

Tanulmányok

Körkép

**Tanárképzők digitális kompetenciájának
mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai
felsőoktatási környezetre**

*Horváth László, Mисley Helga, Hülber László,
Papp-Danka Adrienn, M. Pintér Tibor és
Dringó-Horváth Ida*

Abdukción a kvalitatív tartalomelemzésben

Sántha Kálmán

**A gamifikáció mint eszközrendszer és
motivációs módszer az oktatásban**

Juhász Valéria

**„Kívánsággondolkodás” a hómani
gimnáziumi történelemtankönyvekben**

Albert B. Gábor

**A gyermekkor felszabadítása
Czóbel Béla festészetében I.
Leánygyermek-ábrázolások**

Támba Renátó

Szerzőink

Authors

2020 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
Főszerkesztő: Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Kraiciné Szokoly Mária
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin
Szemle: Péntes Dávid
Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Szente Dorina
Asszisztensek: Mísey Helga
Szabó Lilla
Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (ÓE)
Tészabó Júlia (ELTE)
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>Körkép</i>	4
Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre	5
<i>Horváth László, Mislej Helga, Hülber László, Papp-Danka Adrienn, M. Pintér Tibor és Dringó-Horváth Ida</i>	
Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben	26
<i>Sántha Kálmán</i>	
A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban	37
<i>Juhász Valéria</i>	
„Kívánsággondolkodás” a hómáni gimnáziumi történelemtankönyvekben	52
<i>Albert B. Gábor</i>	
A gyermekkor felszabadítása	61
Czóbel Béla festészetében I. Leánygyermek-ábrázolások	
<i>Támba Renátó</i>	
Szerzőink	85
Authors	87

Tanulmányok

Körkép

Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre¹

Horváth László,* Misléy Helga,** Hülber László,***
Papp-Danka Adrienn,**** M. Pintér Tibor***** és Dringó-Horváth Ida*****

A magyarországi felsőoktatás digitális megújulása kulcsfontosságú a minőségi tanárképzésben. Nemcsak az eszközhasználat, hanem az oktatásban résztvevők digitális kompetenciáit illetően is. Kutatásunk a DigCompEdu kérdőív magyarországi adaptációján elvégzett kérdőíves kutatás eredményeit mutatja be a digitális kompetenciák, az intézményi támogatottság, illetve a tanárképzésben résztvevők önreflexiói mentén. Tanulmányunk a digitális fordulat oktatásban tapasztalható bemutatása után részletesebb elemzést nyújt a hazai tanárképzés digitális kompetenciáit illetően, arra keresve a választ, hogy a DigCompEdu által mért kompetenciák viszonyában milyen helyet foglal el a magyar felsőoktatás egy szeglete, a keretrendszer által leírt kompetenciák közül melyek a tanárképzésben részt vevő oktatók erősségei, illetve gyenge pontjai. Emellett nagy hangsúlyt fektetünk a tanárképzésben oktatók önreflektív tevékenységének bemutatására, valamint a digitális kompetenciák megléte és az önreflexió gyakorlása közötti összefüggésekre, illetve a tanári IKT-kompetenciák meglétének és az intézményi támogatottság közötti összefüggésekre is. Jelen elemzések az oktatási helyzetet és az oktatók digitális kompetenciáit felmérő egy, a Károli Gáspár Református Egyetem ITK Kutató- és Továbbképző Központ Oktatásinformatika a felsőoktatásban elnevezésű projekt keretében zajló oktatáspedagógiai fejlesztések első lépései.

Kulcsszavak: DigCompEdu, IKT, felsőoktatás, tanárképzés, önreflexió, intézményi támogatottság

Bevezetés

A digitális transzformáció kihívásai az oktatási ágazatban

A digitális világ oktatásra gyakorolt hatása az utóbbi években igen hangsúlyossá vált Magyarországon mind a köznevelés mind a felsőoktatás szintjén, melyet a hazai oktatási stratégiák (lásd DOS, 2016; Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016) és kapcsolódó szakpolitikai törekvések is igazolnak. A digitális világ térhódításával átalakult a tudásról, tanulásról való gondolkodás, s olyan új kompetenciák kerültek előtérbe, amelyek megléte a munkaerőpiacon és az életben való boldogulás alapvető feltételévé vált (DOS, 2016; Czirfusz, Habók, Lévai & Papp-Danka, 2015; Dede, 2007; Kalantzis & Cope, 2008). Ahhoz, hogy a digitális világ kihívásaira az oktatás, elsősorban az intézmények és szereplői hatékonyan tudjanak reagálni, az alapvető 21. századi kompetenciák

1. A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az Oktatásinformatika a felsőoktatásban kutatócsoport 20629B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem által finanszírozott pályázat keretében végezték.

* Egyetemi adjunktus, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, e-mail: horvath.laszlo@ppk.elte.hu

** Egyetemi adjunktus, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, e-mail: misley.helga@ppk.elte.hu

*** Főiskolai docens, Gábor Dénes Főiskola, Informatikai Intézet, e-mail: hulber@gdf.hu

**** Egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem, Pedagógia és Pszichológia Tanszék, e-mail: danka.adrienn@gmail.com

***** Egyetemi adjunktus, KRE Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, e-mail: m.pinter.tibor@kre.hu

***** Egyetemi docens, KRE Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpont / Német Nyelv és Irodalom Tanszék, e-mail: dringo.horvath.ida@kre.hu

tudatos, célorientált fejlesztésére van szükség (Voogt & Roblin, 2012). Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alapvetően megváltoztatják a munkahelyek által elvárt készségek profilját (OECD, 2016). Az OECD, az Európai Bizottság, a Partnerség a 21. századi készségekhez (P21), a Nemzeti Kutatási Tanács egyaránt felhívták a figyelmet a 21. századi kompetenciák kutatásának és fejlesztésének fontosságára, melyek részeként minden keretrendszer megfogalmazza a digitális kompetenciák alapvető meglétét és folyamatos, élet-hosszig tartó fejlesztését.

A mai körülmények és elvárások között már nem tekinthető adaptívnek a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő módszertan: a tanulók aktivitása, önállósága, 21. századi kompetenciáinak fejlesztése – tudatos és változatos módszertan alkalmazásával – ma már alapkövetelménynek számít (Tóth-Mózer & Misy, 2019). A módszertani tudatosság részét képezi a tanulási környezet megválasztása is. A digitális és web 2.0-ás eszközöket bevonó, rugalmas tanulási utakat biztosító, tanulóközpontú szemléletet előtérbe helyező tanítási-tanulási folyamatok újfajta tanulási környezetek megteremtését, bevonását is generálják, amelyekre sem a módszertan, sem a technológiai infrastruktúra tekintetében nem állnak készen teljes mértékben az oktatási intézmények. A legfrissebb nemzetközi vizsgálatok alapján (például OECD, 2016; Eurydice, 2019) megállapítható, hogy Magyarországon igen alacsony a digitális technológiával támogatott tanórak aránya a köznevelésben. Alapvető szemléletbeli probléma és nehézség, hogy a pedagógusok gondolkodásában az IKT adta lehetőségek nem a tanulók tevékenységeihez, hanem elsősorban a tanítás tevékenységeinek színesebbé tételéhez kapcsolódnak (nem függetlenül a tanításfókuszú gondolkodástól). Az eszközközpontú, nem egyéni igényekre szabott megközelítés alacsony arányú megtérülését igazolja, hogy amennyiben a digitális eszközökkel kapcsolatos fejlesztések, innovációk nem tudnak egy oktatási rendszer szerves részévé válni, azok jótékony hatása sem tud érvényesülni: ha ez kényszerként jelenik meg egy rendszerben, akkor a pedagógusok munkáját nem teszi hatékonyabbá és nem is könnyíti meg, hanem „az oktatás rezsiköltségeit érdemben növeli, anélkül azonban, hogy a digitális kompetenciákon mért tanulói eredményességben érdemi változást idézne elő” (Török, 2017. 182). Ennek nyomai a magyar oktatási rendszerben is felfedezhetők: a 2000-es évek eszközbeszerzéseinek és az IKT-eszközök jelentős elterjedésének ellenére a hazai pedagógusok jelentős része a számkra szükséges eszközök hiányával indokolja ezen eszközök használatának mellőzését (Buda, 2017). Az ilyen fejlesztések veszélye, hogy nem lesznek hatékonyak, nem térülnek meg és plusz teherként jelentkeznek a pedagógusok számára is, akik ezáltal nehezebben azonosulnak a célokkal (Török, 2017).

A digitális kompetenciák fejlesztése kapcsán érdemes külön kezelni a pedagógusok és a tanulók digitális kompetenciáit. A pedagógusok kapcsán továbbá szükséges szétválasztani azon digitális kompetenciaelemeket, amelyek a saját, személyes életre irányulnak, és azokat, amelyek célzottan a pedagógiai tevékenységüket hivatottak támogatni. Az oktatás sikerességét tekintve nem elég, hogy a pedagógusok nyitottak a digitális eszközök integrálásával megvalósuló tevékenységek iránt, azokat a tanítási-tanulási folyamat támogatására hatékonyan kell felhasználniuk, melyhez elengedhetetlen – többek között – a munkájuk külső támogatása (pl. célirányos továbbképzésekkel, támogató kollégákkal, szakemberekkel, honoráriummal stb.). A tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése kapcsán a pedagógusok feladata nem egy-egy IKT-eszköz használatának megtanítása, hanem sokkal inkább a digitális térben való eredményes, kreatív és biztonságos tevékenységre való felkészítés (Dorner, Hatvani, Taskó, Soltész, Estefánné Varga & Dávid, 2016; Habos, 2015), illetve a 21. századi kompetenciák digitális eszközökkel támogatott fejlesztése.

2. Magyarország köznevelési intézményeinek IKT-ellátottságának vizsgálata 2019-ben alapvetően kedvező képet mutat: 2015 és 2017 között az oktatási-képzési célú internethasználat 5,9%-kal nőtt és folyamatosan fejlődik, továbbá az iskolai számítógéphez és internethez való hozzáférés aránya is közel teljes körűen lefedetté vált (KSH, 2017; Európai Bizottság, 2019).

Pedagóguskompetenciák és kompetencia-keretrendszerek

Az Európa 2020 stratégia kimondja, hogy Európa versenyképességének alapvető feltétele, hogy képes legyen az oktatás és a képzés területén megújulni: a 21. századi készségek és kompetenciák fejlesztésére kell fókuszálnia (Ala-Mutka, Redecker, Punie, Ferrari, Cachia & Centeno, 2010). Ezt erősíti az UNESCO vonatkozó ajánlása is, mely ennek céljából – többek között – a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztését hangsúlyozza (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2011). Az Európai Bizottság (2013) javaslata alapján egy pedagóguskompetencia-keretrendszer kialakításakor a következőket szükséges figyelembe venni: (1) az ország kultúrája, beleértve az oktatási kultúrát is; (2) a hatékony tanulás és tanítás tanulási eredményeinek konszenzuson alapuló meghatározását; (3) világos oktatási irányokat, tanítási filozófiát; (4) a pedagógusok munkájának minden dimenzióját; (5) a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségét és igényét, továbbá (6) a stabilitást, a tartósságot és a rugalmasságot (Európai Bizottság, 2013).

