt tevékenységeit a DST szakaszai jelölték ki (1. táblázat). Az első két földrajz órán a pedagógus előadást tartott a módszer fázisairól, levetített pár digitális történetet mintaképp. Ezt követően a történetmesélő körben (a táblázatban Story Circle) mérte fel a tanulók előzetes tudását, csillagászati tapasztalatait. A tanulók a pedagógus által megadott témakörökben 2-3 fős csoportokban gyűjtötték össze azokat a szavakat, melyek először eszükbe jutottak, majd próbáltak közösen szöveget alkotni e kifejezések segítségével. Az írásokat közösen értékelték, megfogalmazták a jó szöveg jellemzőit, majd a pedagógus kiosztotta azokat a témákat, melyekről a tanulók elkészíthették digitális történetüket.

Óra	Óraszám (45')	Téma	Eszköz
1. hét			
1) földrajz	2	DST bevezetése	Projektor, ds-ek, kzp-i gép, hangfal
		Story Circle	Papír, ceruza, tábla
		Témák kiosztása	Kinyomtatott témák
2) informatika	1	Google fiók (gmail, G+ közösség)	Internet, számítógépek
		Mappa (Drive)	
3) informatika	1	Kép-, hangletöltés (jogtisztaság)	Számítógépek
		Movie Maker használata	
2. hét			
4) földrajz	2	Vágás	Számítógépek, internet, fülhallgatók
5) informatika	1,5	Közös veítés	Kzp-i gép, vászon, projektor, hangfalak
6) informatika	1	Értékelés	Kzp-i gép, internet, projektor

1. táblázat: A DST-projekt kontakt órai tevékenységei

Az informatika órákon a tanulók a digitális történetek technikai kivitelezéséhez szükséges ismeretekre tettek szert. A pedagógus segítségével kialakítottak egy közös, felhő alapú tárhelyet (Google Drive), melyben a tanulók létrehozták saját, névre szóló mappáikat, ahová feltölthették a folyamat során készülő produktumaikat (szöveget Word- és mp3-formátumban, képeiket, kész digitális történeteiket). A pedagógusok így otthonról is nyomon követhették a tanulók munkaritmusát, a folyamat haladási ütemét. Az informatika tanár segítségével létrehoztak egy közös G+ felületet is, ahol az aktuálisan felmerülő problémákat, ötleteket – a pedagógus moderálása mellett – meg tudták egymással beszélni a tanulócsoporthoz tartozók. Szó volt továbbá a jogtiszták képek és zenék keresésének és a forrásmegjelölés fontosságáról, illetve a Microsoft Movie Maker használatáról. A tanulók eszközhasználati jártassága magas szintű volt, ezért otthoni feladatként rájuk lehetett bízni olyan tevékenységeket, mint a források felkutatása, a szöveg megírása, annak digitalizálása, jogtiszták képek keresése (2. táblázat).

Téma	Tanuló	Tanár
Szöveg (1. földrajz óra után)	Szöveg: megírása (1 A/4-es oldal) küldése a tanárnak Véglegesítése digitalizálása, felvétele okostelefonnal	Szöveg véleményezése, korrekció Online konzultáció
Képek (1. infó óra után)	Jogtiszták képek keresése Saját képek összegyűjtése/hiányzó képi elemek elkészítése Képek szelekciója (a szöveghez leginkább illő képek kiválasztása)	Konzultáció
Mappa	A hangfile(-ok) és a képek mappába rendezése Ha nem drive, mappa, akkor pendrive- ra helyezése	Konzultáció
Megosztás	A digitális történetek feltöltése a közös felületre (G+ közösség)	A közös felület moderálása

2. táblázat: A tanulók és pedagógusok tanórán kívüli tevékenységei

Keresési találatokat, produktumaikat a tanulók online mappákba gyűjtötték össze, nem fordulhatott elő az, hogy otthon maradt az a pendrive, amin a tartalmakat összerendezte a tanuló. A második hét elején így már csak a vágással kellett foglalkozniuk, nem töltötte ki az idő nagy részét a szerkesztéshez szükséges dokumentumok keresgélése, összerendezése. A folyamatot a digitális történetek ünnepélyes vetítése és közös kiértékelése zárta. A témazáró dolgozatra való felkészülést, egymás filmjeinek megtekintését megkönnyítette, hogy a tanulók elérték egymás filmjeit a közös Google Drive mappában. Sajnos – az eredeti tervvel ellentétben – nem kerültek fel a filmek a G+ közösségbe, ahol a digitális történetek további megvitatása megtörténhetett volna.

A csillagászati témát feldolgozó osztályban *Dorogi Márk* digitális története, *A telihold legendái*³ kapta az első helyezést a pedagógusok és a tanulók szavazatai alapján. A tanuló a teliholddal kapcsolatos mítoszokat, hiedelmeket dolgozta fel munkájában, a tantárgyi integráció köre tovább bővült, hiszen kultúrtörténeti összefüggéseket is feltárt digitális történetében. A csoportban természetesen készült a holdfázisok csillagászati háttérnyezőit magyarázó digitális történet is, a filmek tehát kiegészítették egymást. A másik osztályban, ahol térképészet volt a témakör, *Potoniec Zsófia* *Google Earth-ről*⁴ készített digitális történetének ítélte oda a tanulóközösség és a pedagógusok az első díjat. A tanuló részletesen és szemléletesen mutatja be filmjében, milyen lehetőségeket rejt magában az adott online alkalmazás.

Összegzés, kitekintés

A tanulók által kitöltött, nyílt végű kérdésekből álló tanulási naplók feldolgozása után azt az eredményt kaptuk, hogy 83,67%-uk szerint a DST módszer a hatékonyabb szemben a hagyományos módszereknel.

HAGYOMÁNYOS MÓDSZER		DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS	
Előny	Hátrány	Előny	Hátrány
Megszokott, kényelmes	Unalmas	Tanulói önállóság, szabadság, saját tempó	Sok előkészület, gyors gépek és internet kell hozzá.
„A tanárnak az a dolga, hogy tanítson.”	„Sokat kell írni.”	A tanuló aktívabb	„Nincs leírva, nehéz megtanulni.”
Kevesebbet kell dolgozni otthon.	Kevésbé informatív	Jobban megmarad a tanulandó tartalom	Csak az az anyag marad meg, amiről saját maga készített filmet
		Könnyebb megszerezni, a lényegét kiemelni	
		Képi illusztráció, esztétikum	
		Digitális eszközhasználat	

3. táblázat: A tanulók véleménye a hagyományos módszerről és a DST-ről

Meggyőző és viszonylag egyöntetű a vélemény azzal kapcsolatban, hogy jobb oktatási módszerek tekintik a tanulók a DST-t, mint a hagyományos frontális oktatást. Kiválóan meg tudták fogalmazni azokat az előnyöket és hátrányokat, amivel a DST alkalmazása jár (3. táblázat). A táblázatban helyenként tanulási stílusok és preferenciák rajzolódnak ki: van olyan tanuló, aki az írott szöveget szereti megtanulni, és számára az a kézzelfogható tanulnivaló, míg más diákok a vizuális tartalommal, a képi, videós tartalom segítségével tanulnak könnyebben. Vannak, akik szeretik azt a fajta tanulói szabadságot, amit a DST ad a tanulói tevékenykedtetésen keresztül, míg

3. *Dorogi Márk*: A telihold legendái URL: <https://youtu.be/o9oBYoqMR6M> Utolsó letöltés: 2017. június 09.

4. *Potoniec Zsófia*: Google Earth URL: https://youtu.be/NzFrLh7_2AM Utolsó letöltés: 2017. június 09.

mások erősen igénylik a tanári vezetést, és úgy vélik, a tanár dolga az aktív tanítás, miközben a tanulóé a passzív tanulás. Összességében azonban látni, hogy a döntő többség (több mint 80%) nem zárkózik el egy új, digitális technológiahasználaton alapuló oktatási módszertől, sőt, szívesen, örömmel, és megfelelő hatékonysággal működik benne. Kétségtelen, hogy ez nem egy könnyű feladat, hiszen kell hozzá a megfelelő szintű technológiai jártasságon túl a kellő önszabályozás is, hiszen sok olyan részfeladat van a folyamat során, amit egyedül, gyakran otthoni munkával kell kreatívan megoldani.

A pilot kísérletről várt válaszokat a vizsgálat során megkaptuk. A tanulócsoporthoz, amelyet vizsgáltunk, annak ellenére, hogy két különböző tagozatos 9. osztály tagjaiból állt, nagyon homogénnek bizonyult a vizsgálati adatok alapján: fejlett, magas szintű digitális kompetenciával rendelkeztek; kétharmaduk dominánsan mezőfüggőnek tekinthető; háromnegyedük kiváló minőségű digitális filmet készített, és több mint 80%-uk üdvözölte a DST módszert a földrajz órán. Így például hiába szeretnénk volna a digitális kompetencia és a DST kapcsolatát vizsgálni, nem tudtuk igazolni, hogy a fejlettebb kompetenciaszint jobb minőségű film készítésével jár együtt. Újra kirajzolódott viszont mindaz, amit már számtalan korábbi kutatás (és gyakorló pedagógusi tapasztalat is) vázolt: mely szerint azok, akik ellenérzéseket fogalmaznak meg a DST módszerrel kapcsolatban, az időtényező és a több egyéni (otthoni) munkát róják fel hátrányként.

Megfogalmazhatjuk tehát azt a következtetést, hogy a digitális kompetencia, a mezőfüggőség és a tantárgy milyensége nem befolyásolja a DST módszer hatékony alkalmazását. Következő kutatási lépésünk egyrészt olyan mérőeszközök fejlesztése lesz, amelyek erősen fókuszálnak a digitális környezetre, az abban tapasztalható jellemzőkre, másrészt szükségesnek tartjuk egy jóval nagyobb és heterogénebb minta vizsgálatát.

Az eredmények értelmezésében korlátozó tényező, hogy a vizsgálat csak egyetlen alkalmat mér, amikor a diákok a DST módszerét alkalmazták, így a diákok véleménye, hogy a módszer érdekes, magából az újszerűségből is származhat. Megbízható válaszokat többszöri kipróbálás és mérés után kaphatnánk. Végezetül meg kell említenünk a kutatásban kiemelt szerepet játszó pedagógusokat is: 1 fő földrajz szakos tanárnőt, és 1 fő informatika szakos tanár urat. Az informatika tanár bevonására azért volt szükség, mert a földrajz tantárgy alacsony óraszám miatt nem lehetett volna 2 hét alatt elvégezni a kísérletet ilyen nagy létszámú osztályokban, másrészt pedig mind a földrajz szakos tanárnőnek, mind pedig a tanulóknak szüksége volt informatikai segítségnyújtásra (például, videóvágás, hangfelvétel készítése, ezek megosztása) annak érdekében, hogy a digitális történetek létrejöhessenek. Amellett, hogy ennek a módszernek köszönhetően a projekt nagyon gördülékenyen, és különösebb technológiai nehézség nélkül zajlott, megvolt a maga hátránya is. Mégpedig az, hogy a tanulóknak nem állt össze az a kép, hogy ezt a komplex digitális történetmesélés módszert valójában a földrajz órán használták. A két különböző szakos pedagógus bevonása széthúzta a fókuszot, és úgy tapasztaltuk a tanulási naplókban kapott válaszok alapján, hogy gyakran informatikai módszerként vagy eszközként gondolnak a DST-re, és nem feltétlenül egy olyan innovatív módszerként, amellyel egyébként földrajzot (csillagászatot és kartográfiát) tanultak. A jövőben tehát semmiképp nem fogjuk ilyen módon bevonni az informatika tanárt, hanem helyette egy olyan előkészítő fázisban támaszkodnánk inkább a segítségére, amikor az adott szakos tanárnak (itt például a földrajz szakosnak) segít előzetesen a DST-hez szükséges digitális kompetencia fejlesztésében. Emellett ugyanakkor megállapítható, hogy a két kolléga kooperációjának köszönhetően teljes mértékben megvalósult a tantárgyi integráció. A diákok megfogalmazzák ugyan, hogy az informatikában fejlődtek többet, azonban ez azt is jelenti, hogy az informatika tárgy keretében más tárgyakkal kapcsolatos tartalmakat érdemes feldolgozni, és ehhez célszerű együttműködni a tanároknak.

Szakirodalom

1. Abdel-Hack, E. M., Helwa, H. S. & Abdel-Hamid, A. (2014): Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*. 1. 8–41.
2. Abdolmanafi-Rokni, S. J. & Qarajeh, M. (2014): Digital Storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*. 4. 252–257.
3. Albano, G. & Pierri, A. (2014): Digital Storytelling for Improving Mathematical Literacy. In: Carreira, S., Amado, N., Jones, K. and Jacinto, H. (eds.): *Proceedings of the Problem@Web International Conference: Technology, creativity and affect in mathematical problem solving*. Faro, Portugal: Universidade do Algarve. 23–34.
4. Alexander, B. (2011): *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. ABC-CLIO Praeger, Santa-Barbara.
5. Balogh László (2000): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
6. Barrett, H. C. (2009): *How to Create Simple Digital Stories*. URL: <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> Utolsó letöltés: 2017. március 5.
7. Bell, J., Carland R., Fraser, P. & Thompson, A. (2016): History is a conversation': teaching student historians through making digital histories. *History Australia*. 3. 15. 415–430.
8. Bernáth László, N. Kollár Katalin és Németh Lilla (2015): *A tanulási stílus mérése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
9. Bou-Franch, P. (2012): Multimodal Discourse Strategies of Factuality and Subjectivity in Educational Digital Storytelling. *Digital Education Review*. 22. 80–91.
10. Chun-Ming, H., Gwo-Jen, H. & Iwen, H. (2012): A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Journal Of Educational Technology & Society*. 4. 368–379.
11. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning - A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre, London.
12. Cole, G., Street, K. & Felt, L. J. (2012): Storytelling in the Digital Age: Engaging Learners for Cognitive and Affective Gains. *International Journal Of Technology, Knowledge & Society*. 6. 113–119.
13. Dufresne, A. and Turcotte, S. (1997): Cognitive style and its implications for navigation strategies. In: du Boulay, B. and Mizoguchi, R. (eds.): *Artificial Intelligence in education: Knowledge and media learning system*. IOS Press, Kobe, Japan. 287–293.
14. Ford, N. & Chen, S. Y. (2001): Matching/mismatching revisited: an empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*. 1. 5–22.
15. Gachago, D., Clowes, L. & Condy, J. (2016): Family comes in all forms, blood or not': disrupting dominant narratives around the patriarchal nuclear family. *Gender and Education*. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2016.1259464> Utolsó letöltés: 2017. március 12.
16. Génereux, A. P. & Thompson, W. A. (2008): Lights, Camera, Reflection! Digital Movies: A Tool for Reflective Learning. *Journal of College Science Teaching*. 6. 21–25.
17. Gould, D. & Schmidt, D. A. (2010): Trigonometry Comes Alive through Digital Storytelling. *Mathematics Teacher*. 4. 296–301.
18. Green, M. R. (2011): *Teaching the Writing Process through Digital Storytelling in Pre-service Education*. Doctoral dissertation, Texas A&M University.
19. Hunya Márta (2015): *eLEMÉRÉS 2011–2015*. URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/elemeres_2015.pdf Utolsó letöltés: 2017. április 3.
20. Inan, C. (2015): A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*. 10. 1476–1479. URL:

- <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text/526C26B53223> Utolsó letöltés: 2016. december 12.
21. Lambert, J. (2002/2013): *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Digital Diner Press, Berkeley CA.
 22. Lanszki Anita (2015): A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. Eötvös Kiadó, Budapest. 79–92.
 23. Lanszki Anita (2016/a): A digitális történet mint önreprezentáció a Magyar Táncművészeti Főiskola hallgatói körében. In: Bolvári-Takács Gábor, Németh András és Perger Gábor (szerk.): *Tánc és társadalom: V. Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán*. Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest. 148–155.
 24. Lanszki Anita (2016/b): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*. 66. 3/-4. 82–88.
 25. Meadows, D. (2003): Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*. 2. 189–193.
 26. Oblath Márton és Csoszó Gabriella (2017): Fotóhang, In: Horváth Kata, Oblath Márton, Lanszki Anita, Teszary Judith, Csoszó Gabriella, Takács Gábor (2017): *A Sajtószínház módszerei: művészet alapú részvételi kutatás*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 101–136.
 27. Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsolya, Papp-Danka Adrienn, Czifrusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita és Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
 28. Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. URL: <http://bit.ly/1CtluHh> Utolsó letöltés: 2017. április 1.
 29. Robin, B. R. (2006): *The Educational Uses of Digital Storytelling*, URL: <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf> Utolsó letöltés: 2017. március 3.
 30. Robin, B. & Pierson, M. (2005): A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. In: Crawford, C., Carlsen, R., Gibson, I., McFerrin, K., Price, J., Weber, R. and Willis, D. (Eds.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 708–716.
 31. Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012): What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*. 22. 37–51.
 32. Sadik, A. (2008): Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research & Development*. 4. 487–506.
 33. Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014): The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*. 6. URL: <http://www.slejournal.com/content/1/1/6> Utolsó letöltés: 2016. november 23.
 34. Somdee, M. & Suppasetseree, S. (2012): *Developing English Speaking Skills of Thai Undergraduate Students by Digital Storytelling through Websites*. URL: <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/166.pdf> Utolsó letöltés: 2016. december 3.
 35. St. Clair-Thompson, H., Overton, T. & Botton, C. (2010): Information processing: A review of implications of Johnstone's model for science education. *Research in Science and Technological Education*. 28. 131–148.
 36. Stewart, K. & Gachago, D. (2016): Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology*. 3. 528–542. URL: <http://doi.wiley.com/10.1111/bjet.12450> Utolsó letöltés: 2017. február 5.
 37. Szitó Imre (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. ELTE, Budapest.
 38. Torres, A. R., Ponce, E. P. & Pastor, M. G. (2012): Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. *Digital Education Review*. 22. 1–18.

39. Wang, S. & Zhan, H. (2012): Enhancing teaching and learning with digital storytelling. In: Tomei, L. A. (Ed.): *Advancing Education with Information Communication Technologies*. IGI Global: Hershey, PA. 179–191.
40. Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011): A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology & Society*. 4. 181–191. URL: http://www.ifets.info/journals/14_4/16.pdf Utolsó letöltés: 2016. november 25.
41. Ya-Ting, C. Y. & Wan-Chi, I. W. (2012): Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*. 2. 339–352.
42. Zaragoza Ninet, M. G. & Brígido Corachán, A. (2011): Creative Evaluation of Communicative Competence through Digital Story. *The Grove: Working Papers in English Studies*. 18. 285–295.

Hivatkozott digitális történetek listája

1. Anthropolis Egyesület: „A Soá családi narratívái/Vitrin projekt” az *Aktív európai emlékezet program*. URL: <http://anthropolis.hu/projektek/vitrinmesek/> Utolsó letöltés: 2017. április 15.
2. Dorogi Márk: *A telihold legendái*. URL: <https://youtu.be/o9oBYoqMR6M> Utolsó letöltés: 2017. május 25.
3. Kocsis Dorottya: *Zimmermannék szolgálója*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=NvvlBN0t-uY&t=2s> Utolsó letöltés: 2017. április 15.
4. Potoniec Zsófia: *Google Earth*. URL: https://youtu.be/NzFrLh7_2AM Utolsó letöltés: 2017. május 25.

Learning and Teaching in Innovation: why it is important for education in 21st century

*Helena Kovacs**

The purpose of this article is to understand the state of play in today's research into the field of teacher learning and teacher professional development, as well as to make a connection with the need for change in how education is implemented in schools of 21st century. The study portrays the accelerated learning curve for teachers in innovative learning environments which as such demand collaboration, experimentation and questioning of one's own practice. The conclusions point out the need for spreading the examples of successful pedagogical and technological innovations and further stimulating teacher learning in order to get better results for schools, pupils and societies in the future.

Keywords: teacher learning, teacher professional development, innovation, educational change, 21st century skills

Introduction

The title makes a staggering impression and alludes to a state of urgency that is oriented towards innovation. Yet, the words were purposefully selected and composed bearing in mind the state of the traditional education and its tendency towards status quo. Thus, it is in the aftermath of dreadful happenings in the world today that makes educational researchers think about the purpose and the potential of education that has been unharvested or, what is even more frightening, used to wrong outcomes (UNESCO, 2015). And while education cannot and should not be a sole element in causing or solving the multiple social problems in the world today, it most definitely can play its part and take its role in changing the minds of future generations.

From the standpoint at which it is believed that education has the ethical duty to support a positive change in society, this paper intends to create a debate about the state of urgency on how we approach education today. Additional to this, the role of the teacher is seen as one of the most crucial – the skilfulness of manipulating and leading the learning process (Biesta, 2012) and the astonishing importance of teacher-student relationship and feedback (Hattie, 2013) are just two of the core predicaments that can make a difference in the classroom. It has been identified at several levels that teachers are “the most important single factor determining the quality and effectiveness of education” (Issues paper, EDiTE conference, 2014). Henceforth, this article shall examine two elements, the potential of education and the significance of teachers' role, in a joint manner to develop a greater understanding of their interconnectedness, mutual dependence and significance to educational research today. In order to narrow down and sharpen the focus, the article intends to look into the innovative educational practices as the ways of exploiting the potential of education, as well as the ways teachers in such environments exceed themselves and their traditional images by engaging in accelerated learning and development.

* A Horizon2020 Marie Skłodowska Curie program által támogatott EDiTE projekt (European Doctorate in Teacher Education) fiatal doktorandusz kutatója az ELTE-n. E-mail: helena.kovacs@ppk.elte.hu

Purpose and the question

As an initial contribution to the framework research theme The Learning Teacher, this article shall look into and explore the contemporary literature and debates related to teacher professional learning and development, as well as the state of innovation in education. In particular, by contextualising innovative instructional provisions as the main setting for teaching, the question about the benefits for teachers in terms of their further development will be the central theme here. In order to elevate the discussion and connect it to a somewhat higher course of educational discourse, the article intends to answer the following question:

Why is it important to obtain more research about teacher learning in innovative learning environments?

Accordingly, the article's essence will be predominantly theoretical relying on a number of readings collected within the related fields of study. The paper will first try to capture the nature of teacher learning as a core conceptual factor, particularly by examining the importance of learning for teachers and teaching profession in general, as well as exploring the means and ends of acquiring professional knowledge. Once the general provisions on teacher learning have been laid out, the article will portray the specific context of innovative learning environments and briefly describe what innovation in education means. In the final bit, the initial main question will be answered by looking into what is known in relation to the critique of educational provisions today, thus how these issues connect to teacher learning in innovative learning environments. At its very end, conclusion shall be given, as well as several points that can potentially open the discussion further.

Teachers teach – teachers learn

Learning is a part of everyone's life, personally and professionally, thus it is inevitable to imagine that learning happens all the time, regardless whether intentionally or unconsciously (Coffield, 2000; Illeris, 2009). In educational science, and particularly in the research field of teacher learning, understanding the concept of learning is of utmost importance. Darling-Hammond (2015) notes that not even half of what is known in the field of learning is used in today's schools across the globe. This article reiterates the importance of learning within the teaching profession by approaching it from these three perspectives:

1. Learning (opportunities) created by and among teachers
2. Learning (patterns and discourses) of students
3. Learning as the environment of schools as institutions

Willingly or not, teachers learn about the profession and the world around them through interactions, consultations, experimentations, reflections and solving problems, but also by observing other professionals in schools and outside (Eraut, 2007; Bakkens et al., 2010). Illeris (2009; 2015) calls it an interaction between the learner and the environment, which once absorbed and connected to prior learning, produces a new learning outcome. This new learning can transpose into a cognitive, emotional and/or behavioural change. As Jarvis (2009) reminds, learning is a process involving a whole person – body and mind – thus affecting person's biography. Today, more than ever, teachers need to be quick in acquiring new knowledge and skills in order to provide effective learning in the classroom (Darling-Hammond, 1998; 2015). Therefore, teacher learning in the 21st century is no longer an option but a sort of a moral duty that comes with the profession (Kwo, 2010) and to be able to conduct their jobs, teachers need to know how to work with others, with different types of knowledge, technology and information and how to work with and in society (European Commission, NN).

Teacher's ability to perform automatically connects and reflects on student learning (Hattie, 2013). Their capacity to successfully and effectively deliver a learning is (still) seen as the main denominator of value. In such a paradigm, teachers are inevitably tied up to student learning outcomes, which in a number of cases are assessed through standardised national and international tests that focus on only few specific skills and knowledge. By analysing this, Martin-Brown (2015) argues that teachers are no better than factory workers that are directed to make a standardised product and are fearful to experiment and innovate as the new output might not fit the uniformed, comparable and regulated measurement. Yet, even with such restrictions, teacher's job is to learn and understand patterns and discourses of student effective learning. Darling-Hammond (2015) reminds us that there are scores of available literature on learning and unfortunately most of it is not used in improving schools of the 21st century. The patterns currently used in majority of schools are those that have been designed for the needs of the industrial era, and not for the knowledge era (Darling-Hammond 2015; Martin-Brown 2015). Thus, the term *student effective learning* carries a mixed message fluctuating between a standardised outcome in terms of literacy and numeracy, and a set of soft skills such as critical-thinking, creativeness and aptitude for continuous learning, which are rather difficult to measure and compare. This said, student learning is a must for teacher's teaching, and teaching in the 21st century requires teacher learning more than ever.

Finally, in addressing the third aspect of the learning given above, schools are human-made contexts where learning is implied. Schools are also teachers' workplaces, thus their teaching and some of their learning happens in schools. Yet schools offer specific types of learning, the one that has been selected and instructed by the formal education system. Biesta (2012) makes a point that through education students "learn *something*, they learn this for particular *purposes*, and [that] they learn this from *someone*" (2012, 36). This makes schools a controlled learning environment, but as noted above – this controlled learning environment is also teachers' very own working place. Thus, investigating the change of schools in the 21st century directly implies following the patterns of adaptation and learning among the teachers.

Hence, these three aspects are important and shall be ever-present when discussing teacher learning. Focusing only on one of these aspects without at least remotely considering the others would feel incomplete and incoherent. Consequently, the article shall continue to analyse the qualities of teacher learning with a constant reminder of the three aspects portrayed above.

Teacher learning: professional knowledge in the workplace

In most of the professions, including teaching, there is an important dilemma that opens up when approaching professional learning and professional knowledge. It was in the early 1980s when Schön (1983) evoked a discussion on professional learning and what he described as the crisis of confidence. He stated the following:

"We look to professionals for the definition and solution of our problems, and it is through them that we strive for social progress (...) But although we are wholly dependent on them, there are increasing signs of a crisis of confidence in the professionals" (Schön, 1983, 4).

Yet, beyond this, the author argues that this assumption of professionals being the problem-solvers is a dangerous avenue. In fact, professionals do not always have the best solutions to the problems, and as Schön (1983) noted, the crisis of confidence in professional knowledge comes in a form of anxiety that appears particularly in the service and public sector workers that experience strong societal expectation of high performance. This creates a "mismatch of traditional patterns of practice and knowledge to features of the practice situation – com-

plexity, uncertainty, instability, uniqueness and value conflict – of whose importance they are becoming increasingly aware" (Schön, 1983, 18).

As a conclusion, professional knowledge should not, cannot and does not rely on the general theoretical knowledge of the issues the professionals are facing in their professional experience. Instead, knowledge should be widely considered as embedded in experiences that the professionals go through over their entire engagements (Schön, 1983). This kindles another concept called *the reflective turn* which suggests an "alternative approach to research with focus on subtle and implicit artistry of professional practice" (Kwo, 2010, 314), an element that will be explored later.

To complement the above, according to Eraut (2007) there are few very distinct characteristics of professional knowledge that makes it very hard to systematically evaluate and measure. These characteristics suggest that professional knowledge has:

1. A large and important tacit dimension
2. A significant implicit part to it making people unaware of the processes and outcomes of learning
3. A sense of complexity which is needed for dealing with complex tasks.