Az elmúlt években számos olyan modell és keretrendszer jött létre, amely a pedagógusok digitális kompetenciaelemeit és kritériumait határozza meg. Ilyen elterjedt elméleti modellek (1) a hatékony technológiai integrációt meghatározó, a technológiát, a pedagógiát és a tartalomtudást magában foglaló TPACK-modell (Koehler & Mishra, 2009), a (2) SAMR-modell, mely a technológia pedagógiai folyamatokban betöltött szerepének különböző szintjeit határozza meg annak hatékonysága szempontjából (helyettesítés – kiegészítés – módosítás – újradefiniálás) (Puentedura, 2003), a (3) Technológiai Integrációs Mátrix (TIM; Harmes, Welsh és Winkelman, 2016), a (4) csere, megerősítés, átalakítás-folyamaton alapuló RAT-modell (Hughes, Thomas és Scharber, 2006), továbbá az (5) ezt továbbfejlesztett PICRAT-modell (a RAT-modell kiegészítve passzív, interaktív, kreatív dimenziókkal) (Kimmons, Graham & West, 2020), illetve az (6) Európai Bizottság által kidolgozott DigCompEdu keretrendszer is (Redecker, 2017).

A fenti modellek és keretrendszerek a digitális kompetencia fogalmának meghatározására különféle kifejezéseket használnak, például az IKT-műveltség, a digitális írástudás és az IKT-kompetencia is ugyanazt a tartalmat jelölheti (Markauskaite, 2007). Azonban a pedagógusok tekintetében a digitális kompetencia kifejezésnek sokkal átfogóbb képet kell nyújtania a technológia és az oktatás kapcsolatáról, mint pusztán eszközhasználat.

A digitális kompetenciák mérése – különösen az oktatás területén – évek óta kritikus kérdés a kutatók körében. Az európai országok körében legerjedtebb digitális kompetencia-keretrendszer a DigComp (2013), mely alapot ad az európai állampolgárok digitális kompetenciáinak mérésére. A keretrendszer meghatározza azokat az irányelveket, területeket, amelyeket minden állampolgárnak fejlesztenie kell a digitális társadalomban való sikerességhez: ilyen például az információs műveltség, kommunikáció és együttműködés, digitális tartalom készítése, problémamegoldás és biztonság (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Az oktatás sajátosságaiból fakadóan az Európai Bizottság kidolgozta a DigComp kifejezetten az oktatás sajátosságaihoz illeszkedő keretrendszerét, a pedagógusok és oktatók digitális kompetenciájának európai keretrendszerét, a DigCompEdu-t (Redecker, 2017). A DigCompEdu meghatározza azokat a digitális kompetenciaterületeket, amelyeket a pedagógusoknak és oktatóknak fejleszteniük kell a digitális technológiák hatékony oktatási célú integrálása érdekében, továbbá azt is világossá teszi, melyek azok a területek, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a pedagógusok megfelelően tudják támogatni a tanulók digitális kompetenciáinak fejlődését (Redecker, 2017).

Tekintettel arra, hogy a DigCompEdu kiterjedt szakértői munkacsoport által, minden érdekelt fél bevonásával történő konzultációkon alapuló folyamat során jött létre, hasznos visszajelző eszköz lehet mind a pedagógusok mind pedig a felsőoktatásban dolgozó oktatók digitális kompetenciáinak felméréséhez.

Helyzetkép a felsőoktatás és a pedagógusképzés digitális transzformációjáról

A digitális kompetencia/pedagógiai digitális kompetencia a magyarországi szabályozási rendszerben is megjelenik a pedagógusi pályához szükséges és elvárt kompetenciák leírásaiban. A pedagógus kompetenciaterületeket meghatározó kormányzati rendelkezés (EMMI 8/2013) alapján először nyolc, majd a későbbi átdolgozások révén 2018-tól már kilenc kompetenciaterület fogalmazódott meg, amelyeknél nem különálló területként, hanem az egyes kompetenciaterületekbe ágyazva találjuk meg a pedagógiai digitális kompetenciákat (vö. Lévai, 2014).

A rendszerhez kapcsolódóan 2013 szeptemberétől bevezetett Pedagógus Életpályamodell (PÉM 2013) a pedagógiai életpályát különböző szakaszokra bontva jeleníti meg, a pedagógusoknak pedig minősítési eljáráson keresztül kell bizonytságot tenniük arról, mely szakaszba sorolandók. A besoroláshoz rendelkezésre álló 78 indikátorból a 2013-as kiadásban tíz, míg a jelenleg érvényes, hatodik átdolgozásban (PÉM 2019) csupán egyetlen kapcsolódik közvetlenül a digitális kompetencia területéhez (Tanulás támogatása: Ösztönzi a gyermekeket, a tanulókat a hagyományos és az infokommunikációs eszközök célszerű, kritikus, etikus használatára a tanulás folyamatában, vö. Dringó-Horváth, 2020).³

Bár a fentiek alapján a terület hangsúlyossága csökkenni látszik, a szándék talán inkább az volt, hogy a megvalósítás eszközeitől függetlenül a kérdéses kompetenciára helyezték a hangsúlyt (vö. Dringó-Horváth, 2019). Amikor az „Aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek.” (PÉM 2013) helyett az átdolgozott kiadásban már a „Részt vesz szakmai kooperációkban, problémafelvetéseivel, javaslataival kezdeményező szerepet is vállal.” szerepel (PÉM 2019), akkor az eszköz megadása nélkül a szakmai együttműködésre, együttműködés kezdeményezésére kerül a hangsúly, melynek természetesen továbbra is fontos része az infokommunikációs technológiák használata.

A közoktatás és a pedagógusképzés szoros kapcsolódása révén a jövő tanárnemzedékek digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztésekor kiemelkedő szerepe van a tanárképzés során megjelenő explicit (a használat elsajátíttatására fókuszáló kurzusokkal) és implicit (az oktatási folyamatba ágyazva) fejlesztési lehetőségeknek (vö. Dringó-Horváth, 2020).

Mégis, a közoktatással ellentétben, az ezek alapjául szolgáló kutatások száma meglehetősen alacsony (Dringó-Horváth & Gonda, 2018), a technikai fejlesztések, illetve a tanárképzésben részt vevő oktatók pedagógiai digitális kompetenciáinak fejlesztése ma Magyarországon nem központilag, hanem javarészt intézményi hatáskörben valósul meg, mégpedig a helyzetből adódóan jelentős különbségekkel (Dringó-Horváth, 2020; DOS, 2016).

Mindezek alapján elmondható, hogy a tanárképzésben oktatók pedagógiai digitális kompetenciaszintjének részletesebb vizsgálata, az aktivitásra, eszközhasználatra ható erősebb és gyengébb területek felkutatása fontos kezdeményezés. Ehhez nyújt kiváló lehetőséget a következőkben részletesen bemutatásra kerülő, nemzetközi fejlesztésű DigCompEdu-keretrendszer használata.

A kutatásunk célja tehát a DigCompEdu keretrendszer adaptációja a magyar felsőoktatás (tanárképzés) viszonylatában, amely kapcsán az alábbi kutatási kérdésekre keressük a választ a jelenlegi tanulmányban:

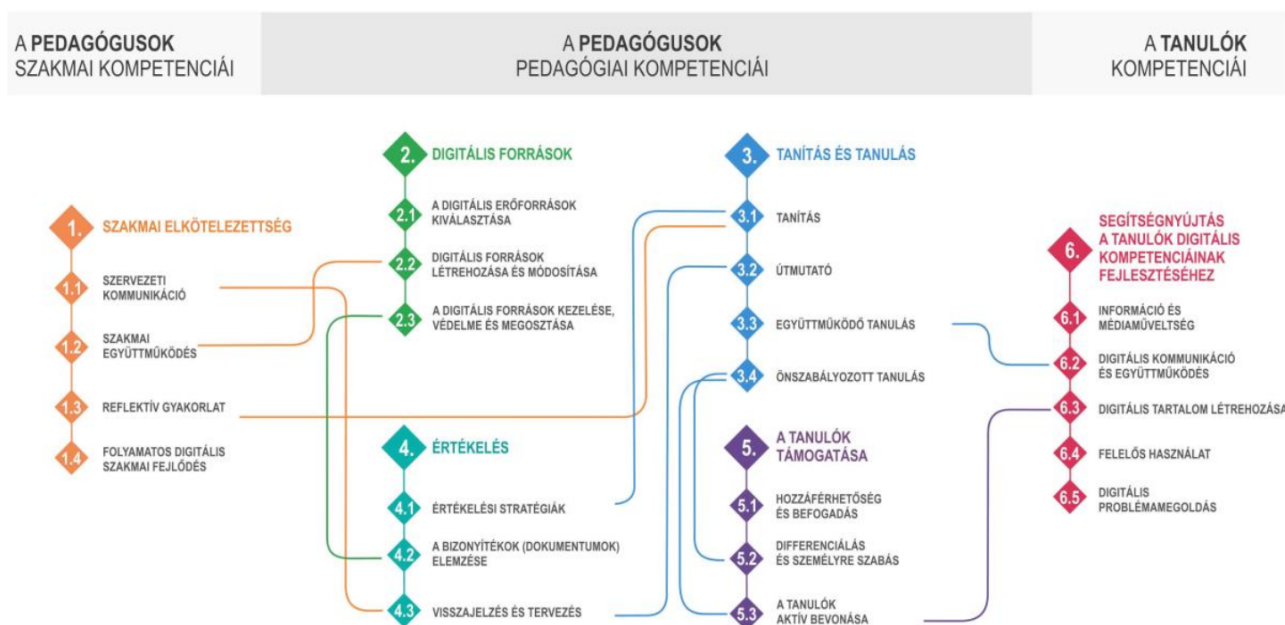
1. Milyen mértékben használható a DigCompEdu keretrendszer a magyar felsőoktatásban? (A DigCompEdu mérőeszköz érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata).

3. Teljes összhangban a NAT-tal, hiszen a NAT 2012 (https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) és a 2018-as tervezet (https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf) is a kiemelt kompetenciaterületek egyikeként hozott Digitális kompetencia (2012), illetve Digitális kompetenciák (2018) részben listázza a kritikus, etikus és célzott használatot.

2. Mi jellemzi a magyar felsőoktatási tanárképzők digitális kompetenciáját, az oktatók területtel kapcsolatos önreflexióját és ezzel összefüggésben a digitális oktatás intézményi támogatottságát? (Összefüggés-vizsgálat a DigCompEdu, az oktatói önreflexiót és az intézményi támogatottságot leíró változók között).

A kutatás módszertani háttere

Tanulmányunkat elméleti és empirikus szempontból az Európai Bizottság Közös Kutatóközpontja által kidolgozott DigCompEdu-keretrendszerre (annak felsőoktatás-specifikus részére) alapoztuk. A DigCompEdu hat területen jellemzi az oktatók digitális kompetenciáit (22 állítás). A hat terület kiterjed az oktatók szakmai és pedagógiai kompetenciáira, de kitér a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztésére is. A keretrendszer foglalkozik az oktatók szakmai elkötelezettségével (1. terület), a digitális források keresésével és felhasználásával (2. terület), a digitális megoldásokkal támogatott tanulás-tanítási folyamattal (3. terület) és értékelési gyakorlattal (4. terület), a hallgatók támogatásával (5. terület), valamint digitális kompetenciájuk fejlesztésének támogatásával (6. terület) (Redecker & Punie, 2017). Az 1. ábra ezeknek a területeknek és komponenseinek az összefüggéseit ábrázolja. A modell a válaszadókat a digitális kompetencia különböző jártassági szintjeire sorolja be a Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan A1-től C2-ig.



1. ábra: A DigCompEdu keretrendszer (Forgó et al. 2019, p. 2.).

Mivel a DigCompEdu magyar nyelvű verziója nem állt rendelkezésünkre, a kérdőív angol nyelvű változatát két független fordítóval magyarra fordítottuk, majd az állítások tartalmát ellenőrizve, visszafordítást is készítettünk. Ezek alapján választottuk ki a megfelelően lefordított állításokat és véglegesítettük a tételket a kérdőívben. A DigCompEdu állításain túl a teljes kérdőívünk tartalmazott egy, az intézményi támogatás területét felmérő részt, illetve egy blokkot, amely segítségével az oktatók reflektív gyakorlatáról gyűjtöttünk információkat.