These features create significant considerations when researching what and how learning occurs in the workplace, as well in understanding what distinct factors affect learning efforts. Eraut (2007) reminds that by looking into the form of delivery, most of the learning within the workplace is informal type of learning "triggered by (1) consultation and collaboration within the working group, (2) consultation outside the working group and (3) the challenge of the work itself" (Eraut, 2007, 408). Although there might be a large difference when approaching various workplaces, from highly innovative to those very routine, it can be argued here that Eraut's idea of learning is applicable to all working places, although with different intensity, frequency and depth. This includes classrooms and schools.

The above statement only proves that professional knowledge is deeply and inseparably immersed with the workplace, thus largely stems from learning acquired through the job itself. Likewise, Cochran-Smith and Demers (2010) suggest that learning to teach is not a set of lessons that happens at a particular point in time and has a determined finish, but is rather an ongoing process that occurs across time and throughout one's career. However, in order to keep things simple, Baijaard and his associates (2007) suggested that learning of teachers can be divided into initial teacher education – the formal education and training that a student acquires in order to enter the profession – and continuous professional development – a set of formal, semi-formal and informal activities that practicing teacher undertakes in the lifespan of their careers. Arguably, another type of learning could be added to the idea of "becoming a teacher" considering Illeris' learning triangle (2009; 2015) and Bandura's learning by modelling theory. This is the early learning about the profession, which happens in early childhood and adolescence. Young generations perceive specific trades of teacher(s) which makes them implicitly learn about "being" a teacher, of what are the benefits and what are the negatives of becoming one.

Teacher learning: the how's and the what's

In their thorough mixed-method research of teachers and their learning, Bakken and her colleagues (2010) have set their aim to make a classification of teacher learning by the type of activity, as well as by the type of outcome. They have noticed that even if teachers engage in the same visible activity the learning outcome as well as their thinking processes might, and quite often will, result differently. Furthermore, in order to have meaningful outcomes, teachers need to be engaged in what the general academic literature recognises as *active and self-regulated learning*, where they have an active role in learning with the potential of controlling what they

learn and how the process takes place. This gives control over regulating their own cognition, motivation and behaviour, as well as creating favourable environment for their learning (Bakkens et al., 2010). Nonetheless, it has also been recognised that "[i]n principle every activity can lead to a change in knowledge, beliefs or practices, even when a teacher did not have the intention to learn from that activity" (Bakkens et al., 2010, 536).

Within their study, Bakkens et al. (2010) propose six categories of learning activities and four categories of learning outcomes. The learning activities describe ways in which teachers learn, and this includes:

- Experimenting
- Considering own practice
- Experiencing friction
- Struggling not to revert to old ways
- Getting ideas from others
- Avoiding learning.

The research showed, however, that not all activities occurred with the same frequency. Two of the most common that account for around 2/3 of the situations were *considering own practice* and *experimenting*. Other two categories that were also relatively highly represented among teachers were *getting ideas from others* and *experiencing friction*, while *avoiding learning* was the least frequent. Even though the research team has not explicitly mentioned, it is quite possible to have a combination of activities at one time. It is not unlikely that while *getting ideas from others* one can also *consider their own practice*. These conclusions on learning activities came after examining a specific school setting that underwent a national innovation reform, and while it is important to understand that Bakkens et al. study focuses on teacher learning under the auspices of an innovation intervention, some of the ideas about teacher learning can be applicable even in the routine-based educational provisions.

This said, Tynjälä (in Bakkens et al., 2010) offers a slightly broader set of learning endeavours in order to encompass a greater sense of learning at work. Tynjälä suggests that learning can happen in the following occasions:

1. By doing the job itself
2. Through co-operation and interaction with colleagues
3. Through working with clients
4. By tackling challenges and new tasks
5. By reflecting on and evaluating one's work experiences
6. Through formal education and training
7. Through extra-work context.

These aspects of work-based learning are easily observed in a school setting and among teachers. It is worthwhile to mention that the school setting is also characterised by a strong communal sentiment that brings out multiple communities of practices, as proposed by Lave and Wenger (1991). This suggests that there are knowledge and skills that are situated and cannot be learnt from a theoretical framework.

The above section provides a good illustration on how teachers learn in their workplaces and in schools as learning environments, yet another important perspective of learning is the question concerning what teachers learn. An attempt to reveal this aspect was done by Bakkens et al. (2010) study in respect of changes that happen after observing patterns of learning. Thus, the research team established four categories of learning outcomes, namely:

- Changes in knowledge and beliefs (including awareness, confirmed ideas and new ideas)
- Intentions for practice (including intentions to try new practices, intentions to continue new practices and intentions to continue current/old practices)
- Changes in practices (including new practices and getting back to old practices)
- Changes in emotions (including positive emotions, negative emotions and surprises).

The research results showed that learning activities and learning outcomes are connected in multiple ways, indicating that it is very rare that one particular activity will cause one particular outcome. Rather, it is an inter-play based on the individual teacher aptitudes and prior learning, as well as external factors, that are all combined when it comes to teacher learning.

While Bakkens et al. specifically looked at the context of educational innovation, Kwo (2010) suggests that rather than restricting learning space for teachers to schools and institutional environments, teacher learning should be observed in a wider global (and virtual) space. She notes that "[t]he locations of teacher learning, as captured from the contributions by various authors, reveal the challenges of established routines and systems, multiple tracks of inherently conflicting discourses, and authoritatively imposing theories and assumptions that can threaten to reduce teachers' learning space to formal setting in structured modes" (Kwo, 2010, 322).

Kwo reiterates the idea and agrees with Cochran-Smith and Demers (2010) that teacher learning does not come in a form of a set day-to-day activity, but is rather a process of teachers' engagement in taking challenges and opportunities "with thoughtful reconnections within their inner worlds" (Kwo, 2010, 325). Ora Kwo reminds of the essential role of language in teacher learning, as the tool that can make explicit that what is implicit and hard to observe. Therefore, "[t]his observation further challenges the conventional mode of training for teacher development that may have disregarded the latent power of teachers to learn, the significance of the struggles, and the deep meaning of support needed" (Kwo, 2010, 325). Essentially, in her closing chapter of *Teacher as Learners*, the author asks two valid questions (Kwo, 2010, 326):

1. Why do some teachers persevere as learners, whereas many other teachers merely engage in routinized practice?
2. What are the motivations for and consequences of committed learning?

The answers to these questions certainly do not come easy nor straightforward, and while there is a notion of difficulty in keeping a pace to learn with a full-time teaching job, there are intrinsic and extrinsic forces that can be mentioned. Greene (in Kwo, 2010) offers an essentialist philosophical approach suggesting that a teacher learns in order to re-interpret reality and gain readiness to enter a form of liveliness, therefore it is a way in which teachers can understand life and understand themselves. Likewise, teachers who persist in being learners as well as those who do not, might behave accordingly by following a set of similar reasons. For instance, there is a common belief that teachers are supposed to be experts in learning (Bakkens et al., 2010) which might act both as a stimulus and as an impediment to teachers to learn. In case of hindrance to learning, the ego and superiority can act contrary to one's drive to professionally develop. On the opposite side, a teacher might feel a moral obligation to continuous learning exactly because of being at the forefront of learning. As Kwo perfectly puts it:

"Sustainable learning is a form of engaged living as moral beings. It is only when teachers can identify themselves as moral beings, concerned with questioning and making choices that they can create their own moral lives and arouse their students to learn to break with what can be too easily taken for granted" (Kwo, 2010, 332)

This suggests that teachers who embrace learning as part of their job gain access to fuller life as professionals.

Setting the context: the innovative school environment

Everything about schools indicates that they are learning environments. Next to being the most systematic vehicles for student learning, they are also environments of teacher professional learning and development. Nevertheless, teacher learning in traditional school setting can be seen as unimportant and meagre, exploited mainly at the novice level. Innovative schools make a strong imposition on teacher learning, demanding from the entire school collective to switch to a dynamic mode. Thus, the context of the overall research within the strand of the Learning Teacher framework, this article included, will be the innovative school.

Innovation: the basics

In order to grasp the concept of innovation, it is necessary to diverge from the field of education, teaching and learning, and dip into the fields where innovation has already left a greater impact, such as science, technology and industry. Typically, these three fields are best known for their innovative aptitude, perhaps also due to the fact that innovation is sometimes closely connected to invention, research and economic development. Thus, understanding what innovation is, how and why it became a paramount for great majority of industry would help in grasping its emerging meaning in the field of education.

Canadian researcher Benoît Godin looked at defining innovation from both historical and contemporary perspective. In his extensive research that resulted in a vast number of articles and working papers, crowned by a publication *Innovation Contested – The Idea of Innovation over the Centuries* (2015), Godin comments that innovation has become an important, inseparable trade of modern life, even though it was heavily contested just several decades ago. As a concept, innovation goes back to antiquity, yet it has not always enjoyed such an attractive high-placed position (Godin, 2014, 6). With the arrival of the Puritans, the term was widely used as a tool against the Church of England which made the concept become “associated with political revolutions and, incidentally, with violence” (2014, 7). The so-called “(social) innovators” were those socialists, social reformers and deviant citizens that were strongly against the system of social and economic order at the beginning of 1800s, and as such had a strong derogatory connotation.

After the French Revolution the term innovation gained a more respectable connotation and particularly in the last 50 years has been turned into an ideology. Without an exception, innovation today is highly valued everywhere, connecting to economy as a useful vehicle of change, and to culture in form of creativity – especially in relation to the originality of idea (Godin, 2014). Thus, it was only after the 19th century when innovation got defined as a “change to the established order, a change that is intentional, a change that brings radically or revolutionary transformed society” (Godin, 2015). Thereafter, the term innovation has resurrected as one of the optimal states of any organisation, including the organisation of the entire state.

Aiming to define the term, O’Sullivan (2008) started with *The New Oxford Dictionary of English* which says that innovation is “making changes to something established by introducing something new” (O’Sullivan, 2008, 4; O’Sullivan, 2007, 6). He gradually worked towards adding elements and addendums that were important to give innovation a well definable boundary, resulting with the following:

"Innovation is the process of making changes, large and small, radical and incremental, to products, processes, and services that results in the introduction of something new for the organisation that adds value to customers and contributes to the knowledge store of the organisation" (O'Sullivan, 2008, 5).

Thus, to *do innovation* is to simply apply a set of tools and techniques that make this change happen. As such, this definition can be used in multiple settings, including education, especially if considering a broadening the definition of the word *consumer*.

Finally, in defining innovation in relation to imitation, Godin (2016) makes an argument on the contrasts between innovation and imitation. In his conceptualisation, innovation which is either technological and economical, or cultural, seems to have all the traits opposite to imitation. Innovation today works within the frameworks of originality and development, and Godin (2016) notes that this was not the same at the beginning of the 20th century. While for Godin innovation as a distinct concept of the modern society categorically is not and cannot be the same as imitation, there is no academic accord in this regard. For instance, another great name in theories of innovation, Everett Rogers claims that "an innovation is an idea, practice, or project that is perceived as new by an individual or other unit of adoption" (Rogers, 2003, 12). This indicates, first of all, that the innovative object (idea, practice or project) doesn't need to be original but rather *perceived* as new, and secondly, the notion of the object being adopted indicates that something has already been created rather than being creatively developed. Brier (2013) in his world-famous video and brief article also argues that innovation is one of those dots that among all the other familiar dots has not been seen before, or has been ignored, or has been forgotten, pertaining the idea that innovations are basically in front of our eyes and it is only the matter of our capacity to see and recognise them. Nevertheless, even Rogers agrees that most of the people are imitators and followers, and only a very small percentage of the population are innovators (in Godin, 2016). Therefore, this makes the debate on the value of creativity and originality in innovation, as well as a demand of exceptionality, and open-ended arena with no definite ends. These discussions are appropriate since they extend to the field of education asking the same generic questions on historical essence of educational innovation, the harmful frequent use of the term, and the core of the meaning as it relates to ingenuity, creativity and contextual embeddedness.

Innovation in education: a "shy" phenomenon

In approaching the topic of innovation in education, there are few important considerations to bear in mind. In literature, the topic of innovation in education is approached at least from two significant perspectives; first, there is the aspect of penetration of innovation and innovative concepts to education, i.e. how innovations from other sectors or within the education sector make things better and contribute to the outcomes, as well as how innovations change and mould education. An example of this is the insertion of technology (e.g. the Internet) into education. On the other end, innovation is looked from the side of educational output, especially how education can support innovation, what needs to be changed within the education system and within how new generations are taught in order to get more innovative students and graduates, as well as more innovative teachers and lecturers. Examples are usually connected with measuring innovation as an output of education – e.g. student start-ups, entrepreneurial ideas, development of incubators, social entrepreneurship, etc.

Next to this, literature indicates that innovation in education as a topic is strongly present at the level of higher education, while at the lower levels and in adult education this topic resonates to a much lesser extent. The reasons for this lie in the natural connection between the two – higher education is the level where research

and science are at its prime, they are frequently associated with new discoveries, development and growth, which are inseparable elements of innovation as such.

Even with this said, a search for illustrations of today's innovative schools leads to a plentiful and rich source of practical examples worldwide. Such are, for instance, platforms like InnoveEdu and EdSurge, as well as the Finnish hundrED that is in the middle of implementation. Such platforms offer a selection of practical examples of innovative schools by following a set of criteria. Interestingly, these and many other similar online sources, are in accord with the available literature on definitions for the progressive innovative schools. Some of the common factors include the following features:

- Development of 21st century skills
- Personalised and individualised learning
- Hands-on and experiential learning
- Community based learning that looks into the locality and the world at large
- New set of credentials (measurements) that encompass a variety of learning experiences

In fact, one of the most common characteristic of innovative schools found across different sources is the ability to offer the acquisition of the skills for the 21st century. These are most commonly defined as the 4Cs: communication, collaboration, creativity and critical thinking (taken from EdSurge). Other sources like the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), while referring to the 21st century skills, describe these skills using a different set of competences such as abilities to achieve goals (perseverance, self-control, enthusiasm), ability to work with others (cordiality, respect, care) and ability to manage emotions (calmness, optimism, confidence).

Furthermore, in the recent decades, innovations have started to appear in a range of national education systems in countries across the globe. In such cases, innovation is not only seen as an important outcome of education, but as the driving force too. For instance, the government of New Zealand has carried out a thorough assessment and transformation of its entire education system, including the matters of governance, curriculum, qualifications, teaching and learning, as well as assessment. This systematic evaluation took into consideration all available data on New Zealand's educational performance alongside with all available knowledge on how to emerge into a system that suits the requirements of 21st century (Government of New Zealand, n.d.). Inevitably, when approaching such exhaustive changes, countries innovate in modifying old traditions of educational provisions, especially at the pre-tertiary level, enabling professionals to strive for excellence. Thus, it could be argued that the innovative education systems tend to rethink the purpose of education by understanding the needs of the society at large, integrate the latest innovations in education (both instructional and technological), and actively work towards developing skills, knowledge and values necessary for the future (UNESCO, 2015).

In practice, innovations in pre-tertiary education mainly reflect two aspects: 1) innovations in teaching methodologies – methods used for teaching and learning, also known as instructional innovations or innovative teaching practices, and 2) technological innovations – infiltration, development and use of information and communication technologies (ICT) and online educational resources (OER). Both are seen to support innovativeness of a school, promote non-traditional learning schemes and induce teacher professional development and learning.

Instructional innovations: the pedagogy for a different outcome

Instructional innovations are not a new concept in education. In 1985, Kozma presented his grounded theory of instructional innovation in higher education by firstly reflecting on programmes that promoted innovative pedagogies and methodologies such as individualised, computer-based, inquiry-based approaches, as well as the use of audio-visual innovations. His comprehensive literature review of the existing framework that was used to examine and organise innovations in (higher) education included the following approaches:

1. The complex organisation framework
2. The conflict framework
3. The diffusion model / framework
4. The planned change framework

A closer look at these frameworks suggest their applicability to any (learning) context that is evolving from routine-based to an innovative one. In the first approach, innovation comes as a decision taken by the people with authority in situations of external pressure for change. The innovation process invokes organisational complexity, yet remains to be formally and centrally implemented. The conflict framework, as the name suggest, involves clash between groups and / or between individuals that results in a change of the social structure or the working / learning environment. In the third approach Kozma notes "innovation is a given (...) [and] the introduction of something new into a system creates its own press for change" (Kozma, 1985, 302–303). In this model, the innovation will diffuse according to the speed of the adopter and the complexity and compatibility of innovation itself. Finally, the framework of the planned change incorporates the intrinsic interpersonal process connected to the need for self-actualisation, which is usually connected to high quality communication, trust and participation in decision-making at different levels (Kozma, 1985).

Yet, the critique noted by the author himself suggests that innovation needs rethinking. His grounded theory has for its goal "to build understanding of basic social processes, the pervasive, patterned phenomena in the organisation of social behaviours that occur over time and go regardless of place" (Kozma, 1985, 307).

Yet, returning to the topic of innovative teaching practices, a range of new approaches and methods surfaced in the mid of 20th century. It is not very clear when the first pedagogical innovation came about, but a possible pioneer in proposing novel methods in educating children might have been Maria Montessori at the end of 1800s, followed by Waldorf education (Steiner education) at the beginning of the 1900s. Both approaches included a child-centred and hands-on practice that teachers of that time were not very acquainted with. Even today, student-centred pedagogy is unfamiliar for many teachers across the globe. Also, it is worthwhile mentioning that, similar to Montessori, many innovative approaches developed through supporting the learning of pupils who are differently-abled, either in special needs educational environments, inclusive education or education of the gifted children. Today, a large body of educational theory recognises that classroom structures are not homogenous – thus every student is considered as a unique personality with an aptitude for learning. Henceforth, instructional innovations of the recent date all consider a learner-centred approach with a pedagogical ideal that every child has the potential for development.

Innovative pedagogical approaches can be classified in different ways considering their joint characteristics. For instance, Johnson and his colleagues (2000) have summoned the most influential methods that promoted cooperative learning. Cooperative learning is a joint term for methodologies that magnify students' intentions of working together in order to accomplish a shared learning goal. An important feature of collaborative learning is that the goals can be only achieved if each pupil does their share of the task (Johnson et al., 2000).

Recently, other instructional pedagogical approaches gained prominence for their abilities and intention to tackling a spectrum of issues and addressing students' learning needs as well as educational and social challenges. Such are project-based learning (also abbreviated as PBL) and deeper learning that both came from the realms of industry and ever since have been providing evidence of effective teaching and learning with desirable outcomes in terms of students' knowledge, skills and attitudes (CELL, 2009; Ellis et al., 2011; Halvorsen et al., 2014; Mergendoller and Thomas, n.d.). Pedagogical inventiveness and innovation has almost become an integral part of teacher's job in some countries and contexts and further exploration of such practices has just begun to gain ground.

Technological innovations: Still not fully there

The debate on ICT innovations in education extends to far reaches; Graham Brown-Martin (2014) claims that the disruption that everyone expected to happen with investing in technology in education, did not really take place. He states that from all the contexts he has explored over the years of his investigations, introduction of technology such as computers and mobile devices (laptops, tablets and smartphones) as well as with "virtualisation" of education through Massive Open Online Courses (MOOCs) and other digital distant learning, did not really provide input to two expected changes. One is the ways the classes are taught, and the other and more essential, what the education aims in the first place, i.e. what is the purpose of education (Brown-Martin, 2014).

The debates and issues around technologisation of education have been on the discussion tables of the policy makers as well. European Union has taken up the topic of inclusive education supported through the use of ICT and Open Educational Resources (OER); European Commission's Rethinking Education was published in 2012 primarily addressing necessary changes in education, but also pointing out that "technology offers unprecedented opportunities to improve quality, access and equity in education and training, [since] individuals can learn anywhere, at any time, following flexible and individualised pathways" (European Commission, 2012, 9). Additionally, OER is seen as a great enabler for any level and type of education, thus its potential should be exploited in building up a modern education system that will be inclusive and relevant to the labour market. Apart from using ICT in a more effective way, Rethinking education (2012) also suggests better education of teachers in terms of using the latest technologies in subjects they teach. Published in 2013, Opening up Education followed these trends more closely. The main purpose of the document was to recommend and support actions that will:

1. Help learning institutions, teachers and learners to acquire digital skills and learning methods
2. Support development and availability of open educational resources
3. Connect classrooms and deploy digital devices and content
4. Mobilise all stakeholders (teachers, learners, families, economic and social partners to change the role of digital technologies at educational institutions

The document also serves as a cornerstone in closing the digital divide, especially in terms of equipping the most disadvantaged social groups with access to quality education and learning opportunities.

Despite the optimism that is displayed at the European policy level, the reports such as Education and Training Monitor 2014 reflect a rather negative picture with regards to overall investment in education across the European Member States. Teacher training seems to be a large issue, since it accounts to much of what the education, especially at the general (primary / secondary level) will look like. Most of the recommendations call for a better quality teacher training and education, as well as continuous teacher development. Policies need to be

set in place and implemented, but more importantly teacher time and motivation is a considerable variable (European Commission, 2014).

Furthermore, much of the literature provides a solid understanding that modern technologies with all its accompanying characteristics offer fertile grounds for learning and teaching. For instance, UNESCO Institute for Information Technologies in Education has issued a Policy Brief in 2012 which contextualises education in emergence of ICTs and conceptualises the use of computers in teaching and learning. But potential of ICT in education comes along with great challenges. The brief talks about the changes that are required for the teacher training system as well as for the school management and infrastructure, highlighting that the “mainstream education institutions still largely practice a more traditional approach to education” (UNESCO, 2012, 6). In its recommendations, the 2012 Policy Brief provides a great deal of useful sources and suggestions, ranging from virtual high schools and colleges (such as The Virtual High School and Khan Academy) to learning resources and development ideas for transforming entire classrooms and curricula (such as ISTE).

Although there is much more to be told about the issues and dilemmas of penetration and use of ICT in education, it is at this point most important to stress that introduction of any new kind of technology, as much as it is the case with pedagogical innovations, requires a strong commitment of teachers to change their practice and develop their skills in order to be able to teach the generations of the future.

Imperative to innovate: through schooling, teaching and learning

It is quite common to learn; people (consciously and unconsciously) do it every day which is why Gert Biesta (2012) argues in favour of returning to the terms *educating* and *teaching* as more conscious, directed and purposeful activities through which teachers take command. While his argument stands strongly in support of the teaching professional, it would be uncomfortable to completely agree with Biesta in the current state of educational provisions worldwide. From the perspective of a possible contra-argument teachers today need a different set of skills and knowledge compared to their colleagues from the past simply by a mere fact that they are teaching a different kind of population and preparing them for a different kind of future (OECD, 2009). Thus, it could be argued that only those teachers that are conscious of the responsibility of teaching today and for the future, which has a high requirement of their constant development, could and should take back the control of teaching and educating.

Darling-Hammond (1998) boldly suggested a wide-ranged list of skills that a teacher needs to know, including understanding the subject matter in great depth, having the foundations of pedagogical content knowledge, comprehending child and adolescent development from cognitive, social, physical and emotional aspects, as well as having the capacity to inquire sensitively, with a close look at students' work. According to her, teachers also require knowledge about learning, from different learning types and preferences, to understanding the dynamics of learning among students. In addition, a teacher ought to grasp the value of collaboration and to be adept to analyse and reflect on their own practice. It is important to mention the element of contextual understanding – in every sense, cultural, technological, societal – of both the immediate surroundings and the worlds around. As the European policy document proposes: “[c]onceptualisations of teacher competences are linked with visions of professionalism, theories of teaching and learning, quality cultures and socio-cultural perspectives” (European Commission, 2013, 11–12). Importantly, in *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* a need to understand teacher competences as “dynamic combination of cognitive and

meta-cognitive skills" is emphasised through assuming four fundamental approaches (European Commission, 2013, 11-12):

- Learning to think as teachers
- Learning to know as teachers
- Learning to feel as teachers
- Learning to act as teachers

The striking common denominator of learning is quite exactly what this article is trying to emphasise and what is sometimes missing in the practice of teaching in the traditional schooling system. Knowledge today is not static which is why it is important to emphasise on teachers who are not only conducting their jobs and performing their "common, traditional" duties, but those who create and who see the duty of learning equally important as the duty of teaching. Ora Kwo (2010) describes this phenomenon with a term *teachers as artists* and *teachers as researchers*. It is a new relationship among teachers and educationalists that seeks to re-define and challenge the existing setting, proposing a cross-boundary collaboration and critical discourse and with a moral commitment to education. In her words: "[t]eacher learning involves interpretation of dissonance from latent knowledge and determination to accept complexity of the change process, given that a professional is held accountable for both the existing system and the call for reform" (Kwo, 2010, 318).

Yet, it is not only the teachers that need to change and embrace the paradigm of learning, there is also the need to change education and schooling. A call for rethinking entire systems and levels of education was petitioned by the OECD (2015) in their recent publication *Schooling redesigned – towards innovative learning systems*. The publication points out towards the necessity of pushing the boundaries and stretching out with regards to innovating the pedagogical core, encouraging learning leadership and opening up for partnership in the wider community. According to this document, there is a need to place a systemic change, and not just isolated innovation, because "[i]nnovating learning environments with collaborative definitions of professionalism and the strong engagement of all partners are also more likely to enhance the attractiveness of teaching than backward-looking definitions" (OECD, 2015, 11).

Thus, the element of the innovative school fits almost naturally and logically within this scientific pursuit, the one that considers teacher learning and shifts in educational paradigms. This is why, here, practices of teachers in innovative environments are considered as the necessary "new normal", as an imperative in order to keep the idea of schooling and education alive for a certain while. Ellis and her colleagues agree that "[i]nnovative teaching practices are often tried in an effort to make one's teaching more effective or to tackle an instructional problem or challenge (...) connected to an overall desire to improve students' learning" (Ellis et al., 2011, 4–5). Furthermore, instructional innovations such as cooperative learning techniques have indeed become widespread. Yet they have still not managed to become a common practice in many contexts around the world, despite its strong theoretical background, validation in research and the fact that it has been operationalised into clear procedures for teachers and educators (Johnson et al., 2000). Cooperative learning methods, along with other novel approaches, have shown concrete evidence to produce diverse and positive outcomes for preventing and coping with a spectrum of social issues, such as racism, sexism, exclusion of special needs students, delinquency, drug abuse, bullying and violence, as well as supporting development of self-esteem and a sense of community (Johnson et al., 2000). Additionally, project-based learning has also proven to be helpful especially in deprived contexts and among students with lower socio-economic status, in particular for raising their achievement level to the level of those with high socio-economic status (Halvorsen et al., 2014).

It is important to stress that new instructional approaches and new pedagogies are certainly an educational must in all of today's social and economic contexts. This "new model of learning partnerships between and among students and teachers, aiming towards deep learning goals and enabled by pervasive digital access", as Fullan and Langworthy (2014) noted, are the only way forward in keeping schools and education from becoming meagre and obsolete.

Conclusions and discussion

It is a question worthwhile asking for any researcher in the field of education: what is or what has become the purpose of education? According to some, the creation of mass education was built with a specific function – to make pupils sit and listen, develop a specific routine and discipline, so that they could become good factory workers (Seth Godin in Brown-Martin, 2015; Darling-Hammond, 2015). Furthermore, the debate over standardised assessment and the readiness to innovate has become a rather heated one. Hampson and her colleagues have recently compiled a study of 10 cases of 21st schools, and in their introduction, they note that the UK government's goal is to have more students with GCSEs scores from A to C. This brings schools to the model of preparing their students for passing the test better, and not necessarily being any better at things that might matter the most, e.g. to think critically, to be creative and innovative, to be more compassionate and collaborative, etc. Thus, the question that the authors propose is whether this will actually bring a change to the satisfaction of students themselves, parents and teachers. The changing world and the uncertainties that await inevitably push educational practices and goals to change, including the ways of assessment. Brown-Martin (2015) explicitly notes that when teachers get awarded on the base of the league tables, and when their job is restricted with standardised assessment criteria, few dare to try out something new and risk their reputations and sometimes their jobs. In such model, it is of an utmost importance to ask who benefits from the traditional models of education and why are they not modified in a quicker manner.