A teljes kérdőívet hozzáférhetőségi alapon kiválasztott szakértői mintán teszteltük, majd a szükséges finomhangolást elvégeztük (egyes állítások érthetősége, megfogalmazása).⁴

Mivel nem áll rendelkezésre pontos információ a magyar tanárképzésben részt vevő oktatók populációjáról, ezért a tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények honlapján kerestük ki az érintett oktatókat és e-mail-címükre direkt módon küldtünk felkérő levelet a kutatásban való részvételre (9 egyetem 10 karát és 3 tanárképző központját érintő 1675 e-mail-címre). Az adatgyűjtés 2019 nyarán és őszének elején zajlott.

Az adattisztítás után az adatbázisban 183 válaszadó maradt. A résztvevők 9 egyetemet képviselnek, átlagos életkoruk 48 év (27–73 év között). A mintában szereplők átlagos munkatapasztalata 18 év (0–52 év között), többségük nő (67,2%) és 86,3%-uk rendelkezik valamilyen pedagógus végzettséggel. A kutatásunk nem csak a pedagógia-pszichológia területén oktatókra fókuszált, hanem bevonta a diszciplináris tárgyakat és a szakmódszertani tárgyakat oktató kollégákat is.

Mivel a kutatás célkitűzése elsősorban a feltárás, illetve a mérőeszköz érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata volt, ezért úgy ítéljük meg, hogy ezeknek a céloknak a mintánk (amely bár nem reprezentálja jól a magyar tanárképzők sokaságát) megfelel.

A kutatás eredményeinek részletes bemutatása

Tanulmányunk egyik legfontosabb fókusza, hogy megvizsgáljuk a DigCompEdu-mérőeszköz megbízhatóságát és érvényességét a magyar tanárképzők mintáján. Erre konfirmatív faktoranalízis segítségével és különböző érvényességi mutatók ellenőrzésével teszünk kísérletet. Ennek vizsgálatára Hair, Black, Babin és Anderson (2009) alapján a következő területeket vizsgáltuk:

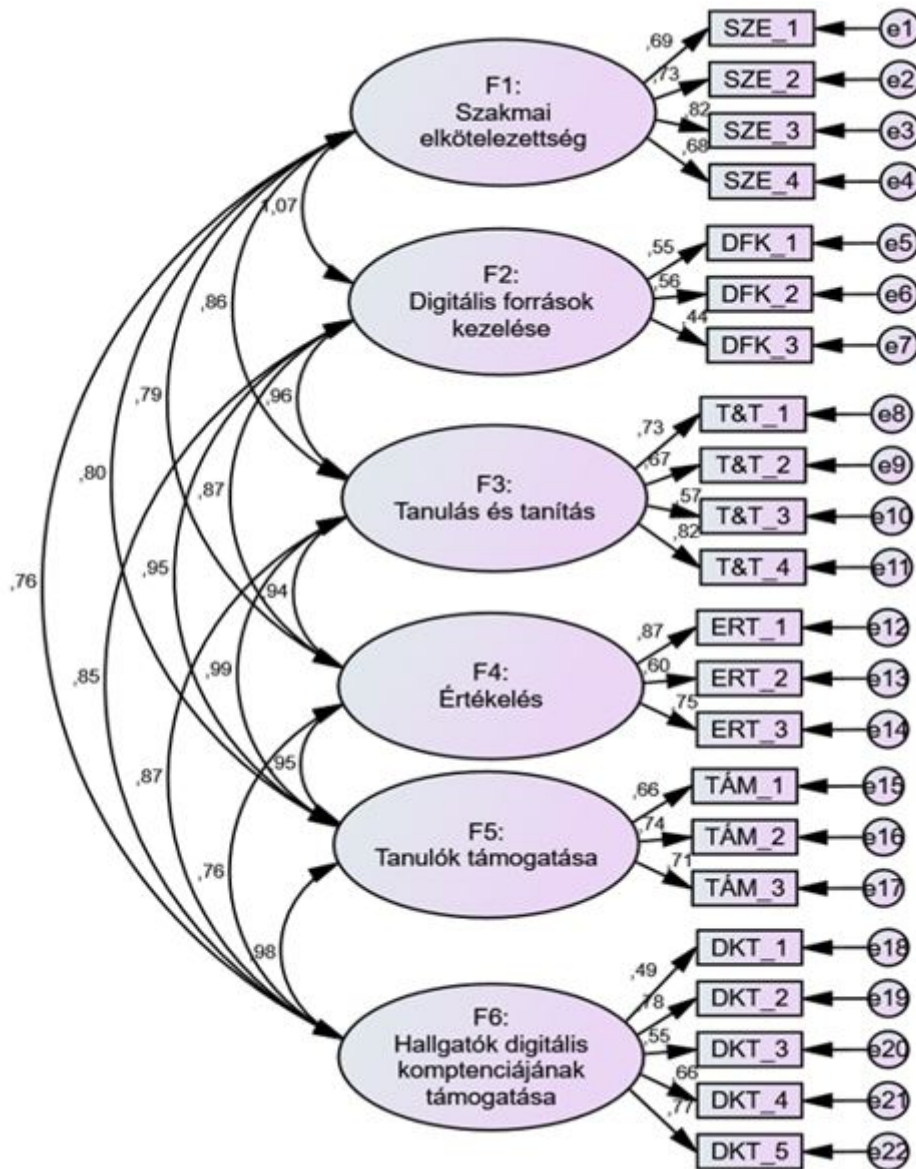
- nomologikus és látszatérvényesség (*nomological and face validity*): a mérőeszköz tételeinek szakmai és elméleti megalapozottságát, illetve a mért változók közötti összefüggések elméleti megalapozottságát mutatja
- konvergens érvényesség (*convergent validity*): egy specifikus konstrukum indikátorainak nagy mértékű közös varianciáját mutatja
- diszkriminációs érvényesség (*discriminant validity*): egyrészt azt mutatja, hogy mérőeszközünk valóban azt méri, amire hivatott és nem más (összefüggés-vizsgálat más hasonló konstrukumokkal), másrészt pedig, hogy mért változóink valóban egy látens konstrukumhoz kapcsolódnak

A következőkben először a konfirmatív faktoranalízis eredményeként kapott illeszkedési mutatókat mutatjuk be, majd a fent említett érvényességi megközelítéseket vesszük sorra és elemezzük a DigCompEdu felsőoktatás tanárképzők mintáján felvett adatokat. Az elemzés során továbbra is Hair et al (2009) javaslataira és leírására támaszkodunk.

A DigCompEdu mérőeszköz érvényességének és megbízhatóságának vizsgálata

A konfirmatív faktoranalízist az IBM SPSS AMOS 23-as verziójával végeztük el. A modell erős elméleti megalapozottságából kiindulva csupán egy, elméleti modellt teszteltünk, amely a DigCompEdu hat területét tartalmazta. A modell faktorstruktúráját a 2. ábra mutatja, a sztenderdizált regressziós súlyokkal és a faktorok közötti korrelációval.

4. A végleges kérdőív elérhető az alábbi linken: https://btk.kre.hu/images/doc/KRE_DigCompEdu_kerdoivHUN.pdf



2. ábra: A DigCompEdu faktorstruktúrája a konfirmatív faktorelemzés keretében.

A 2. ábra alapján látható, hogy néhány tétel esetén viszonylag alacsony a sztenderdizált regressziós súly mértéke (például a hallgatók digitális kompetenciájának támogatásához kapcsolódó első tétel vagy a digitális források kezeléséhez kapcsolódó tételek), valamint viszonylag magas a faktorok közötti korreláció mértéke, ami érvényességi problémákat jelezhet. Az értékek mögötti összefüggések megértése céljából először a modell illeszkedési mutatóit vizsgáljuk meg, ezt összefoglalóan az 1. táblázat tartalmazza. A khi-négyzet próba segítségével a megfigyelt és az elvart kovariancia mátrixokat hasonlítjuk össze, ahol a minél kisebb érték az ideális. A relatív illeszkedésmutatók közül az összehasonlító illeszkedési mutatót használjuk (Comparative Fit Index – CFI), amely az adatok és a modell közötti különbségre irányul (0,9 felett beszélhetünk jó illeszkedésről). Az abszolút illeszkedésmutatók közül elemeztük az illeszkedés jószágmutatóját (Goodness of Fit Index – GFI), illetve annak igazított verzióját. Ezek a modell és a kovariancia mátrix közötti illeszkedésre vonatkoznak, a 0,9 feletti értékek mutatnak jó illeszkedést. Ezen felül megvizsgáltuk a megközelítési négyzetes középérték hiba (*root*

mean square error of approximation – RMSEA), illetve a sztenderdizált reziduális négyzetes középérték (*standardized root mean square residual* – SRMR) értékeit. Előbbinél minél kisebb értékek mutatnak jó illeszkedést az optimális értékekkel bíró modell és a kovariancia mátrix között (ideálisan 0,06 alatt), utóbbinál, ami a minta és a modell kovariancia mátrixa közötti eltérés négyzetgyökének sztenderdizált értékét mutatja, a 0,08 alatti értékek tekinthetők megfelelőnek (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

Modell	χ^2	χ^2/DF	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
6 első szintű konstruk-tum	$\chi^2 (194) = 326,53;$ $p < 0,001$	1,683	0,932	0,864	0,822	0,061 [0,050; 0,073] $p = 0,057$	0,052

1. táblázat: A konfirmatív faktoranalízis modelljének illeszkedésmutatói. Megjegyzés. CFI = Comparative Fit Index, GFI – Goodness of Fit Index, AGFI – Adjusted Goodness of Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR – Standardized Root Mean Square Residual

A fenti mutatók alapján megállapíthatjuk, hogy a modell viszonylag jól illeszkedik az adatokhoz, az illeszkedésmutatók a jó vagy elfogadható tartományban vannak. A továbbiakban megvizsgáljuk a modell különböző érvényességi mutatóit. Utalva a DigCompEdu fejlesztésére, tesztelésére, különböző nemzeti adaptációira, jelen tanulmányban előzetesen elfogadjuk, hogy a mérőeszköz megfelelő nomologikus és látszatérvényességgel bír. Így a konvergencia és diszkriminációs érvényesség kerül elemzésre.

A konvergencia érvényesség megállapításához megvizsgáltuk az egyes faktorokhoz tartozó átlagosan magyarázott variancia értékét (*average variance extracted* – AVE), ahol az alapvető ökölszabály a 0,50 feletti érték. A konvergencia érvényességhez kapcsolódik a mérőeszköz belső konzisztenciája, vagyis a megbízhatósága is. Ennek keretében gyakran alkalmazott megközelítés a Cronbach-féle alfa érték kiszámítása, ennek értelmezése azonban gyakran kritizált a pszichometriai szakirodalomban, így elemzésünkben a McDonald-féle omega (ω)⁵ értéket használjuk Dunn, Baguley & Brunson (2014) javaslatai nyomán, a 0,7-es heurisztikus küszöbértékhez viszonyítva. Ezen felül bemutatjuk még az egyes skálákhoz tartozó kompozit megbízhatósági mutatót is (*composite reliability* – CR), ahol a 0,7 feletti értéket tekintjük elfogadhatónak. A diszkriminációs érvényesség vizsgálatára a mérőeszköz maximum megosztott varianciáját (*maximum shared variance* – MSV) hasonlítottuk össze az AVE értékekkel ($MSV < AVE$), illetve arra is figyeltünk, hogy az AVE értékek négyzetgyökei nagyobbak legyenek a tétel-konstrukum korrelációknál. A 2. táblázat a skálák megbízhatósági mutatóit tartalmazza a McDonald-féle omega mutatóval.