However, there are changes that push education forward; for example, a commitment from the OECD to understand the best way to measure innovativeness and how it affects schools and reflects on education systems, and just recent announcement in finding ways to assess young people's understanding of global issues and attitudes toward cultural diversity and tolerance, has been a welcoming news. Yet, this does not mean that research could take it easy; more so it only means that topic such as teacher learning in innovative learning environments is a topic worthwhile exploring further.

Szakirodalom

1. Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, No. 20, 533–548.
2. Beijgaard, D., Korthagen, F. & Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13:2, 105–108.
3. Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, Vol. 6 No. 2, 35–49.
4. Brier, D. (2013). What is Innovation? Obtained May 2016 from: <http://www.fastcompany.com/3020950/leadership-now/what-is-innovation>
5. Brown-Martin, G. (2015). How the Connected Society is Transforming Learning. Disruptive Media Learning Lab. Obtained June 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=m15OIAfrRG4>
6. Center of Excellence in Leadership of Learning (CELL). (2009). Summary of Research on Project-based

- Learning. Obtained May 2016 from: <http://celluindy.edu/docs/PBL%20research%20summary.pdf>
7. Cochran-Smith, M. & Demers, K. (2010). Research and Teacher Learning: Taking an Inquiry Stance. In Kwo O. (Ed). *Teachers as Learners – Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. CERC Studies in Comparative Education 26.
 8. Coffield, F. (2000). The Structure below the Surface: Reassessing the significance of Informal Learning. In Coffield (Ed). *The necessity of informal learning*. The Policy Press.
 9. Darling-Hammond L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, Vol. 55, No. 5.
 10. Darling-Hammond, L. (2015). A New Moment in Education. URL: http://www.huffingtonpost.com/linda-darlinghammond/a-new-moment-in-education_b_8073130.html
 11. EdSurge. 21st Century Skills. Obtained May 2016: <https://www.edsurge.com/research/edtech-wiki/21st-century-skills>
 12. Ellis, D., Bissonnette, C., Furion, S., Hal, L Sh., Kenyon, T., McCarville, R., Stublely, G. & Woudsma, C. (2011). The Task Force on Innovative Teaching Practices to Promote Deep Learning at the University of Waterloo: Final Report. Obtained May 2016: https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/sites/ca.centre-for-teaching-excellence/files/uploads/files/Task%20Force%20Report%20on%20Deep%20Learning_0.pdf
 13. Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, Vol. 33, No.4, 403–422.
 14. European Commission. (NN). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. URL: http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf
 15. European Commission. (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions – Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. COM/2012/669 final. Obtained June 2016: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0669:FIN:EN:PDF>
 16. European Commission. (2013). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions – Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. COM/2013/0654 final. Obtained June 2016: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52013DC0654>
 17. European Commission. (2014). European ducation, Training and Youth Forum 2014 Report. Obtained June 2016: http://ec.europa.eu/education/events/2014/doc/etyf-report_en.pdf
 18. Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam – How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson. Obtained May 2016 from: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
 19. Godin, B. (2014). Innovation and Creativity: A Slogan, Nothing but a Slogan. Project on the Intellectual History of Innovation, Working Paper No. 17. Obtained May 2016 from: <http://www.csiic.ca/PDF/CreativityEnglish.pdf>
 20. Godin, B. (2015). Innovation: A Conceptual History of an Anonymous Concept. Project on the Intellectual History of Innovation, Working Paper No. 21. Obtained May 2016 from: <http://www.csiic.ca/PDF/WorkingPaper21.pdf>
 21. Godin, B. (2016). Innovation and Imitation: Why is Imitation not Innovation? Project on the Intellectual History of Innovation, Working Paper No. 25. Obtained May 2016 from: <http://www.csiic.ca/wp-content/uploads/2015/11/Imitation.pdf>
 22. Government of New Zealand. (NN). New Zealand Education System – Overview. Obtained September 2016 from: <http://www.education.govt.nz/assets/Uploads/NZ-Education-System-Overview-publication-web-format.pdf>
 23. Halvorsen, A., Duke, N. K., Brugar, K., Block, M., Strachan, S., Berka, M. & Brown, J. (2014). Narrowing the

- Achievement Gap in Second-Grade Social Studies and Content Area Literacy: The Promise of a Project-Based Approach. Educational Policy Center. Obtained May 2016 from: <http://education.msu.edu/epc/library/papers/WP26.asp>
24. Hampson, M., Patton, A. & Shanks, L. (NN). 10 schools for the 21st century. Innovation Unit. Obtained June 2016: http://www.innovationunit.org/sites/default/files/10%20Schools%20for%20the%2021st%20Century_0.pdf
 25. InnoveEdu. Tendencias that inspire. Obtained May 2016: <http://www.innoveedu.org/trends#personalizacao>
 26. Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In Illeris K. (Ed). *Contemporary Theories of Learning – Learning theorists ... in their own words*. Routledge Taylor and Francis Group: London and New York.
 27. Illeris, K. (2015). The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1.
 28. Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In Illeris K. (Ed). *Contemporary Theories of Learning – Learning theorists ... in their own words*. Routledge Taylor and Francis Group: London and New York.
 29. Kozma, R. B. (1985). A Grounded Theory of Instructional Innovation in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 56, No. 3
 30. Kwo, O. (2010). Teachers as Learners: A Moral Commitment. In Kwo O. (Ed). *Teachers as Learners – Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. CERC Studies in Comparative Education 26
 31. Mergendoller, J. R. & Thomas, J. W. (NN). Managing Project Based Learning: Principles from the Field. Obtained May 2016 from: <http://bie.org/images/uploads/general/f6d0b4a5d9e37c0e0317acb7942d27b0.pdf>
 32. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
 33. O'Sullivan, D. (2008). Defining Innovation. Obtained May 2016 from: <https://www.scribd.com/doc/283731003/Defining-innovation-O-Sullivan-2008>
 34. O'Sullivan, D. (2007). Applied Innovation. Technlink. Obtained May 2016 from: http://qi.idit.up.pt/uploads/qi_projdocs19.pdf
 35. Rogers, E. (2004). Diffusion of Innovations presentation upon receiving the Converse Award for Marketing at University of Illinois at Urbana-Champaign, April 30, 2004. Video by Ken Schreiner. Obtained May 2016 from: <https://www.youtube.com/watch?v=j1uc7yZH6eU>
 36. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. Basic Books, Inc.
 37. UNESCO. (2012). Policy Brief – ICTs for curriculum change. Obtained June 2016: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214717.pdf>
 38. UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO Publishing

Szemle

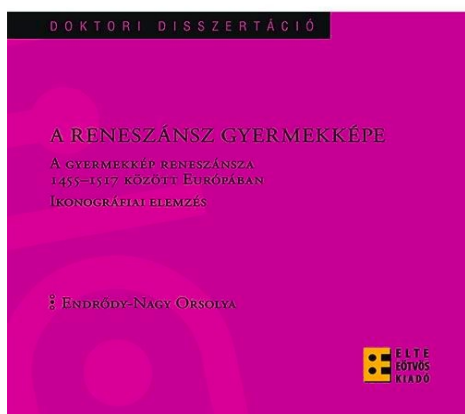
Nézőpontok

Gyermekek a reneszánszban

Aggné Pirka Veronika*



Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés, Takács Etel Pedagógiai Alapítvány. Budapest.



A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában – ikonográfiai elemzés című munka a szerző doktori disszertációjának könyvben megjelent változata. A disszertáció előzményeként a kutatott téma egy részlete már 2013-ban megjelent a *Gyermeknevelés* folyóiratban (Endrődy-Nagy, 2013). A könyvben a szerző problémátörténeti felvetésből kiindulva a vizsgált időszak művelődés- és művészettörténeti jelentőségét is bemutatja. Endrődy-Nagy a téma feldolgozása során figyelt arra, hogy az interdiszciplináris kereteket is megadja a gyermekkor, mint konstrukció értelmezéséhez. A jól tagolt könyvben ezután következnek a szerző külföldi (járt Lyonban, Bolognában) tanulmányi útjai és hazai kutatómunkája során

gyűjtött elsődleges források feldolgozása, a „gyermekkép reneszánszának” bemutatása.

A könyv címe *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza* találó, már első olvasatra olybá tűnik, hogy egy olyan világ tárul elénk, amely új nézőpontokkal szolgál nekünk, mintegy az újjászületést szimbolizálva. A szerző már a címben megadja nemes egyszerűséggel a kutatási módszerét is: ikonográfiai elemzés. Endrődy-Nagy Orsolya az elsők között volt a hazai neveléstörténeti kutatók körében, aki erre a kutatási módszerre építette fel az egész munkáját. Hiszen mint ő is jelzi „kis számban születtek eddig hazánkban olyan ikonográfiai leírások, melyek a kép neveléstörténeti kutatásban betöltött szerepét korszakokra bontva, tematikusan és adatbázisszerűen tartalmazzák” (Endrődy-Nagy, 2015. 5.). A szerző ezt a hiátust szándékozta pótolni. Kutatási módszerét tekintve több mint ikonográfiai elemzés, hiszen az ikonográfia mellett felhasználja a vizuális szociológia és a vizuális antropológia eszköztárát is. Elemzési módszerét alapvetően három irányzat alapján dolgozza ki. Felhasználja a Panofsky-féle (1984) metódust – preikonográfia, ikonográfia, ikonológia – Mietzner és Pilarczyk (2005); Bouteaud-féle (1989) kódrendszert és Collier (2010) sorozatelemzés jellemzőit, körülbelül 100 forrást felhasználva az elemzéshez. Részletesen mutatja be a szerző az ikonográfiai elemzéshez használt metódusokat a mű ötödik fejezetében.

Kutatásában 1440-től 1520-ig vizsgálja a gyermekkortörténetet. A külföldi gyermekkortörténészek többsége (például, Pollock, Cunningham) a 16. századtól vizsgálta a gyermekkor jellemzőit, míg például Shaha a 12. századtól a 15. század második negyedéig. A szerző olyan időtartamot választ, amelyet eddig még kevésbé kutattak a gyermekkortörténettel foglalkozó kutatók, így új információkkal szolgálva a tudomány számára. Neveléstudományi, művészettörténeti és művészetelméleti megközelítést alkalmaz. Körüljárja az adott korszak jellemzőit kultúrtörténeti, demográfiai, neveléstörténeti és filozófiai szempontból egyaránt, amely egy történeti alapon nyugvó munkának erőssége. Ezekről, és a vizsgált időszak kiválasztásának motívumáról részletesen olvashatunk a mű harmadik és negyedik fejezetében. Az ötödik fejezet részletesen bemutatja a kutatási módszereket, a ható-

* Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának adjunktusa. E-mail: pirka.veronika@ppk.elte.hu

dik pedig a korszak jellegzetes gyermekkorhoz kapcsolódó problémaköreit részletezi képelemzésekkel és sorozatelemzésekkel. A feldolgozás során gyermekkép narratívákat mutat be a reneszánsz korából festmények, miniatúrák és ósnyomtatványok alapján, hiszen ezek is az elsődleges forrásai az adott történelmi korszak gyermekreprezentációinak.

A mű elsődleges célja a „reneszánsz gyermekképének árnyalása” (Endrődy-Nagy, 2015. 5.), ahogy maga Endrődy-Nagy Orsolya fogalmaz. A következő, gyermekkort érintő problémakörök jelennek meg a munkában, mint a születés, a csecsemők élete, a betegség és a halál, illetve a játék kategóriájában. Részletesen olvashatunk a fogantatásról és terhességről, szülésről, császármetszésről, szoptatásról, pólyázásról és tisztaságról. Ismerték a korszakban a magzat különféle elhelyezkedési lehetőségeit édesanyja hasában, a várandósság állomásait. Ugyanakkor a szüléskor az újszülöttet megmosták, de az édesanyját nem, aminek következményeként meg is halhatott. A gyermeki élet értékét mutatja be az anyai élet értékével szemben. A szerző szerint viszont a tisztaság inkább lelki értelemben lehetett fontos az adott időszakban az eredendő bűntől való megtisztulás magyarázatával. Endrődy-Nagy különböző „orvosi műszereket” is bemutat, amelyeket a szülés során használtak.

A szerző a források feldolgozása alapján megállapítja, hogy az ábrázolt gyermekek játékosak, csalafinták, izgatottak. A gyermek a világot a felnőtt világgal szorosan összefűzve éli. A szülői hozzáállás a szeretetet, óvást és védelmet hangsúlyozza. A sorozatelemzéseken keresztül mutatja be Endrődy-Nagy azt, hogyan váltotta fel a pólyát a gyermek mozgásának megfelelő ruházat. A „becsomagolás” vagy betekeréses pólyázás a képekről az 1480-as évekre eltűnt. Az elmúláshoz kapcsolódóan a gyermekhalandóságról és a halálhoz való viszonyról megállapítja, hogy a szülők gyermekeik elmúlásához tanácstalanul álltak hozzá, a korszak mentalitásában gyökerező elképzelésekhez ragaszkodva reménykedtek, hogy Isten megmenti gyermekeiket a bajtól.

A mű erősségei közé sorolhatjuk, hogy széles látókörrel áruklódó tudománytörténelmi munka. A neveléstörténelmi kutatásokban egyre gyakrabban alkalmazott képelemzési metódust részletesen bemutatja, mintát adva más kutatóknak is a módszer használatához. A reneszánsz kori gyermekábrázolás azon időszakát mutatja be, amelyről még keveset tudunk. Aki szereti a mikrotörténetet, az anyák, szülők és gyermekek történetét, az részletesen olvashat a fogantatástól kezdve a születésen át az elmúlásig az emberek mindennapjairól, a nevelési elvekről, gyermekképről és gyermekfelfogásról. Endrődy-Nagy a könyv megjelenése óta is a témához kapcsolódó kutatásokat folytat, egy magyar és egy angol nyelvű tanulmány mutatja be az újabb eredményeket (Endrődy-Nagy, 2016; Endrődy-Nagy, 2017).

Szakirodalom

1. Boutaud, J.-J. (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire á la pédagogie de l'expression en I.U.T.* ANRT, Lille 3, France.
2. Collier, M. (2010): Approches to analysis in visual antropology. In: van Leeuwen, T. and Jewitt, C. (eds.): *Handbook of Visual Analysis*. Sage, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington. 35–61.
3. Cunningham, H. (2005): *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. Pearson Education Limited, London.
4. Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Középkor és reneszánsz – adalékok egy lehetséges gyermekképi paradigmaváltáshoz. *Gyermeknevelés*, 1. 63–72.
5. Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekkortörténelmi ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. *Gyermeknevelés*, 1. 110–122.
6. Endrődy-Nagy, O. (2016): Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of Childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance. In: Benedek, A. and Veszelszki, Á. (eds.): *In the Beginning*

was the Image: The Omnipresence of Pictures, Time, Truth, Tradition. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 91–100.

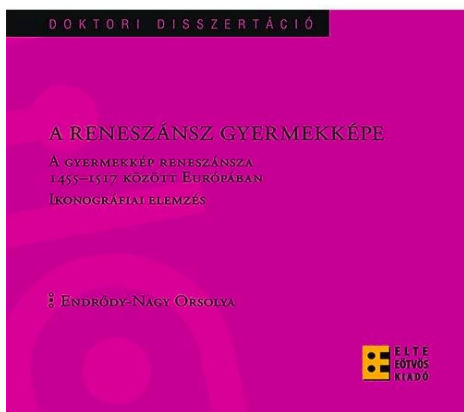
7. Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences, 109–129. In: Mietzner, U., Myers, K. and Peim, N. (eds.): *Visual History, Images of Education*, Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern. 109–129.
8. Pollock, L. (1983): *Forgotten Children: Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press, Cambridge.
9. Shahr, S. (2000): *Gyermekek a középkorban*. Osiris, Budapest.

Gyermekek a látható világban

Pénzes Dávid*



Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A reneszánsz gyermekképe. A gyermekkép reneszánsza 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, Budapest.



Alighanem a hazai neveléstörténeti kutatások egyik legprogresszívebben fejlődő iránya az ikonográfiai/ikonológiai megközelítésen alapuló forráselemzés. Ez a közhelyes megállapítás még akkor is igaz, ha eddig – elsősorban – a neveléstörténet vette hasznát és állította csatasorba az új módszert, tovább finomítva a már eddig meglévő gyermekképpel gyermekkor-kutatással kapcsolatos kutatásokat (például: Szabolcs, 1999; Pukánszky, 2001, 2005; Golnhofer és Szabolcs, 2005; Kéri és Varga, 2006; Géczy és Darvai, 2010; Szabolcs, 2011; Darvai, 2011; Golnhofer és Szabolcs, 2012; Somogyvári, 2012, 2013, 2015). A kötet a szerző doktori disszertációján alapul¹ és – szemben a megszokott tudományos szövegekkel – sok-sok színes ábrát és képet tartalmaz, melynek okán már-már albumszerűvé teszi a korántsem egyszerű olvasmányt. Endrődy több tanulmányt is közölt már korábban a reneszánsz gyermekképkutatással kapcsolatban (Endrődy-Nagy, 2013a, 2013b), sőt szerkesztőként egy teljes lapszámot is szentelt a képkutatásnak.²

Endrődy szigorúan meghúzza és megindokolja az általa kutatott korszak pontos határait. Ezt elsősorban a szakirodalommal indokolja, tulajdonképpen egy úrtölt be, ahogy a 3. fejezetből kiderül. A korszakhatár meghúzása, ezáltal pedig a kutatás időbeli lehatárolása kiemelt fontosságú a történeti kutatásokban, amelynek indoka, hogy megszorodtak az egyes történeti korszakokról szóló munkák, ami nem csak új ismeretek felszínre kerülését jelentette, hanem a megváltozott nézőpontoknak köszönhetően megváltozott a korszakhoz való viszony is, ez pedig tovább finomíthatja egy-egy korszak felosztását. A szerző három oldalon keresztül (!) ismerteti azon jelentős szerzőket és munkásságukat, akik a reneszánsz fogalom-meghatározásával és korszakolásával foglalkoztak (19–22. oldal). A szövevényes szakirodalom áttekintését egy táblázat segít megérteni (17. oldal).

A szerző már az írása elején hangsúlyozza, hogy sok más szempontból is lehetne elemezni a korszakot, de ahogy írja azok „a disszertáció szempontjából nem relevánsak” (11. oldal) majd utána – lábjegyzetben – felsorolja a lehetséges nézőpontokat: néprajzi, esztétikai stb. Még ebben a fejezetben remekül bemutatja a kutatás céljait és a kutatás során alkalmazott metodikát, Pukánszky (vö. Pukánszky, 2005. 9–10.) nyomán pedig különbséget tesz a „gyermekkép” és a „gyermekfelfogás” fogalma között.

De nem csak a fogalom- vagy korszakhatárral kapcsolatban alapos a szerző. Véleményem szerint remekül találta el a képek típusainál – pontosabban a vizsgált képfajták esetében – az „arányokat”: vagyis a képek jelentőségére és azok technikájára vonatkozó ismertetések. Ez ugyan „jelentéktelennek” tűnhet elsőre, ám a képek

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, kollégiumi nevelőtanár. E-mail: penzes_david@yahoo.com

1. A doktori értekezés elérhetősége: URL: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=14769> Utolsó letöltés 2016. július 25.

2. Lásd a Gyermeknevelés című folyóirat 2017. évi első számát. <http://gyermekneveles.tok.elte.hu/>

készítésének technikája³ hatással van a végeredményre is, ugyanis megszabja a „korlátokat” a művész – és az utókor véleményének/ítéletének – számára.

Endrődy bemutatja a nyomtatás forradalmát is,⁴ jelezve, hogy mennyire előtérbe került általa a betű, amely „megfosztva monopóliumától a képet mintegy fétissé válik” (27. oldal). Vagyis az elsődleges forrásként használt kép ekkor kezd másodlagossá válni, ekkor kezdi kiszorítani a betű a „tisztá képet”. És azt gondolom, hogy itt már jeleznie kellett volna, hogy a képek olvasását felejtettük el a betűk által, vagy egy újfajta „képolvasás” vette kezdetét? Azt gondolom, hogy valamennyire mindkettő, de *Endrődy* mégiscsak a képek mintegy újraolvasásával – gyermekképpé alakításával – próbálta meg új jelentéstartalommal – vagy a képek egyik lehetséges jelentéstartalmával – felruházni őket. Az olvasás pedig kiszorítva a képet, priori forrássá válik az emberiség számára. Ugyanakkor a szerző a guttenbergi fordulat bemutatásakor (20. oldal) nem domborítja ki – tulajdonképpen meg sem említi – annak a technikatörténetével kapcsolatos vitáját.⁵

A korszak háttérének megvilágításához elsősorban a történeti demográfia eredményeit használja fel. Kiemelten foglalkozik *Andorka Rudolf* eredetileg 1985-ben megjelent tanulmányával amely a nagy pestisjárványokról szól. A járványokat ugyanis elsősorban az öregek és a gyerekek szenvedték el és ez visszahatott a gyerekekről vallott felfogásra és a gyermekábrázolásra is. A pestis – a „fekete halál” – kapcsán továbbá szót ejt – *Andorkára* hivatkozva – a zsidó pogromokról is (a járványok miatt sokszor a zsidókat okolták), amelyeknek következtében sok zsidó menekült Lengyelországba és Litvániába (30. oldal).

A dolgozat 5. nagy fejezete az interdiszciplináris keretekkel foglalkozik. Vagyis a munkáját elhelyezi a tudományos erőterben, illetve bemutatja a szerző azokat a tudományos elméleteket (és a 6. fejezetben a módszereket), amelyek megadták a vizsgálódás elméleti kereteit. Itt számtalan kurrens felfogásról szót ejt *Endrődy*, így a nyelvi fordulatról a hermeneutika kapcsán (37. oldal), a mikrohistóriáról (38. oldal), a neveléstörténet szempontjából a gyermekképpel – a máig megkerülhetetlen – *Ariès*-féle megközelítéssel és annak *Heywood*-féle „továbbblépésével” (40–41. oldal) és reflektál még *DeMause* és *Linda Pollock* gondolataira is. A vizuális kommunikáció kapcsán *Gadamer* idézve állítja, hogy a képeket „nem pusztán látjuk, hanem olvassuk” (50. oldal). *Rose* nyomán pedig a vizuális kommunikáció kutatási rétegeiről beszél, amely ugyanis módszertani szempontból nézve az kutatásának egyik legfontosabb eleme volt (51. oldal). Érdekes módon a vizuális kommunikációval és a(z) újfajta „kép-olvasás” elméleti háttérével keveset foglalkozik a szerző, ami meglepő, hogy ezen új források és technikák kritikájáról egyáltalán nem olvashatunk.⁶ Úgy vélem, hogy ez a fejezet leginkább felvillant a kapcsolódó tudományágakból elemeket, mondhatni: szemezget a felhalmozott diszciplináris tudásból (időnként – megítélésem szerint – aránytalanul), leginkább azokból, amelyek a szerző elemző logikája szerint összefüggnek. A hermeneutikáról szóló alfejezetnél (36–38. oldal) sok szerzőtől olvashatunk 1-1 gondolatot, de úgy érzem, hogy kissé felületesen kapcsolta össze a szerzők gondolatait. Miközben örvendetes, hogy nem megy vissza *Arisztotelész*ig, itt például *Heidegger*-t és *Gadamer*-t vagy éppen *Derridát* nem említeni mégiscsak meglepő. Márpedig a hermeneutika velük kezdődött el igazán.

3. Ebben a korszakban még nem voltak képesek gyufafejekre szobrokat faragni vagy éppen „miniatűr szobrokat” készíteni (lásd *Akinobu Izumi* és *Chen Formg-shean* szobrait).

4. Természetesen nemcsak a könyvnyomtatásról, hanem a könyvek kultúrtörténeti jelentőségéről, státusszimbólum voltáról is ír a szerző.

5. Ez persze valamelyest vitatható, hiszen már a dolgozat elején jelzi, hogy több szempontot lehetne érvényesíteni, mint amennyit ő felhasznált.

6. Nyilvánvaló, hogy a képek új forrásként való értelmezése újfajta olvasást (vagyis értelmezést) igényel, mondhatni olyan ez, mint amikor valaki megtanul egy idegen nyelvet: elsajátítja annak grammatikáját és a szókincsének egy részét.

A neveléstörténeti vonatkozásnál a nemzetközi és a hazai szerzők műveit is áttekinti, a vizuális kommunikáció kapcsán pedig nem felejt el bemutatni a „képi fordulat”-ot. Azon olvasóknak, akik a művészettörténet órákat kissé unalmasak találták, kifejezetten ajánlott a „Színelmélet” alfejezet többszöri elolvasása: röviden tömören érthetően mutatja be a színkeverési technikákat (itt sajnos két – a nyomdaiparban napjainkban is használt – angol rövidítés az RGB és a CMYK nem kerül feloldásra (64. oldal)) és a színek jelentését is (65. oldal). Ennek az alfejezetnek az elején forráskritikával is él a szerző, felhívja a figyelmet *Király Sándor* szakmai szempontból kiváló jegyzetének marxista elfogultságára (63. oldal). A fejezet végén „Lehetséges vizuális elemzési megközelítések” (73 oldal) alfejezetben számba veszi a kurrens képelemzés három fő irányát: a vizuális antropológiát, a vizuális szociológiát és az ikonográfiát. *Jean Baudrillard*-ra hivatkozva szót ejt arról, hogy miért nehéz forrásként használni a képeket (81. oldal).

Az interdiszciplináris keretek után a szerző bemutatja az elemzése során alkalmazott kutatási módszereket.⁷ A kvalitatív és kvantitatív módszerek táblázatos összehasonlítása (86. oldal) jól rávilágít a hasonlóságokra és a különbségekre, ugyanakkor nem tesz hozzá új szempontot a már eddig is ismert kétféle metodikához. Fontos megjegyezni, hogy *Endrődy Sántha Kálmán* nyomán bevezeti az abdukció fogalmát az induktív és deduktív fogalmak mellé (51. oldal). Itt ugyan kicsit részletesebben fejti ki, hogy a festmények és a fotográfiák miért lehetnek alkalmasak arra, hogy gyermekkor-történeti forrásként tekintsünk rájuk, de egy részről a komolyabb kritikától tartózkodik és a módszertanból is inkább csak felvillant elemzési technikákat. Mindebből arra vonatkozóan nem lehet megállapítást tenni, hogy a szerző itt azért járt-e el így, mert a képelemzés mint tudomány még mesze nem kristályosodott ki és ebből fakadóan még nem vált teljesen elfogadottá, vagy pedig jobban érdekelte a történeti-filozófiai olvasat. Utóbbi sem elhanyagolható, hiszen a módszertani rész elméleti alapozásának nélkülözhetetlen része.

Külön ki kell emelni, hogy *Endrődy* kísérletet tesz saját módszer kialakítására. Azért nevezhető kísérletnek, mert korántsem egyértelmű, hogy a képek és a valóság miként tükröződnek egymásban. A saját módszer lényege, hogy a különféle képelemzési technikákat egyszerre alkalmazza, a képeket sorozatokba rendezi és ezzel lényegében véve a saját „(kép)leíró nyelvét” alkotja meg. A szokatlanul rövid – egyoldalas – elméleti bevezető után máris egy gyakorlati példán mutatja be a saját elgondolását (90–94. oldal). A saját módszert követő alfejezetek két szempontból is érdekesekek: egyrészről nyomon követhető a szerző forrásválasztása, másrészről pedig bemutatja saját kutatásának történetét (*Mészáros*, 2014. 15.),⁸ történetesen azt, hogy milyen katalógusokon keresztül jutott el végül a későbbiek során elemzett képekhez, amihez pedig – érzésem szerint kissé didaktikusan – a különféle képtípusok és a képek forrásaként használható kódexek definícióját is felhasználja.