5. Bár a magyar neveléstudományban elterjedtebb a Cronbach alfa értékek feltüntetése, fontosnak gondoltuk, hogy a nemzetközi trendekhez igazodva a McDonald-féle omega mutatót használjuk a tanulmányunkban. Az egyes skálákhoz tartozó Cronbach alfa értékek egyébként közelítenek az omega értékhez, érdemi különbség nem fedezhető fel a mutatók között.

	M	SD	McDonald-féle ω	Átlagos inter- item korreláció
F1: SZE	1,992	0,413	0,820	0,526
F2: DFK	2,264	0,402	0,531	0,273
F3: T&T	1,982	0,261	0,797	0,492
F4: ERT	1,694	0,391	0,789	0,543
F5: TÁM	1,743	0,435	0,749	0,491
F6: DKT	2,017	0,364	0,796	0,432

2. táblázat: A skálák megbízhatósági mutatói.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a legtöbb skála megfelelő belső konzisztencia mutatóval bír, kivéve a második területet (digitális források keresése), ahol a 0,531-es érték problémás lehet. A konfirmatív faktoranalízis keretében kapott sztenderdizált regressziós súlyok esetén is ennél a skálánál érzékeltünk problémákat. Éppen ezért érdemes megnézni a részletes tétel-szintű megbízhatósági mutatókat (item-maradék korreláció, ω értéke az adott tételek törlése esetén), amelyet az 1. sz. melléklet tartalmaz.

A táblázatban szereplő ω értékek alapján megállapítható, hogy a második terület tétéleinél (*digitális források keresése*) szereplő értékek alacsonyak, továbbá egyik tétel törlése esetén sem növelhető az ω érték (mivel a skála csak három tételből áll, nem is lenne célszerű tételeket törölni onnan). A többi skála megfelelő belső konzisztenciát mutat. A 3. táblázatban összegezzük a további reliabilitás mutatót (CR), illetve a konvergens és diszkrimináns érvényesség vizsgálatához kapcsolódó számításokat.

	CR	AVE	MSV	F6: DKT	F1: SZE	F2: DFK	F3: T&T	F4: ERT	F5: TÁM
F6: DKT	0,789	0,436	0,968	0,660					
F1: SZE	0,822	0,537	1,134	0,763	0,733				
F2: DFK	0,521	0,268	1,134	0,850	1,065	0,518			
F3: T&T	0,795	0,496	0,988	0,868	0,861	0,958	0,704		
F4: ERT	0,789	0,560	0,901	0,755	0,791	0,866	0,939	0,748	
F5: TÁM	0,749	0,499	0,988	0,984	0,804	0,954	0,994	0,949	0,706

3. táblázat: Megbízhatósági, konvergens és diszkrimináns érvényességi mutatók.

A táblázat eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a CR mutató értéke alapján is problémásnak tekinthető (0,7 felett elfogadható) a második skála, viszont a többi skála megbízhatósági mutatója megfelelő. Az AVE értéket vizsgálva megállapítható, hogy bár az első és a negyedik skála az elfogadható 0,5 felett van, a többi esetén sérül ez a kritérium, így a mérőeszköz konvergens érvényessége megkérdőjelezhető. Továbbá problémásnak mutatkozik minden esetben a skálákhoz kapcsolódó MSV érték (hiszen ez minden esetben nagyobb, mint az AVE érték), ami diszkrimináns érvényességi problémákat jelez. Ezt erősíti meg az is, hogy minden skála

esetén az AVE négyzetgyöke kisebb, mint az adott skála korrelációs együtthatójának abszolút értéke más skálákéval.

Bár adataink megfelelően illeszkednek a modellhez (amit a konfirmatív faktoranalízis illeszkedésmutatói bizonyítanak), illetve egy skála kivételével (*digitális források keresése*) minden skála belső konzisztenciája megfelelő, összességében a mérőeszköz nem mutat konvergens és diszkriminatív érvényességét. Ez azt jelenti, hogy az egyes látens faktorokhoz kapcsolódó tételek nem korrelálnak jól egymással az adott faktoron belül, illetve a látens faktorokat nem magyarázzák kellő mértékben a hozzájuk tartozó tételek (azok erősen korrelálnak más látens faktorokkal is).

A mérőeszköz jóságmutatóinak, megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata után röviden bemutattunk néhány leíró jellemzőt a magyar tanárképzők mintájára vonatkoztatva, figyelembe véve azokat a korlátozókat, amit a mérőeszköz validálása során tapasztaltunk. Ezután kerül sor a skálák további mutatókkal történő összefüggésének vizsgálatára (amely egyrészt kapcsolódik a diszkriminációs érvényesség elemzéséhez, másrészt logikus folytatása a leíró statisztikai közlésnek).

A DigCompEdu néhány leíró jellemzője a magyar tanárképzők mintáján

Mérőeszközünk egyik fontos jellemzője, hogy az önértékelés alapján különböző kategóriákba (a nyelvi mérésben széleskörűen alkalmazott Közös európai referenciakeretből ismert kompetenciaszintekre) sorolja a résztvevőket. Ennek a besorolásnak a megerősítésére az eredeti mérőeszközben is megkérlik a kitöltőket arra, hogy az egyes területek értékelése előtt becsüljék meg, vajon milyen szintre értékeli saját fejlettségüket. Ugyanezt a kérdést a kérdőívblokk után is felteszik a résztvevőknek, így a kérdőív kitöltés előtti és utáni önbesorolások összehasonlíthatók, illetve összevethetők a teszt által produkált eredménnyel. Egy kereszttábla segítségével összegeztük a kitöltés előtti és utáni önbesorolásokat, amelyet a 3. ábra mutat.

Digitális kompetencia szintjének önértékelése		Kérdőív kitöltése után					
		A1 - Újonc	A2 - Felfedező	B1 - Integráló	B2 - Szakértő	C1 - Vezető	C2 - Úttörő
Kérdőív kitöltése előtt	A1 - Újonc	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	A2 - Felfedező	0,0%	19,7%	2,2%	0,0%	0,5%	0,0%
	B1 - Integráló	0,0%	7,1%	27,9%	3,8%	0,0%	0,0%
	B2 - Szakértő	0,0%	2,7%	6,6%	14,8%	0,0%	0,5%
	C1 - Vezető	0,0%	0,0%	0,5%	3,3%	4,9%	0,0%
	C2 - Úttörő	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	3,8%

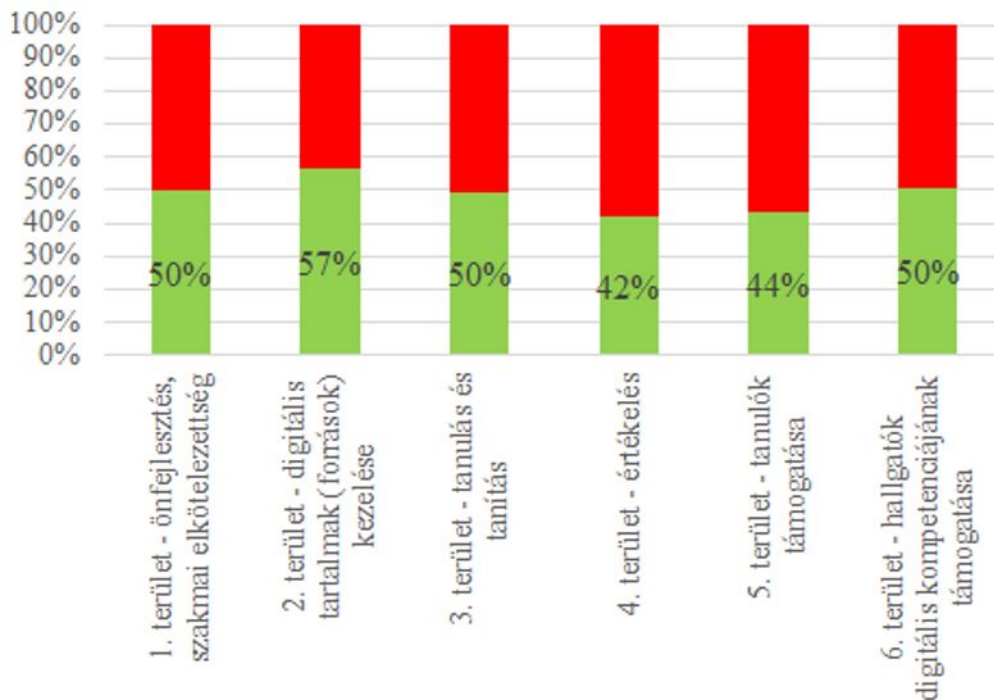
3. ábra: A kitöltők önbesorolása a kompetenciaszintek alapján a kitöltés előtt és után.

A táblázat alapján megállapítható, hogy a kitöltők többsége (átló: 71,6%) konzisztens módon ítélte meg a kitöltés előtt és után is a digitális kompetenciájának fejlettségi szintjét és csupán néhányan tértek el az előzetes besorolásuktól, ők is többségében alacsonyabb szintet jelöltek meg a kitöltés után (átló alatt: 21,3%) és csupán csak néhányan módosították úgy önértékelésüket, hogy magasabb kategóriába sorolták önmagukat (átló felett: 7,1%). Az összefüggés erőssége bizonyítható a Cramer-féle V értékkel is ($\chi^2(25)=522,458$; $p<0,001$; Cramer-féle $V=0,756$; $p<0,001$). Összehasonlítva az önértékeléseket, megállapíthatjuk, hogy a kitöltők alapvetően felülbecsülték saját digitális kompetenciájuk szintjét, hiszen a teszt alapján jóval nagyobb arányban vannak az A1 (újjonc) kategóriába tartozó résztvevők és jóval kevesebben a C2 (úttörő) kategóriába tartozók. Ezt mutatja a 4. ábra.



4. ábra: A kitöltők besorolása az egyes kompetenciaszintek alapján a kérdőív eredményei mentén.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kitöltők többsége A2 (felfedező) és B1 (integráló) szint között mozog a digitális kompetenciáik fejlettségét tekintve. Ha lebontjuk ezt az egyes területek szintjére (100% véve, ha valaki maximum pontot ér el egy területen), akkor az 5. ábra alapján elemezhető a kitöltők előrehaladása az egyes digitális kompetenciával összefüggésben lévő területek fényében.



5. ábra: A kitöltők által elért pontszámok százalékos aránya az egyes területeken.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a magyar tanárképzők elsősorban a digitális tartalmak keresésének területén jeleskednek, azonban a digitális értékelés területén alacsonyabb eredményeket értek el. Az egyes tételekre lebontva összegezzük a magyar tanárképzők erősségeit és fejlesztendő területeit a digitális kompetenciáikkal összefüggésben, kiemelve a három-három legmagasabb és legalacsonyabb átlagot mutató tényezőt (4. táblázat).

A magyar tanárképzők digitális kompetenciáinak erősségei:	A magyar tanárképzők digitális kompetenciáinak fejlesztendő területei:
1. A hallgatókkal és kollégákkal történő kommunikáció támogatására következetesen használom a különféle digitális csatornákat (pl. email, blogok, tanszék/intézet honlapja, különféle alkalmazások). [1. terület]	1. Az összes hozzáférhető adatot elemzem, hogy időben azonosítsam a segítséget igénylő hallgatókat. [4. terület]
2. Olyan feladatokat biztosítok a hallgatóknak, melyekben digitális tartalmakat kell létrehozniuk (pl. videók, hanganyagok, fotók, prezentációk, blogok, wikik stb.) [6. terület]	2. Részt veszek online képzéseken, pl. online kurzusok, MOOC, webináriumok, virtuális konferenciák. [1. terület]
3. Magam készítek digitális, oktatással kapcsolatos tartalmakat, illetve már meglévő anyagokat alakítok át saját igényeimnek megfelelően. [2. terület]	3. Digitális eszközöket használok, hogy felkínáljak személyre szabott tanulási lehetőségeket a hallgatók számára, pl. tanulási szükségleteiknek, preferenciáiknak és érdeklődésüknek megfelelően különböző digitális feladatokat adok a különböző hallgatóknak. [5. terület]

4. táblázat: A magyar tanárképzők erősségei és fejlesztendő területei a digitális kompetenciákat leíró tételek tükrében.

A mérőeszköz eredményeinek leíró elemzése után bemutatunk néhány összefüggés-vizsgálatot, amely elméleti megalapozottság alapján összefüggést mutathat a tanárképzők digitális kompetenciájának fejlettségével (intézményi támogatás és önreflexió). Ezzel folytatva a sort a leíró és összefüggés-vizsgálatokkal, a mérőeszköz alapján a minta bemutatásával, egyúttal visszatérve a mérőeszköz diszkrimináns érvényességének vizsgálatához is.

A DigCompEdu érvényességének vizsgálata más skálákkal összefüggésben

Az intézményi támogatás és a digitális kompetencia fejlettségének összefüggései

Azt feltételeztük, hogy a tanárképzésben oktatók digitális pedagógiai kompetenciáik fejlesztésében és érvényesülésében meghatározó szerepet játszik, hogy intézményük milyen lehetőségeket biztosít, avagy milyen elvárásokat támaszt a digitális pedagógia alkalmazásával kapcsolatban. Annak érdekében, hogy az intézmények támogató szerepét azonosítsuk a digitális pedagógiai kompetenciaszintekkel összefüggésben, az adaptált DigCompEdu kérdőívet kiegészítettük erre a tématerületre vonatkozó további kérdésekkel.

Részkérdőívünk segítségével a következő területeken gyűjtöttünk információkat a tanárképző intézmények támogató mechanizmusaira vonatkozóan zárt végű kérdésekkel (24 item): Az első blokkban (12 item) azt kérjük, hogy az intézmények támogató szerepét értékeljék egy 5 fokú skálán annak megfelelően, hogy milyen hálozati infrastruktúrát, IKT-eszközöket biztosítanak; támogatják-e a digitális kommunikációt, e-learning keretrendszerek alkalmazását; figyelembe veszik-e az oktatói igényeket, nyitottak-e az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére, biztosítanak-e segédleteket az oktatók módszertani fejlesztéséhez. A második blokkban (11 item) azt kívántuk feltárni, hogy milyen formában (jelenléti, kevert vagy online) és tartalommal biztosítanak digitális kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos képzéseket az intézmények. Továbbá egy nyíltvégű kérdésben megkérdeztük az oktatók véleményét arról, hogy milyen egyéb módon segíthetné intézményük az oktatói IKT-használatot a tanárképzésben.

A kérdőív eredményei alapján a támogató tevékenységek megítélésének átlaga nem korrelál a DigCompEdu-n elért értékkel ($r=0,06$; $p>0,05$). Az egyes állításokat külön-külön megvizsgálva gyenge, de szignifikáns összefüggés az alábbi tételeknél jelentkezett:

- támogatja az online oktatást a személyes, tantermi tanórák helyett, annak alternatívájaként ($r=0,29$, $p<0,01$)
- szükség esetén hallgatói mobileszközöket biztosít (pl. tabletek, laptopok) ($r=0,19$, $p<0,05$)
- vezetősége nyitott az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére (pl. online kommunikáció, online mentorálás, tükrözött osztályterem, blended képzések stb.) ($r=0,19$, $p<0,05$)

Feltételezéseink szerint nem az egyes tételek konkrét tartalma az, amit összefüggésbe érdemes hozni a DigCompEdu-n elért mutatóval. Az állításokat megvizsgálva akkor lehetnek igazak egy intézményre ezek a megállapítások, ha az innovatívan, haladó gondolkodásmóddal áll hozzá a digitális pedagógia alkalmazásához. Egyrészt jó gazdasági paraméterekkel rendelkező intézményre lehet igaz az, hogy ha tabletet (is) tud biztosítani, akkor feltehetőleg a többi alapvető infrastruktúra biztosítása sem jelenthet problémát (például wifi, projektor stb.). Másrészt a jelenlegi korlátozó szabályozások ellenére is támogatja az oktatás digitális térbe való kiterjesztését, ami korszerű belső szabályozás, támogató mechanizmusok meglétét feltételezi. Ez pedig egy deklarált iránymutatás a digitális eszközök oktatásban való integrációjához.

Az intézmény infokommunikációhoz kapcsolódó képzéseket biztosít az oktatók számára kérdésre 53% jelzett pozitív választ, 14% nemet és 32% pedig nem tudja. Ez utóbbi elgondolkodtató érték és mind az intézmény, mind pedig az oktató felelősségvállalására vonatkozóan kérdéseket vet fel.

A képzések tartalma alapján elmondható, hogy a korábbi jellemzőkkel szemben az alapvető, irodai és prezentációs szoftverek ($M=3,09$; $SD=1,64$) és adott hardvereszköz használatának ($M=2,91$; $SD=1,59$) megismeréséről a hangsúly áttevődött az oktatáshoz használt online keretrendszerek ($M=4,19$; $SD=1,22$) és oktatásszervezéshez kapcsolódó szoftverek használatára ($M=3,89$; $SD=1,42$), ami pozitív irányú trendváltásként értékelhető.

A képzések megvalósulási formáját tekintve az látható, hogy ezek kevésbé biztosítják a digitális pedagógiai gondolkodásmód érvényesülését, mivel 67%-ban jelenléti alapúak, és csak 24,5%-ban blended, illetve 8,5%-ban online módon valósulnak meg.

A nyílt végű kérdésre adott válaszok az eddigiekkel összhangban a képzések, infrastrukturális paraméterek biztosításával és a szabályozás fejlesztésével tudják elképzelni, hogy az intézmények nagyobb támogatóerőt fejtsenek ki a digitális oktatási kultúra fejlesztésében.

Az önreflexió és a digitális kompetencia fejlettségének összefüggései

A kutatásban használt kérdőív másik kiegészítő kérdéscsoportja a reflektív gondolkodással foglalkozott. Az oktatói reflektív gondolkodás jellemzőit 5 kérdéssel, összesen 32 itemmel mértük. Az első kérdés (4 item) a reflektív gondolkodás szintjét mérte, vagyis azt, hogy a *Taggart-Wilson* alapján (idézi Szivák, 2014) felállított technikai, tartalmi és dialektikus szintek közül az oktató melyiket vallja saját magára nézve jellemzőnek. Ezt követően mértük a reflektív gondolkodás tárgyát (8 item), azaz azt, hogy milyen esetekben végez az oktató reflexiót – például az óra után, a kurzus zárásakor vagy hallgatói visszajelzések hatására. Az (ön)reflexió eszközei közül felsoroltuk a leggyakrabban előforduló szóbeli formákat (beszélgetés a kollégákkal, a hallgatókkal vagy önmagammal), és a kevésbé ismert írásbeli formákat is (reflektív napló, kérdőívek, tanári portfólió), megkérdezve az eszközök használatának gyakoriságát (8 item). Felmértük továbbá (5 item), hogy melyek azok a tényezők, amelyek akadályai lehetnek a rendszeresen végzett reflexiónak (időhiány, képességihiány, módszerhiány, érdeklődéshiány). Végül pedig, az ötödik kérdésben, a reflektív gondolkodás iránti attitűdöt azonosítottuk (7 item). A fenti kérdéseket hazai kutatásokban alkalmazott mérőeszközökre építve (Szivák, 2014; Hafnerné, 2016; Zagyváné, 2017) dolgoztuk ki, de nem adaptáltuk azokat egy az egyben.

Feltételeztük, hogy a reflektív gondolkodás magasabb szintje, változatos eszközei és a reflexió iránt mutatott pozitív attitűd összefüggést mutat az oktató digitális kompetenciájával. Ezt a feltételezést többek között a nemzetközi szakirodalomban olvasható kutatási eredményekre alapoztuk (Hammond, Reynolds és Ingram, 2011; Fanni, Rega & Cantoni, 2013; Teo, 2014; Hatlevik, 2017). Mivel a DigCompEdu mérőeszköz kifejezetten az oktatási célú digitális kompetenciát méri, így adódott a lehetőség, hogy vizsgáljuk ennek összefüggéseit az önreflexióval.

Az összefüggés-vizsgálat lefuttatása után azt az eredményt kaptuk, hogy a DigCompEdu mérőeszköz által mért pedagógiai digitális kompetencia szintje erős, pozitív, szignifikáns összefüggést mutat az önreflexió mértékével ($r=0,360$, $p<0,001$).

Ezen túl az attitűddel foglalkozó itemek esetében volt még lehetőség korrelációs vizsgálatra. Eszerint pozitív, gyenge összefüggést mutat az önreflexió iránti attitűd és a DigCompEdu mérőeszköz által mért pedagógiai digitális kompetencia szintje, az alábbiak szerint:

- kollégákkal folytatott tapasztalatcserére való nyitottság ($r=0,193$, $p<0,01$)

- új, önreflexiót segítő módszerek és eszközök megismerésére való nyitottság ($r=0,257$, $p<0,011$)
- tanítás során adott reakciók hosszútávú hatásain való gondolkodásra való nyitottság ($r=0,265$, $p<0,001$)

A reflektív gondolkodás egyéb mért tényezőivel (úgy mint a reflexió tárgya, eszközei és a reflektálás akadályai) nem mutat együttjárást a DigCompEdu-pontszám, sem pozitív, sem negatív irányban.

Azt az előzetes feltételezésünket, mely szerint minél magasabb szint jellemzi az oktatót a reflektív gondolkodásban, annál magasabb szintű pedagógiai digitális kompetenciával rendelkezik, a kutatás igazolta.

Összefoglalás

A DigCompEdu mérőeszköz magyar adaptálásának főbb tapasztalatai

A kutatás keretében megállapítottuk, hogy bár a DigCompEdu mérőeszköz megfelelő illeszkedési mutatókkal rendelkezik, konvergens és diszkriminatív érvényessége nem igazolható. Ebből kifolyólag a mérőeszköz kutatási eszközként való használata további vizsgálatokat igényel, de önreflektív használata nagy mértékben támogathatja a tanárképzők szakmai fejlődését.

Feltételezéseinkkel ellentétben a DigCompEdu-n elért szint nem mutatott összefüggést azzal, hogy az oktatók hogyan ítélik meg intézményeik támogató erejét a digitális pedagógia megvalósításának területén. Azoknál a jellemzőknél jelentkeztek alacsony, de szignifikáns korrelációk, amelyek csak egy magas támogatottsági szinttel bíró intézményre lehetnek igazak. Az oktatók úgy képzik, hogy magasabb szintű digitális pedagógiai kultúra kialakulásához az szükséges, hogy intézményeik megfelelő infrastruktúrát és továbbképzéseket biztosítsanak, illetve olyan szabályozás irányítsa munkájukat, amely lehetővé teszi és ösztönzi a digitális pedagógiai megoldásokat.

A reflektív gondolkodás *Taggart-Wilson* szerinti szintje erős, pozitív összefüggést mutatott a DigCompEdu által mért digitális pedagógiai kompetencia szintjével. Feltételezésünk igazolást nyert és az adatok bizonyíték-ként szolgálnak arra, hogy a magasabb digitális kompetenciaszint magasabb reflektivitási kompetenciaszinttel jár együtt. A reflektív gondolkodás iránti nyitottság és pozitív attitűd egy-egy iteme szintén együttjárást mutat a pedagógiai digitális kompetencia szintjével.

Továbblépési lehetőségek

A mérések alapján nyilvánvalóvá vált, hogy legfőbb célunk, vagyis a felsőoktatásban és kiváltképpen a tanárképzésben oktatók pedagógiai digitális kompetenciáinak fejlesztése érdekében a felhasznált keretrendszer további mérőeszközökkel érdemes kombinálni, illetve a mérési eredmények alapján gyakorlati útmutatók, hagyományos és digitális segédanyagok fejlesztésére is törekedni kell az önértékelés támogatásaként.