Heywood nyomán négy fő témát és azon belül altémát – születés (fogantatás és terhesség, szülés, császármetszés), a csecsemők élete (szoptatás, pólyázás, tisztaság), betegség és halál (gyermekhalandóság, a halálhoz való viszony) és végül a játék – jelöl meg, amelyek mentén tematikus rendbe sorolja az általa elemzett képeket. Jól látható, hogy a témakörökkel a gyermeki lét teljességét igyekszik visszaadni. Szép példa a témái közül a születés és annak altémái: a fogantatás és a terhesség, a szülés és a császármetszés, mely napjainkban is meghatározó a hétköznapi beszédben. Igaz itt elsősorban annak köszönhetően jelennek meg, hogy a szerző ezeket a kategóriákat tudta a fellelt és elemzett források segítségével elkülöníteni (ez melleleg semmit sem von le az elégtelt munka értékéből).

7. Sajnálatos, hogy több helyen is disszertációként hivatkozik szövegére a szerző, mert miközben az eredeti „kézirat” valóban a szerző disszertációja, az olvasó már könyvet tart a kezében és nem hagyományos értelemben vett doktori értekezést.

8. Ez lényegében véve már a Köszönetnyilvánítás fejezetében is megjelenik, amikor elmeséli a szerző, hogy milyen külföldi képtárakba jutott el ösztöndíjak segítségével.

A kötet kétségtelen értékei mellett a legnagyobb hibájának azt tartom, hogy nem szentel elég teret a kép, mint történeti forrás kritikájának, illetve a kritikára adott saját válaszoknak. *Somogyvári* 2015-ös kötetében (*Somogyvári*, 2015) is felmerül a kérdés – még akkor is ha csak „halványan” –, hogy a képelemzés visszaigazolja-e – ha egyáltalán lehetséges, hogy visszaigazolja (!) – az írott forrásokat, ám ő sem ad erre megnyugtató választ.

Endrődy-Nagy Orsolya kötetével kapcsolatban még számtalan dolgot ki lehetne emelni, hiszen az „érdekeségek tárháza”, de a legnagyobb érdemének mégis a képelemzői munkát tartom. A kutatása és a belőle született írás messze túllép egy disszertáció keretein, mondanivalója szétfeszíti annak terjedelmi korlátait és sokkal inkább egy „klasszikus” nagymonográfiára emlékeztet.

Szakirodalom

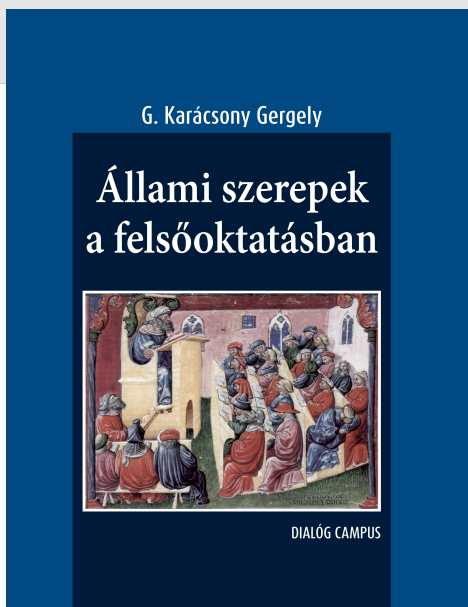
1. Darvai Tibor (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 6–7. 71–86.
2. Endrődy-Nagy Orsolya (2013a): Középkor és reneszánsz – adalékok egy lehetséges gyermekképi paradigmaváltáshoz. *Gyermeknevelés*, 1. 63–72.
3. Endrődy-Nagy Orsolya (2013b): Középkori gyermekkép-narratívák? In: Benedek András és Tóth Péter (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2012*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 267–288.
4. Géczi János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. 201–237.
5. Golnohofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): A gyermekkor narratívái. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 135–147.
6. Golnohofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2012): Narratíva és gyermekkorkutatás. In: Németh András (szerk.): *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 13–22.
7. Kéri Katalin és Varga Attila (2006): Acélos szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. Átpolitizált alsó tagozatos tankönyvek 1950–1956 között. *Educatio*, 3. 553–565.
8. Mészáros György (2014): *Szubbkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Gondolat Kiadó, Veszprém. URL: <http://mek.oszk.hu/13400/13473> Utolsó letöltés: 2015. április 25.
9. Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
10. Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
11. Somogyvári Lajos (2012): Közelítések a portrék és az egyszereplős képek jelenségéhez az 1960-as évek magyar pedagógiai szakajtójában. *Iskolakultúra*, 6. 14–37.
12. Somogyvári Lajos (2013): A szakmai kommunikáció képi megjelenítései (1960–1970). *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3. 67–79.
13. Somogyvári Lajos (2015): Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. *Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
14. Szabolcs Éva (1999): *Tartomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
15. Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanuló az iskolás gyermek, 1868–1906*. Gondolat, Budapest.

Szemle

Olvasnivaló

Felsőoktatás az állam kezében – Aspektusok és szerepkörök

Nagy-Rádlí Dalma*



G. Karácsony Gergely (2016): *Állami szerepek a felsőoktatásban*. Dialóg Campus, Budapest.

Az elmúlt években számos reform történt a magyar oktatásügyben, ezek a változások pedig hatással voltak az oktatás minden szintjére, így a felsőoktatásra is. A felsőoktatásbeli változások mindenkit érintenek. Érintettek vagyunk benne természetesen mi, közvetlen szereplők, hallgatók, oktatóink, adminisztratív dolgozók, ugyanakkor jövőbeli munkáltatóink, a munkaerőpiac más különböző szereplői, a felsőoktatásból közvetett módon profitáló személyek, s ha gazdasági távlatokban gondolkodunk, az egész társadalom (Varga, 1998). Egyre szélesebb körben terjed az a megközelítésmód, hogy a felsőoktatás – és úgy általában az oktatás, – nem csupán a vele közvetlen kapcsolatba kerülő egyének szintjén, hanem összetársadalmi szinten is meghatározó, s minden tagja számára egyaránt fontos kell, hogy legyen. Az állam mindezt figyelembe véve investál a (felső)oktatásba, s cse-

rébe megtérülést vár – ez nem csupán nemzetközi tendencia, hanem hazai kontextusban is tetten érhető.

Az utóbbi néhány évben a kormány számos olyan intézkedést fogantatott, amelyek átalakították a felsőoktatást: a *Széll Kálmán* tervben is megjelenik a kormány igénye a felsőoktatási rendszer megújulása iránt (Harsányi és Vincze, 2012). A Magyar Kormány felsőoktatási stratégiája 2030-ra irányozza elő a „felsőoktatásbeli fokozatváltást”, amelynek keretein belül már olyan átalakítások léptek életbe, mint például a stratégiai célként megjelenő *oktatási, kutatási, és innovációs* kiválóság hármasságának megvalósításához szükséges folyamatokat hívtak életre. A bemeneti és kimeneti követelmények változása (például a képzésbe való belépés és a diplomaszerezés nyelvvizsgálóhoz kötése), a pénzügyi, gazdasági szerepben bekövetkezett változások (például kancellária bevezetése), az intézményrendszerek átalakítása, racionalizálása (például konzorciumok létrehozása) mind olyan esemény, amely miatt a felsőoktatás az utóbbi időben nagyobb médiavisszhangot kapott. Ez a nagyfokú érdeklődés, minden pozitív hatása ellenére is olyan ambivalens képet alakított ki a médiafogyasztókban, amely akarva-akaratlan értékítéletet mond a felsőoktatásról, s különböző téves eszmék kialakításának kedvez (Berlinger, 2011, 2013).

A tömegkommunikáció és a felsőoktatás közügyként való értelmezésének hatására egyre több forrásból értesülhetünk a napjainkban is, jelen pillanatban is zajló dinamikus változásokról. A médiában is sokszor vitatott téma, hogy meddig terjed az állam szerepe, irányítása a felsőoktatásban, tehát nem árt, ha tudományos munkára támaszkodva is megismerhetjük. G. Karácsony Gergely (2016) pedig könyvében éppen e téma mélyebb, több szempontú elemzését adja. Az *Állami szerepek a felsőoktatásban* című könyv aktuális olvasmány minden érdeklődő és kíváncsi olvasó számára. A szerző, G. Karácsony Gergely jogász, oktatási szakértő, tanácsadó, korábbi munkássága alatt is foglalkozott már felsőoktatással, szakterületéhez köthetően inkább jogi vonatkozásban. Azonban *Állami szerepek a felsőoktatásban* című doktori disszertációjából született könyvében a téma komple-

* Elsőéves neveléstudományi mesterszakos hallgató az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai- és Pszichológiai Karán. E-mail: nagy-radli.dalma@ppk.elte.hu

xitását megragadva igyekszik interdiszciplináris módon bemutatni az állam felsőoktatásbeli szerepét. Így a mű nem csak a felsőoktatás jogi kereteibe nyújt betekintést, hanem meghatározó közgazdaságtani, oktatáspolitikai, oktatásirányítási vonatkozásban is vizsgálja a fent említett jelenségeket. A szerző stílusa – s ez jogtudományi besorolása miatt talán meglehetősen hathat –, könnyed, gördülékeny, a modern, naprakész példák segítségével könnyen követhető. A könyv feltételez általános jogi alapismereteket, ugyanakkor törekszik a jogi fogalmak, kifejezések magyarázatára, egyértelműsítésére. Így merem ajánlani azok számára is, akik érdeklődnek az állam és a felsőoktatás viszonya iránt, azonban ennek jogi kereteinek megismerésére, s így célzottan a jogtudományban való elmélyedésre már nem vállalkoznának.

Bevezetesként neveléstörténeti kontextusba helyezve mutatja be a felsőoktatásban bekövetkezett jogi változásokat, levezetve ezzel a felsőoktatási jog fejlődésének pályáját. Ezek rövid áttekintése után fókuszál fő témájára, az állam felsőoktatásbeli szerepvállalására. Ezt követően négy különböző szerepkört különít el: az állam *szabályozó tevékenységét*, az állam *intézményalapító és intézményfenntartó tevékenységét*, az állam *finanszírozó tevékenységét* és az állam *minőségbiztosítási tevékenységét*. Ezek ismertetésére külön-külön fejezetet szán, majd minden egyes fejezet után megosztja az olvasóval konklúzióit, rövid áttekintést nyújtva ezzel a teljes fejezetnek, az adott állami szerepkörnek. *Az állam szabályozó tevékenységét* elemezve először az állam felsőoktatásbeli jogalkotói szerepét vizsgálja meg, különválasztva a felsőoktatás intézményi jogot, a felsőoktatásban résztvevők alanyi jogait, illetve a felsőoktatás eljárásának jogait. Az egész felsőoktatási joganyagot általános és kvalitatív módon mutatja be. A magyar felsőoktatás szabályozására ható belső tényezők megemlékezésekor főként az Alaptörvényt, a Nemzeti felsőoktatási törvényt és a MAB (Magyar Akkreditációs Bizottság) munkásságát emeli ki, emellett a külső hatások is megjelennek, erre a nemzetközi irodalomban megjelent közleményeken keresztül világít rá. *Az állam mint intézményalapító és intézményfenntartó* fejezetben tárgyalja a felsőoktatási intézmények létesítésének lépéseit és a felsőoktatási intézmények megszűnésére vonatkozó szabályokat. *Az állam fenntartói feladatait* részletezve listázza, ismerteti az állam intézményfenntartó jogait (kötségvetési jogok, ellenőrzési jogok, személyi döntések) és kötelezettségeit, valamint szót ejt a nemrégiben bevezetett kancellária rendszeréről is. Ez az utóbbi évek nagy dilemmája a felsőoktatásban, amely során szóba kerül az intézményi autonómia kérdése is (Bárány V., 2015). Az oktatás-gazdaságtani megközelítés során ismét neveléstörténeti háttérrel magyarázza a közgazdaságtani változásokat. *Az állam finanszírozási szerepéről* szóló fejezetben említést tesz a bevételi források lehetőségeiről, a forráselosztási rendszerek egy általános jellemzéséről, majd ebbe beemelve az államot, a felsőoktatási intézmények pénzügyi mozgásteréről, majd hazai vonatkozásban a finanszírozási lehetőségeket és megoldásokat ismerteti. Az utolsó olyan fejezetben, amelyben a szerző a szerepeket mutatja be (*Az állam minőségbiztosítási feladatai a felsőoktatásban*), kezdetben európai, nemzetközi kitekintést kapunk a minőségbiztosítási rendszerekkel kapcsolatban, majd megismerhetjük az ESG hazánkkal szemben is támasztott kritériumait, majd ezt mind a belső, mind a külső minőségbiztosítási hazai jogszabályok keretén keresztül ismerteti. A könyv lezárásaként az *Összegzés és értékelés* fejezetben nagy vonalakban feleleveníti, hogy melyek azok a legfontosabb következtetések, amelyeket az egyes fejezetek végén megfogalmazott. Az első fejezetben áttekinthettük, hogy az állami szférán belül ki, milyen jogszabályi keretek közül jogosult arra, hogy jogalkotó legyen, majd ezt követően a szerző bemutatja a szabályozási területeket. Nagyobb csomópontokként ismerteti a felsőoktatási intézmények jogait, valamint azt is, hogy ki alkothatja meg ezeket. Az utolsó fejezetben a szerző már értékeli, javaslatokat is megfogalmaz a felsőoktatásban az állami szerepvállalás átláthatóságának növelése érdekében, a finanszírozás tekintetében, valamint az intézmények alapfeladataihoz tartozó részletes költségkalkuláció fokozatosan történő bevezetését szorgalmazza.

A könyv hiánypótló a hazai kontextusban, hiszen az állam felsőoktatásra gyakorolt hatásával, különböző nézőpontokból és tudományterületek felől már számos folyóiratcikk foglalkozott, azonban egy ilyen monográfia eddig még nem volt elérhető a nagyközönség számára. Szerencsés, hogy a különálló fejezetek értelmezéséhez nincs különösebb szükség közgazdaságtani vagy jogi ismeretekre, mivel a felmerülő fogalmakat, definíciókat a szerző legjobb igyekezete szerint igyekszik modern, a médiából is ismeretes példákkal alátámasztani, s mindezt összekapcsolni az egyes esetek jogi kontextusával, például bizonyos képzési szakok megszüntetése, oktatáspolitikai keretszámok meghatározása (bölcészek kontra mérnökök). Fontos kritikaként többször is megfogalmazza, hogy a felsőoktatás rendszerének kellő időt kell hagyni, hogy tudatosodjanak, szokássá váljanak a reformok, s bírálja, hogy az elmúlt évek tapasztalatai szerint ez csak az esetek kis részében következett be. A szerzőből érződik az igyekezet, hogy a témát érdekessé tegye laikusok számára is, bár szerencsés, ha célcsoportja rendelkezik a felsőoktatást érintő előzetes ismeretekkel, s természetesen az ezt befolyásoló jogi-közgazdaságtani háttér ismeretével. Azonban a mű ezeknek híján is értelmezhető, világos helyzetképet ad a mai felsőoktatás dinamikus változó kereteiről. Ajánlom e könyvet mindazoknak, akik hasonló élményekre vágynak, hallgatóknak, oktatóknak, érdeklődőknek, akik kicsit mélyebben szeretnék megismerni az állam sokrétű szerepét a felsőoktatásban, ugyanakkor nem riadnak vissza az első pillantásra száraznak tűnő jogszabályi hivatkozásoktól, közgazdaságtani ábráktól. A mű eléri célkitűzéseit – ha valaki végigolvassa ezt a könyvet, biztosan rendelkezni fog egy átfogó képpel az állam felsőoktatásbeli szerepéről.

Szakirodalom

1. Bárány V. Fanny (2015): A felsőoktatás-igazgatás rendszerének átalakítása Magyarországon. *Kodifikáció és Közigazgatás*. 5. 89–99.
2. Berlinger Edina (2011): Vödör a fejre. *Magyar Narancs*, 42. sz. URL: http://magyarnarancs.hu/publicisztika/vodor_a_fejre_-_negy_teves_eszme_a_felsooktatasrol-77170# Utolsó letöltés: 2017. május 30.
3. Berlinger Edina (2013): Elvonási tünetek – Újabb két téveszme a felsőoktatásról. *Magyar Narancs*. 7. sz. URL: <http://magyarnarancs.hu/publicisztika/felsooktatás-berlinger-edina-elvonasi-tunetek-83591/?orderdir=novekvo> Utolsó letöltés: 2017. május 30.
4. Kormány.hu (2014): *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. URL: <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf> Utolsó letöltés: 2016. november. 23.
5. Harsányi Gergely és Vincze Szilvia (2012): A magyar felsőoktatás néhány jellemzője nemzetközi tükrőben. *Pénzügyi Szemle*, 2. 226–245.

Szerzőink

- Aggné Pirka Veronika* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának adjunktusa. Történelem-pedagógia szakon végzett 2007-ben az ELTE BTK-n, majd ugyanitt a Neveléstudományi Doktori Iskolában szerezte PhD fokozatát. Kutatási területei: az életreform, a reformpedagógia, a gyermekkortörténet, a pedagógusképzés és a pedagógiai projekt.
- Dóra László* egy szakképzéssel foglalkozó nemzetközi cég oktatási és kutatási igazgatója, valamint az (EMMI) Hagyományok Házában az oktatási tevékenységért felelős szakértő. 2007 óta tanít a közoktatásban és felnőttképzésben, 2009 óta a felsőoktatásban. Tudományos fokozatát az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte meg a kommunikációkutatás és az oktatás interdiszciplináris témájából. Kutatási területe a tömegkommunikációs ismeretek alkalmazása az oktatásban a kulturális kontextusra való tekintettel, valamint a kommunikatív folyamatok tanulásban történő támogatásának lehetőségei.
- Helena Kovacs* a Horizon2020 Marie Skłodowska Curie program által támogatott EDiTE projekt (European Doctorate in Teacher Education) fiatal doktorandusz kutatója az ELTE-n. Kutatási területe a tanári tanulás innovatív tanulási környezetben, annak összefüggésében, hogy az oktatás hogyan tud hozzájárulni a társadalmi változáshoz és fejlődéshez.
- Katona Istvánné* PhD hallgató, Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Kutatási területe a szociális készségek és képességek, a pedagógusok tevékenységének, gondolkodásának vizsgálata valamint a kvalitatív kutatómódszertan.
- Lanszki Anita* az ELTE BTK esztétika, skandinavisztika, német nyelvtanári szakán végzett, jelenleg az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában végzős doktoranduszhallgató. A Magyar Táncművészeti Egyetem Elméleti Tanszékén tanársegéd, emellett óradó tanár az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karának Neveléstudományi Intézetében. Kutatási területe a digitális történetmesélés, mint tanulás-szervezési eljárás az oktatásban.
- Nagy-Rádlai Dalma* a Wesley János Lelkészképző Főiskolán végzett pedagógia alapszakos bölcsészként 2016-ban. Jelenleg neveléstudományi mesterszakos, első éves hallgató az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai- és Pszichológiai Karán. A Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport demonstrátora, és az itt zajló „A helyi-intézményi oktatási innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása” c. OTKA kutatás kutatói asszisztense. Érdeklődési területei közé tartozik a tanítás-tanulás a felsőoktatásban, a hozzáadott pedagógiai érték és az oktatási innovációk közötti összefüggések, illetve az oktatás különböző szereplőinek presztízsfelfogásának megismerése. Kutatói-nevelési folyamatban.
- Papp-Danka Adrienn* az ELTE BTK magyar nyelv és irodalom, és pedagógia szakán végzett, majd 2014-ben az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás Programjában szerezte meg PhD fokozatát. Jelenleg a Virtuális Egyetemen tart online kurzusokat, emellett pedig egy informatikai cég oktatásmódszertani tanácsadója, terméktámogatási menedzser. Kutatási területe a digitális környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat, fókuszálva annak tanulói, tanulásmódszertani, digitális állampolgársági és adatbányászati területére.
- Pénzes Dávid* pedagógia–politológia szakon végzett 2009-ben. 2011 és 2014 között az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Programjának hallgatója volt. Jelenleg doktorjelölt, valamint a budapesti Káldor Miklós Kollégium nevelőtanára

és a Nemzeti Infokommunikációs Zrt. alkalmazásgazdája. Kutatási területe az 1945 utáni magyar oktatáspolitikai és gyógypedagógia-történet.

Sántha Kálmán

egyetemi docens, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Kutatási területe a kvalitatív kutatómódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, abdukció a kvalitatív kutatásban és a pedagógusok tevékenységének, gondolkodásának vizsgálata.

Subrt Péter

PhD hallgató, Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Kutatási területe a szociális kompetencia és a pedagógusok nézeteinek és tevékenységének vizsgálata valamint a kvalitatív kutatómódszertan.

Authors

- Veronika AGGNÉ PIRKA* is an Associate Professor at Eötvös Loránd University, at the Department of Education/Faculty of Primary and Pre-school Education. She received a degree in History and Education at ELTE in 2007. She was a PhD student at Eötvös Loránd University. Her research area: Lifestyle reform movements, Reform pedagogy, History of Childhood, Teacher Training and Project in Pedagogy. She has got involved in project work for 2 years at Eötvös Loránd University, at the Department of Education/Faculty of Primary and Pre-school Education.
- László DÓRA* is the education and research director of an international company specialized in vocational education and training as well as an expert on education at the Hungarian Heritage House, Ministry of Human Capacities. He has been teaching in K-12 and adult education settings since 2007 and in higher education since 2009. Mr. Dóra earned his PhD at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education his thesis focusing on communication and interdisciplinary education. His research interests include the application of mass communication in education and its cultural aspects and the relationships between communication and learning.
- Helena KOVACS* is a Marie Skłodowska Curie Early Stage Researcher at ELTE as part of the EDiTE programme (European Doctorate in Teacher Education). Her research project covers teacher learning in innovative learning environments as she journeys to understand how education can serve social change and development.
- Anita LANSZKI* is an assistant lecturer at the Faculty of Theoretical Studies of the Hungarian Dance Academy, she is also visiting lecturer at the Faculty of Pedagogy and Psychology at the Eötvös Loránd University. She is a PhD student at the Eszterházy Károly University of Applied Sciences. She made her MA-degrees in Aesthetics and Scandinavian Studies, and she reached a BA-degree as German Language Teacher at the Eötvös Loránd University. Her research field is digital storytelling in educational processes.
- Dalma NAGY-RÁDLI* earned her BA degree in Pedagogy at John Wesley Theological College in 2016. She is an MA student in Educational Science at the Education and Psychology Faculty of Eötvös Loránd University. She is the demonstrator/teaching assistant at the Centre for Higher Education and Innovation and the research assistant of the ongoing „The Emergence and Diffusion of Local Innovations and their Systemic Impact on the Education Sector” research. She is interested in teaching and learning in Higher Education, the connection between pedagogical added value and educational innovation and the different prestige perceptions of the educational actors/stakeholders.
- Adrienn PAPP-DANKA* made her MA-degrees in Hungarian literature and grammar, and in Pedagogy too, at the Eötvös Loránd University. She made her PhD at Eötvös Loránd University's Doctoral School of Education in 2014. Now she is a lecturer at Virtual University, and a product manager in an IT company. Her research fields are education in digital learning environments, digital citizenship and educational data mining.
- Dávid PÉNZES* received a degree in Politics and Education in 2009. Between 2011 and 2014, he attended the PhD program of ELTE Doctoral School of Education in History of Education. Currently he is a PhD candidate, he teaches classes at ELTE PPK, and also works as an educationist at Miklós Káldor Dormitory in Budapest. His main area of research is education policy and the history of disability in Hungary after 1945.

Kálmán SÁNTHA

associate professor, University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Institute of Education. His research area is qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and analysis of teacher's activities and thinking.

Istvánné KATONA

PhD student, Eszterházy Károly University, Doctorate course PhD. Her research area is social skills, analysis of the teacher's activities and thinking, qualitative research methodology.

Péter SUBRT

PhD student, Eszterházy Károly University, Doctorate course PhD. His research area is social competence, beliefs of pedagogy and the teacher's activities, qualitative research methodology.

English abstracts

DÓRA, LÁSZLÓ: Media literacy in the USA – an example from Boston

Media literacy is an important area of education in the USA where the Thoman-model is one of the most frequently applied methods of teaching media literacy. Children can gain practical experience by the model while simultaneously experience the effects of mass communication. Similarly to the United States media literacy is getting widespread in Europe, as well. Through the practice of a vocational school in Boston one can get a deeper insight into the methodology of teaching media literacy.

Keywords: task, media literacy, model, USA, practice

SÁNTHA, KÁLMÁN – KATONA, ISTVÁNNÉ – SUBRT, PÉTER: The phylogeny of qualitative pedagogical research methodology in Hungary by means of four educational research journals between 2011 and 2015

This study aims to fit into the row of papers investigating the phylogeny of qualitative pedagogical research methodology in Hungary and continues the endeavor initiated in Sántha's studies in 2009 and 2016. Issues of four Hungarian educational research journals (Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle, Magyar Pedagógia, Pedagógusképzés) published between 2011 and 2015 have been investigated aiming the revelation of the current state of qualitative pedagogical research methodology in Hungary. The study also intends to point out the connections between the Hungarian and international qualitative trends. Studies have been processed by qualitative content analysis following combined (deductive and inductive) logics and the text corpora have been investigated with the hierarchy of main and subcodes. The results have been sorted out into three groups: articles concerning the theoretical background of qualitative studies, empirical studies analysing the applicability of qualitative methods and reviews. This study aims to contribute to the aspirations emerging for the systematization of the Hungarian qualitative pedagogical research methodology.

Keywords: educational journals, qualitative research methods, qualitative content analysis

LANSZKI, ANITA – PAPP-DANKA ADRIENN: The Use of Digital Storytelling in Teaching of Science-related Contents

There is an increasing need in the education for integrating technology-based practices into the curriculum. Digital Storytelling is a new method, that allows students to combine storytelling and usage of ICT-tools in the learning process, it provides an opportunity for students to create multimodal narratives. Students learn not only how to use digital techniques, but also to create unique stories, that avoke attention and interest among their classmates in a powerfully way, and provide an effective communication about the main topic in the classroom. Most of the examinations has been implemented related subjects like language arts, literature and history. The advantages of the method has been increasingly used as well as related developing of critical thinking, problem solving and language learning skills (Chun-Ming et al. 2011, Yang, Wu, 2012, Abdel-Hack, Helwa 2014) such as enhancing motivation (Abdolmanafi-Rokni, Qarajeh 2014) and learning achievement (Smeda et al. 2014). The aim of this paper is to present how digital storytelling can be used as a creative method among high school students in geography lessons. Quantitative and qualitative instruments, including digital story evaluation rubric were implemented to examine, what kind of strategies students used to select images and informations to

design and create their digital stories, and how they used their ICT-tools to meet technical attributes of digital stories. The main question of our examination was if there is a causal relationship between the individual learning characteristics of students like cognitive style or digital literacy and their willingness and engaging to use digital storytelling as learning tool. The findings from the analysis of students-produced stories revealed that students did well in their projects.

Keywords: digital storytelling, cognitive style, digital competence, methodology

KOVACS, HELENA: Innovatív tanulás és tanítás: miért fontos ez a 21. századi oktatásban

A cikk egyrészt kísérletet tesz a tanári tanulás és szakmai fejlődés jelenleg folyó kutatásainak feltárására, valamint ennek összekapcsolására azzal, hogy milyen változások szükségesek a 21. század iskolájában. A tanulmány a tanárok felgyorsult tanulási folyamatáról számol be innovatív tanulási környezetben, amely megköveteli az együttműködést, a kísérletezést és a saját mindennapos gyakorlat folytonos megkérdőjelezését. A tanulmány következtetése az, hogy szükség van a sikeres pedagógiai és technológiai innovációk gyakorlatának terjesztésére, a tanári tanulás további ösztönzésére annak érdekében, hogy jobb eredményeket érjünk el a jövő társadalmában a jövő iskoláiban a jövő tanulóinál.

Keywords: *tanári tanulás, tanárok szakmai fejlődése, innováció, változás az oktatásban, 21. századi készségek*