Ennek érdekében a munka folytatásaként a témában jártas, magas kompetenciaszinttel rendelkező szakértőkkel készítünk interjúkat és az elemzések révén próbáljuk meg azonosítani a megfelelő kompetenciaszint elérését segítő, illetve esetlegesen gátló tényezőket. Az eredményekre építve szeretnénk majd a célzott fejlesztést megtervezni: tananyagokat és kurzusokat létrehozni.

A hosszútávú kompetenciafejlesztés azonban nem valósulhat meg a kutatás és a gyakorlati alkalmazás folyamatos párhuzamba állítása, összefonódása nélkül. Ennélfogva célként fogalmazódik meg a fejlesztett anyagok és kurzusok felhasználásához kapcsolódó mérések bevezetése. Ennek előnye, hogy nem önbevallásos módon történik az adatfelvétel, hanem a kurzusanyagok felhasználása során tapasztaltak alapján kapunk konkrét

visszajelzést a felhasználók kompetenciáiról, illetve a kirajzolódó igényekről, melyekre a további fejlesztések épülhetnek.

Melléklet

Faktor	Tétel	M	SD	Item-maradék korreláció	McDonald-féle ω értéke a tétel törlés esetén
F1: Szakmai elkötelezettség	SZE_1	2,388	0,906	0,604	0,787
	SZE_2	2,175	1,070	0,665	0,776
	SZE_3	1,978	1,099	0,730	0,734
	SZE_4	1,426	1,086	0,554	0,810
F2: Digitális források keresése	DFK_1	2,186	1,037	0,350	0,420
	DFK_2	2,699	0,956	0,320	0,464
	DFK_3	1,907	1,230	0,360	0,401
F3: Tanulás és tanítás	T&T_1	2,071	1,119	0,615	0,743
	T&T_2	1,792	1,457	0,599	0,750
	T&T_3	2,311	1,243	0,529	0,781
	T&T_4	1,754	1,181	0,673	0,711
F4: Értékelés	ERT_1	1,710	1,015	0,683	0,632
	ERT_2	1,295	0,949	0,535	0,792
	ERT_3	2,077	0,975	0,647	0,676
F5: Hallgatók támogatása	TÁM_1	1,492	1,300	0,504	0,732
	TÁM_2	1,492	1,037	0,614	0,596
	TÁM_3	2,246	1,064	0,573	0,641
F6: Hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztése	DKT_1	2,350	1,147	0,473	0,786
	DKT_2	1,880	1,230	0,600	0,750
	DKT_3	2,404	1,158	0,472	0,786
	DKT_4	1,525	1,248	0,640	0,741
	DKT_5	1,929	1,069	0,674	0,726

5. táblázat. A DigCompEdu egyes tétéleinek részletes megbízhatósági mutatói

Irodalom

1. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Retrieved from: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM&celpara=#xcelparam (2018. 06. 12.)
2. Ala-Mutka, K., Redecker, Ch., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., & Centeno, C., (2010). The Future of Learning: European Teachers' Visions. Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning Conference, Sevilla, 5–7 February 2010. JRC Technical Note JRC 59775.
3. Buda, A. (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Debrecen: Belvedere Meridionale Kiadó. Retrieved from: <http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/Buda%20Andras%20-%202017%20-%20IKT%20ES%20OKTATAS%20-%20Belvedere%20Meridionale.pdf> (2019. 09. 19.)
4. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for citizens with eight pro-ficiency levels and examples of use. JRC106281/EUR 28558 EN. Seville, Spain: Joint Research Centre.
5. Czirfusz, D., Habók, L., Lévai, D. & Papp-Danka, A. (2015). *Digitális állampolgárság kutatás 2014*. Budapest: Oktatási Hivatal.
6. Dede, C. (2007): Transforming Education for the 21st century: new pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes. Retrieved from: http://www.gse.harvard.edu/~dedech/Dede_21stC-skills_semi-final.pdf (2019. 08. 15.)
7. Dorner, L., Hatvani, A., Taskó, T., Soltész, P., Estefánné Varga, M. & Dávid, M. (2016). IKT-használat 10-18 éveseknél egy IKT-eszközhasználati kérdőív bemutatása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(1), 25–56. DOI: 10.1556/0016.2016.71.1.2
8. DOS 2016. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia. Retrieved from: <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2019. 08. 18.)
9. Dringó-Horváth I. & Gonda Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és Gyakorlat*. 16(2), 21–47. DOI: 10.17165/TP.2018.2.2
10. Dringó-Horváth, I. (2020): Az oktatásinformatika, mint fejlesztendő kulcskompetencia a felsőoktatásban – különös tekintettel a tanárképzésre. *Modern Nyelvoktatás* (megjelenés alatt)
11. Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunson, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. DOI: 10.1111/bjop.12046
12. Európai Bizottság (2019). 2nd Survey of Schools: ICT in Education. Hungary Country Report. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education> (2019. 09. 17.)
13. European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels, Belgium: European Commission.
14. Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg.
15. Fanni F., Rega I., & Cantoni L. (2013). Using self-efficacy to measure primary school teachers' perception of ICT: results from two studies. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 9(1), 100–111. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/111898/> (2019. 11. 02.)
16. Forgó, S. et al. (2019). *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. Budapest: Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatározasahoz_2020_04_30_MK.pdf

17. Habos, D. (2015). Like-oltam, avagy hogyan tájékozódnak a 14–18 évesek a digitális térben? In Szőke-Milinte E. (szerk.). *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. (pp. 271–288) Budapest: Szaktudás Kiadó Ház.
18. Hafnerné Erdődi, I. (2016). Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. *Opus et Educatio*, 3(3), 302–311.
19. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. 7. kiadás. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
20. Hammond M., Reynolds L., & Ingram J. (2011). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 191–203. Retrieved from: http://wrap.warwick.ac.uk/36446/1/WRAP_jcal.pdf (2019. 11. 02.)
21. Hatlevik O. E. (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 555–567. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/303501390_Examining_the_Relationship_between_Teachers%27_Self-Efficacy_their_Digital_Competence_Strategies_to_Evaluate_Information_and_use_of_ICT_at_School (2019. 10. 24.)
22. Harmes, J. C., Welsh, J. L. & Winkelman, R. J. (2016): A framework for defining and evaluating technology integration in the instruction of real-world skills. In: Y. Rosen, S. Ferrara és M. Mosharraf (Eds.): *Handbook of research on technology tools for real-world skill development*. 137–162.
23. Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008): Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 1. 53–60.
24. Hughes, J., Thomas, R. & Scharber, C. (2006): Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. In: Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 1616–1620). Chesapeake, VA, Association for the Advancement of Computing in Education.
25. Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Kimmons, R., Graham, C. R. & West, R. E. (2020). The PICRAT Model for Technology Integration in Teacher Preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* (CITE Journal). 20. 1.
27. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009): What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9. 1.
28. KSH (2017). Távközlés, televízió- és internetszolgáltatás – IKT-eszközök és használatuk a háztartásokban, a vállalkozásoknál és a közigazgatásban. Retrieved from: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt17.pdf> (2019. 09. 17.)
29. Lévai D. (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Retrieved from http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A-_pedagogus_kompetenciai.pdf (2019. 09. 17.)
30. Markauskaite, L. (2007). Exploring the Structure of Trainee Teachers' ICT Literacy: The Main Components of, and Relationships between, General Cognitive and Technical Capabilities. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 547–572.
31. OECD (2016). Skills for a Digital World: 2016 Ministerial Meeting on the Digital Economy Background Report. OECD Digital Economy Papers, No. 250, Paris: OECD Publishing.
32. OECD (2016a). Skills for a Digital World. Policy Brief on the Future Work. Retrieved from <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf> (2019. 08. 14.)
33. OECD (2016b). Innovating Education and Educating for Innovation. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Background-document.pdf> (2019. 09. 20.)
34. PÉM 2013. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. Retrieved from:

- https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszitett_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (2019. 07. 12.)
35. PÉM 2019. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. (Hatodik, javított változat). Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (2019. 10. 22.)
 36. Puentedura, R. R. (2003). *A matrix model for designing and assessing network-enhanced courses*. Hippasus. Retrieved from: <http://www.hippasus.com/resources/matrixmodel/> (2020. 05. 03.)
 37. Redecker, C. & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf (2020. 02. 13.)
 38. Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466). Seville, Spain: Joint Research Centre.
 39. Szivák, J. (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from: http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak_READER.pdf (2019. 09. 10.)
 40. Teo, T. (2014). Unpacking teachers' acceptance of technology: tests of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education*, 75. 127–135. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/260805569_Unpacking_teachers_%27_acceptance_of_technology_Tests_of_measurement_invariance_and_latent_mean_differences (2019. 11. 02.)
 41. The Power of Digital Technologies and Skills. OECD, Paris.
 42. Tóth-Mózer, Sz. & Misley, H. (2019). *IKT-eszközök integrálása az oktatásba. Módszertani útmutató pedagógusoknak*. Budapest: ELTE PPK.
 43. Török, B. (2017). IKT-központok az oktatásban – a változások előjelei. *Educatio*, 26(2). 180–195. DOI: 10.1556/2063.26.2017.2.3
 44. Joke Voogt & Natalie Pareja Roblin (2012) A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321, DOI: 10.1080/00220272.2012.668938
 45. Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.
 46. Zagyváné Sz., I. (2017): Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és gyakorlat*, 16(1–2), 175–194. DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.10

Measuring the digital competence of teacher educators – adapting the DigCompEdu in Hungarian higher education

The digital transformation of Hungarian higher education is key to quality teacher education. Not only in terms of device use, but also in terms of digital competences of those involved in education. Our paper presents the results of a survey-based research aiming to adapt the DigCompEdu questionnaire in Hungarian higher education along with institutional support, and self-reflection regarding teacher educators. After presenting the context of digital transformation in education, our paper provides a more detailed analysis regarding the state of digital competencies in Hungarian teacher education, exploring the strengths and weaknesses of teacher educators given by the framework. In addition, there is a strong emphasis on demonstrating the relations between teacher educators' self-reflective activities, perceived institutional ICT-support and their level of digital competencies. The current study, by exploring the digital competencies of teacher educators, is the first step of a higher education pedagogy development project initiated by the ICT Research and Training Centre of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary.

Keywords: ICT, higher education, teacher education, self-reflection, institutional support

Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben¹

Sántha Kálmán*

A teoretikus jellegű tanulmány az abdukció fogalmi rendszerét, jelenségét, kvalitatív kutatásban betöltött szerepét mutatja be, fókuszba helyezve a kvalitatív tartalomelemzést. Amellett foglal állást, hogy a társadalomtudományi kutatásban az abdukció kreatív folyamatként értelmezett, amely az induktív és deduktív dichotómia alternatívájaként jelenik meg, valamint rámutat arra, hogy az abduktív következtetések a formális logikával nem alapozhatók meg. A tanulmány kiemeli a deduktív és az induktív kategóriaállítás/kódolás kérdéses elemeit a kvalitatív tartalomelemzésben, majd rávilágít az abdukció szerepére a kvalitatív tartalomelemzés során konstruálandó kódháló esetén. Hangsúlyozza, hogy az abdukció nem az adatgyűjtés és az adatok kiértékelésének módszere, hanem a gondolkodás olyan formája, amely minden kutatásban jelen van.

Kulcsszavak: abdukció, kvalitatív tartalomelemzés, kategória, kódháló

Bevezetés

Az utóbbi években a kvalitatív tartalomelemzés kiemelt hangsúlyt kapott az empirikus vizsgálatokban. A kutatók gyakran a különféle kvalitatív tartalomelemzési technikák felé fordultak (lásd például Mayring, 2015; Kuckartz, 2012; Schreier, 2014 rendszerét), hiszen ezek az elméletvezérelt (deduktív), az adatvezérelt (induktív) és a kevert kategóriaállítási módok használatával különböző kutatási céloknak megfelelő elemzési módot szolgáltatnak. 2017-ben az Országos Neveléstudományi Konferencián szimpózium keretében ismertettük egy doktórandsz csoporttal a kvalitatív tartalomelemzési rendszereket, részletesen kitértünk a Mayring és a Kuckartz által javasolt tartalmi elemekre, valamint párhuzamot vontunk a Grounded Theory és a kvalitatív tartalomelemzés között (lásd Elemzési terek a neveléstudományi vizsgálatokban: fókuszban a kvalitatív tartalomelemzés tipológiai című szimpóziumot). Ezt a problémakört továbbgondolva, a tanulmány célja annak bemutatása, hogy a kvalitatív tartalomelemzési technikák használata során a deduktív és az induktív logika mellett indokolt figyelembe venni az abdukció megjelenését is. A tanulmány az abdukció interpretatív társadalomtudományi kutatásokban betöltött szerepét hangsúlyozza, kiemeli a deduktív és az induktív kategóriaállítás/kódolás folyamatának kérdéses elemeit is a kvalitatív tartalomelemzésben. Ezek aktuális kérdések, hiszen a rendszerszemlélet a személyorientált kvalitatív elemzésekben is fokozatosan teret nyert. Ekkor a változók sajátos mintázatait keressük, így alkotunk komplex képet, összetett jelentést.

A kvalitatív tartalomelemzésről röviden

A kvalitatív tartalomelemzés könnyen tanulható, transzparens, a megismerés magas szintjét teszi lehetővé (Kuckartz, 2019a). A kvalitatív adatok elemzéséhez kézzelfogható és minden esetben alkalmazható módszertant nehéz találni, a Feyerabend-féle „anything goes” hibás koncepció lehet (Kuckartz, 2012). Miért nehéz és miért okozhat problémát mindez? Például a multikódolt adatokon kivitelezett kvalitatív tartalomelemzés mind

1. A tanulmányt az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.

* Egyetemi docens, Kodolányi János Egyetem, e-mail: skalman@kodolanyi.hu

a manuális, mind pedig a szoftverrel támogatott elemzési környezetben túllép a szövegtörzseken használható elemzési technikákon, hiszen itt már az adattípusok tárháza jelentősen bővült. A vizuális tartalomelemzés a képi információk feldolgozásánál válik relevánssá, továbbá például ebben a témakörben a Vizuális Grounded Theory (VGT) alkalmazása is ismert (Sántha, 2018), amely további teoretikus és módszertani ismereteket követel az elemzőtől, a vizuális tartalomelemzésnél komplexebb. Továbbá az elméletvezérelt és az adatvezérelt kategóriaállítási módok is eltérő elemzési környezetet feltételeznek és kívánnak meg (lásd erről a későbbiekben). A társadalomtudományi kutatások során az eredmények interpretálása érdekében célszerű átgondolni az alkalmazott eljárás alapelveit, a folyamat részleteit, majd az eredmények vizualizációját. Ekkor viszont a kutatási folyamat az automatizálástól az emberi döntések irányába mozdul el (Waldherr et al., 2019). Tartalomelemzés során az adatok olyan koncepciókká formálhatók, amelyek a kutatási jelenséget írják le azáltal, hogy kategóriákat kreálunk, modelleket, rendszereket hozunk létre. Ez a tény az absztrakciós szint jelentőségét emeli ki a kvalitatív tartalomelemzésben (Elo et al., 2014).

A kvalitatív tartalomelemzés fogalma sokáig kétértelmű volt, hiszen néha a kvalitatív szövegelemzés minden elemét, sokszor a kódolást, sőt a kvantitatív, statisztikára alapozott tartalomelemzést is azonosították a fogalommal (Gläser & Laudel, 2013). Jelentős előrelépés következett be többek között Udo Kuckartz, Philipp Mayring és Margit Schreier munkásságának köszönhetően (Kuckartz, 2012; Mayring, 2015; Schreier, 2014), akik a különféle tartalomelemzési tipológiák egyértelmű leírásával segítették a kvalitatív módszertan szisztematizálását. Munkásságukkal olyan elemzési tereket alkottak meg, ahol több dimenzióban válik lehetővé a szövegjellemzők és sajátosságai elemzése. Továbbá ezek az elemzési terek a szövegek mellett a képek, az audio- és videoadatok számára is releváns tartalmakat hordoznak.

A kvalitatív tartalomelemzés módszertanként, illetve módszerként való értelmezésekor célszerű pontosan fogalmazni és nagyobb figyelmet fordítani a különbségek kiemelésére. A módszertan stratégiát, tervet, kutatási folyamatot jelöl, míg a módszer adatok elemzésére használható technikák sorozatát jelenti (Cho & Lee, 2014; Crotty, 2003). Kezdetben a kvalitatív módszertanban a tartalomelemzés a szöveges adatok elemzésére használható stratégiaként tűnt fel (Patton, 2002). Ma már a kvalitatív tartalomelemzés a szöveges dokumentumok feldolgozásán túl a vizuális adatok interpretációjánál is alkalmazható. A kódolási technikák alkalmazása, valamint az elemzési folyamat szigorú keretek között tartásában már a nagy kvalitatív tartalomelemzési rendszerek képviselői között sincs egyetértés. Mayring állítja, hogy a Kuckartz-féle rendszer nem használja ki eléggé a kvalitatív tartalomelemzés erősségeit, továbbá a Schreier-féle kvalitatív tartalomelemzést is problémásnak találja többek között a kategóriaállítása miatt (Mayring, 2019).

A kvalitatív tartalomelemzés jellegzetes elemei több ponton eltérnek a klasszikus, hipotetiko-deduktív elemzéstől (Kuckartz, 2012):

1. A tervezési szakaszban a hipotézisek generálása nem szükséges, a kvalitatív tartalomelemzés során ritkán találkozhatunk hipotézisekkel. A téma gyakori feltárása a kezdeti kérdés- és problémakörök szisztematikus alkalmazásával történik, mindez illeszkedik a kvalitatív vizsgálatok körkörös jellegéhez, módszertani kultúrájához.
2. Az elemzési fázisok nem különböznek olyan szigorúan, mint a kvantitatív tartalomelemzési modellnél. Kvalitatív tartalomelemzésnél az értékelési fázisok párhuzamosan is haladhatnak.
3. A kódolás hermeneutikai-interpretatív orientáltságú, a folyamat gyakran interaktív, ahol a kódok interpretáció alapján állnak elő, és ahol a szövegértelmezés és a kódolás szorosan összefügg az emberi teljesítménnyel, az értelmezéssel.
4. A kódolási fázis után még mindig a verbális adatok állnak fókuszban.

5. Kvalitatív tartalomelemzésnél a kategóriák a strukturálás és a szisztematizálás jelentőségével bírnak, az adatok mennyiségi vonatkozásai nem központi kérdésként jelennek meg.
6. Az elemzés nem szükségszerűen a statisztikai feldolgozás irányába halad.

Stamann, Janssen és Schreier (2016) a kategória/kategóriarendszer fogalmakat a tartalomelemző munka központi elemeiként értelmezik, viszont a nemzetközi szakirodalomban sem kellőképpen tisztázott, hogy mit értünk e fogalmak alatt. Függetlenül attól, hogy a kvalitatív tartalomelemzés melyik variánsát használjuk, az elemzés fókuszában a kategóriák (kódok) és a kategóriarendszer (kódháló) kifejlesztése áll (Kuckartz, 2019a; Waldherr et al., 2019). Továbbá lényeges szempont, hogy a kvalitatív tartalomelemzés nem kizárólag különféle kategóriákra fókuszálva képzelhető el, hanem az elemzést kettős perspektíva jellemzi, hiszen a kategória-orientáltság (változó-orientáltság) mellett fókuszba kerül az eset-orientáltság is (Kuckartz, 2019b).

Mayring (2015) – hasonlóan Stamann, Janssen és Schreier felfogásához – a kategória-rendszert az elemzés központi elemeként értelmezi, míg Schreier (2014) a szöveges dokumentumok olyan strukturálási rendszerét érti alatta, amely fő- és alkategóriák alapján működik. A fő- és alkategóriák közötti kapcsolatok a változók (fő-kategóriák) és a változók formálása (alkategóriák) alapján hasonlíthatók össze, míg a kategória-rendszer kapcsolatai statikus-dinamikus, lineáris-hierarchikus vagy hálózatszerű felépítésben értelmezhetők.

Stamann, Janssen és Schreier (2016) a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálásának első lépéseként felhívják a figyelmet a kategóriatípusok közötti egyértelmű különbségtételre. Így megkülönböztetnek formális, skálás és tartalmi kategóriákat. A formális kategória a feldolgozni kívánt dokumentum formális szempontok alapján történő leírására szolgál (pl. létrehozás ideje), míg a skálás kategóriák a Likert skála szerinti osztályozást teszik lehetővé. A tartalmi kategória a kvalitatív elemzésekben leggyakrabban előforduló típus, a dokumentum belső struktúrájának feltárására hivatott. A lista tovább folytatható, hiszen különböző kvalitatív munkák újabb elemekkel bővítik a kategóriák tárházát, például ismertek a tényszerű kategóriák (pl. foglalkozás), az adatok in-tenzív elemzése során létrejövő analitikus kategóriák, az in-vivo kódokat tartalmazó természetes kategóriák is (Kuckartz, 2019a; Saldana, 2015).

A kategóriák meghatározása után kiemelt figyelem illeti a kategóriaképzés módját. A kategóriaállítás a kódolási eljárásokkal kapcsolható össze. Hasonlóan a kódolási logikához, itt is alapvetően a deduktív, az induktív és a kombinált kategóriaállítás közötti különbségtétel indokolt. A deduktív eljárásnál a teoretikus koncepciók a tartalomelemzés kategóriáiként jelennek meg. A deduktívan létrehozott kategóriák „előregyártott”, nagy kategóriák, amelyek elsősorban a kutató sejtéseit, prekoncepcióit tükrözik. A deduktív megközelítés létező elmélet, hipotézis, saját tapasztalat alapján történik. Célszerű a lehető legprecízebben definiálni a kategóriákat annak érdekében, hogy ne legyen közöttük átfedés. Vagyis a kategóriáknak diszjunktaknak kell lenniük (Kuckartz, 2012). Az induktív kategóriaállítás bonyolultabb, a legtöbb kvalitatív tartalomelemzés során a strukturálatlan adatokból induktívan történik a mintázatok keresése (Waldherr et al., 2019). Schreier (2012) és Kuckartz (2012) induktív kategóriaállítási stratégiája a Grounded Theory módszertanából ismert nyílt kódoláshoz hasonlóan a ki(t), mi(t), milyen kérdések köré csoportosul, vagyis kit, mit elemzünk, milyen stratégia alapján gondolkodunk. Az induktív megközelítés során a kategóriák az empirikus anyagból fejlődnek. Induktív kategóriaállításkor indokolt figyelni a kutatási kérdésfeltevésre, amely meghatározhatja többek között azt is, hogy az adatok milyen aspektusait célszerű figyelembe venni. Az induktív módon kifejlesztett kategóriák a kvalitatív vizsgálatok ciklikus jellegének köszönhetően átdolgozhatók és megbízhatósági kritériumoknak is alárendelhetők (Muckel, 2011). Újabb – és a tanulmány keretein túllépő – gondolatkör annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy egyáltalán létezik-e induktív, adatvezérelt kategóriaállítási mód, induktív kódolási logika. Prekoncepciók nélkül hozzáláthatunk bármilyen adathalmaz elemzéséhez, vagy kutatási folyamat tervezéséhez? (Ezzel kapcsolatban

kiemelendők azon ismeretelméleti viták, amelyek a dedukció-indukció körül zajlottak, a teljesség igénye nélkül lásd Hume, Kant, Comte, Mill munkásságát, továbbá releváns lehet a kvalitatív vizsgálatok ciklikus jellegének tanulmányozása is).

A kategóriák létrehozása során a vizsgálatok gyakori eleme a kombinált kategóriaállítás is. Ekkor általában kevés főkategória-rendszerrel indul a vizsgálat, amely nem az adatokból, hanem a kutatási kérdésből, valamilyen elméletből kifejlesztett. A második lépésben induktív módon történik az alkategóriák kifejlesztése, ahol lényeges a főkategóriákhoz való hozzárendelés (Kuckartz, 2012). Az újabb szakirodalmak az induktív és deduktív terminusok mellőzését javasolják, helyette az adatvezérelt (data-driven) és az elméletvezérelt (concept-driven) kifejezések alkalmazását preferálják (Kuckartz, 2019a; Schreier, 2012).

Abdukció és kvalitatív kutatás

Az abdukció kvalitatív kutatómódszertanban betöltött szerepének elemzéséhez induljunk ki Agabrian (2004) állításából, mely szerint az utóbbi években a kutatók a stratégiák és a módszerek társítására tettek kísérletet, például az indukcióhoz az interjút, a dedukcióhoz a kísérletet, az abdukcióhoz az esettanulmányt rendelték. Törekvésük nem járt teljes sikerrel, hiszen a probléma nem egyszerűsíthető le ennyire. Viszont a stratégiák és a kvalitatív módszerek társítása bizonyos esetekben mégis működőképes lehet, a kvalitatív módszerek mélyreható ismerete sokat segíthet a vizsgálatok tervezésénél és kivitelezésénél. Például a strukturált interjú deduktív jellege „eredményezi” a strukturált interjú kódolása során az a priori (listás kódolás) technikát, továbbá a mélyinterjú induktív jellege szintén segít a kódolási eljárások kiválasztásában. Valóban léteznek olyan módszerek, amelyek alkalmazása a deduktív, az induktív vagy a kombinált stratégián túl lehetővé teszi újabb következtetési forma bevezetését is. Ilyen Agabrian álláspontját követve az esettanulmány és az abdukció párosítása.

Napjaink társadalomtudományi kutatásaiban az abdukció alapvetően kreatív folyamat, amely az induktív és a deduktív dichotómia alternatívájaként értelmezett, továbbá az abduktív logika alkalmazása az intuitív folyamatok rendszerezett kidolgozását adja (Želinský, 2019). Az abdukció olyan új társadalomtudományi kutatási szemlélet megalapozásához járul hozzá, amely a humán valóság kutatásának érthetőbbé tételére törekszik. Mindezt úgy teszi, hogy tekintettel van a társadalmi valóság megítélésének nehézségeire, kalkulál a szubjektív hatásokkal.

Az abdukció számos tudományterületen jelen van, megjelent a humán- és műszaki tudományokban is: a szociológia, a jog, a nyelv- és irodalomtudományok, a pszichológia, a kriminológia, a teológia, a színháztudomány is használja. Továbbá felkeltette többek között a programozók figyelmét is, hiszen az abduktív következtetés algoritmizálása nélkül nem lehet eredményes a különféle robotok építése sem. A programozás mellett a matematika-oktatásban is használható az abdukció. A hazai tudományos diskurzusban a fogalom intenzíven jelen van a jogelméletben (Blutman, 2019a, 2019b), a nyelv- és irodalomtudományban (Balázs, 2008; Dede, 2008; Petőfi S., 2008), feltűnt a kutatómódszertanban is (Sántha, 2011), ahol a kvalitatív vizsgálatokban betölthető szerepe mellett hangsúlyos a többszörös esettanulmányok kivitelezésénél vállalt funkciója is. A többszörös esettanulmányok összetettségük függvényében lehetővé teszik a vizsgált esetek sokoldalú feltárását. Alkalmazásuk során használhatóvá válik a szisztematikus kombinálás folyamata, amely az empirikus adatok és a generált modellek közötti állandó mozgást tesz lehetővé, így alapoz az abduktív logikára. Továbbá az abdukciót a neveléstudomány is használja az osztálytermi interakciók elemzése során (Gyeszli & Sántha, 2015).

Abdukcióról akkor beszélhetünk, ha a megfigyelt események vagy a rendelkezésre álló elmélet alapján nem vonhatunk le egyértelmű következtetést. Abdukció esetén állításokból olyan állításokra következtetünk, amelyek kiinduló állításaink igazságát magyarázzák. Minden olyan következtetés abduktív eljárás, amellyel valami-

lyen jelenség okára következtetünk (Sántha, 2011). Az abdukció mentális folyamatként, gondolati ugrásként értelmezhető, amely összegyűjti a kutatással összefüggésbe hozható adatokat. Ezért az abdukció gyakran – sebésségére, váratlan megjelenésére, felfedező erejére való tekintettel – „villámcsapásként” is felfogható (Reichert, 2003, 2013). Ekkor már nem logikai probléma, hanem a megismerő gondolkodás sajátossága, az „ahá-élmény” tárul elénk. Az abdukció az első és egyetlen kreatív lépés a kutatási folyamatban, amely a dedukció és az indukció állandó ismétléséből eredeztethető, azonban az abduktív végkövetkeztetések soha nem hordoznak bizonyosságot (Reichert, 2013).

Az abdukció nem az adatgyűjtés és -értékelés módszere, hanem minden kutatásban jelen lévő gondolkodási forma. Az abduktív következtetések a formális logikával nem alapozhatók meg, viszont a formális logika szabályainak figyelmen kívül hagyásával az abdukció segítségével még helyes következtetésekre juthatunk. Hasonlóan az indukcióhoz – és szemben a dedukcióval – az abduktív következtetésnél az eredmény valóságértéke feltételes, mégis, ez a következtetési mód a tudományos életben és a hétköznapokban is jelentős szerepet vállal (Dede, 2008; Sántha, 2011). Az abdukció az eredményből és a szabályból következtet az esetre (lásd az 1. táblázatot, ahol a kérdőjelek a bizonytalansági tényezőt jelentik). Hátránya, hogy ez a következtetés csak valószínű, de a vizsgált jelenségek széleskörű megismerését teszi lehetővé és hozzájárul új elméletek kifejlesztéséhez.

Dedukció	Indukció	Abdukció
A) Minden tanuló szorgalmas. B) Péter tanuló. C) Péter szorgalmas.	C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. A) Minden tanuló szorgalmas. (?)	A) Minden tanuló szorgalmas. C) Péter szorgalmas. B) Péter tanuló. (??)
Ez deduktív következtetés, A- és B-ből következik C. A következtetés e formáját gyakran megtaláljuk a matematikában és a klasszikus logikában. Ekkor az előzmények igazsága mellett a zárótétel (következmény) szükségszerűen (logikai szükségszerűséggel) igaz. A dedukció esetén egy tételből és egy esetből egyértelműen következtetünk az eredményre.	Ez induktív következtetés, ahol C és B után, noha valószínű, de semmi esetre sem szükségszerűen igaz A. Itt jelenhet meg a kutatói szubjektivitás, hiszen amennyiben csak szorgalmas tanulókat ismerünk, akkor ebből az esetből kiindulva általánosítunk. Ekkor a zárótétel nem szükségszerűen igaz, csak valószínűséggel lehet igaz, de lehet hamis is. Az indukció esetén egy eredményből és egy esetből feltételesen következtetünk egy tételre.	Ez abduktív következtetés, ahol A és C szerint B noha lehetséges, de semmi esetre sem valószínű. A következtetés bizonytalan, helyességére nincs egyetlen bizonyított eset. Ekkor a zárótétel nem szükségszerű, pontosabban az előzmények igazsága mellett a zárótétel hamissá is tehető. Az abdukció során egy eredményből és egy tételből feltételesen következtetünk egy esetre.

1. táblázat: A dedukció, az indukció és az abdukció értelmezése. Forrás: Sántha, 2011a. 48.

Abdukció esetén az eredményből következtetünk az esetre. Ekkor egy szabályra asszociálunk (alá- és fölékódolt abdukció) vagy generálunk (kreatív abdukció) egy szabályt (Meyer, 2009). A fölékódolt abdukció a meg-

figyelt jelenséghez egy már létező, ismert szabályt rendel (Meyer, 2009; Reichertz, 2013). Ekkor az ismert szabály alkalmazása természetesnek tűnik és az abdukción többnyire automatikusan vagy félautomatikusan megy végbe, a megértés alapvető formája (Eco, 1985). Például egy népcsoportra jellemző kifejezés segítségével azonosítható a népcsoport. Alákódolt abdukción esetén a szabály a legvalószínűbb alternatívák (szabályok) sokaságából választandó ki (Eco, 1985). Például egy népcsoport öltözete és viselkedése alapján a legvalószínűbb olyan kódok sokaságából választunk, amelyekkel jellemezni kívánjuk az adott népcsoportot. Az alá- és fölékódolt abdukciónal a vizsgált jelenségekhez ismert szabályokat rendelünk, de vitatható, hogy vajon egy másik szabály megfelelőbb lett volna-e az adott jelenség számára vagy sem (Meyer, 2009). Ez az abdukción bizonytalanságára utal. Azon abdukción, amelyek segítségével új szabályok generálhatók, kreatív abdukción. Kreatív abdukción akkor állhat elő, ha a kutató a célnak megfelelő interpretációs szabályt dolgoz ki, mindez kreatív gondolkodást feltételez (Eco, 1985; Meyer, 2009).

Hogy működik az abdukción egy interjú esetén? Az interjú során a beszélgetőpartner arckifejezése hirtelen megváltozik (eredmény); arra gondolunk, hogy ilyen arckifejezést akkor látunk, ha valaki szomorú (tétel) és arra következtetünk, hogy az interjúalany is szomorú (eredmény). Ekkor a kutató módosíthat kérdéseit, változtathat a beszélgetés menetén annak érdekében, hogy minél pontosabb adatfeltárást végezhesen.

Az abdukción a következtetések bizonytalan formája, viszont képes új ötletek generálására (Reichertz, 1990). A kvalitatív kutatásban példa erre a strukturálatlan interjú vagy a támogatott felidézés felvételeinek elemzése, hiszen ekkor a kutató értelmezi az interjúalany által elmondottakat, majd ennek függvényében megfogalmazhatja további kérdéseit. Viszont a narratív típusú kvalitatív kutatások beillesztése az abdukciónal értelmezett elemzések közé nem minden esetben egyértelmű. Például azon élettörténet-elemzéseknél, ahol az elmondottak alapján pontosan követhető az életút, ott az abdukción korlátozott szerepet kap, hiszen interjúszövegekre alapozva döntünk arról, hogy milyen kódokkal értelmezzük a jelentésüket. Abban az esetben, ahol nem részletes, vagy hiányosnak bizonyul az élettörténet, ott az abdukción segítségével következtetünk (Sántha, 2011).

Brüsemeister (2000) szerint a kvalitatív vizsgálatok többnyire a deduktív, az induktív és az abduktív logika kombinálásával írhatók le, hiszen a kutatónak a vizsgálat kezdetén első, átmeneti hipotézise lehet, amelyet deduktívan felülvizsgál. Ha álláspontját elmélettel magyarázza, kvalitatív induktívan dolgozik. Végül a kutatási folyamat lényegét jelentő főbb kategóriákat abduktív módon alakítja ki, hiszen ekkor még nincs olyan elmélet, amely a jelenséget teljes bizonyossággal értelmezné, így abdukción segítségével jut újabb koncepciókhoz.

Modellek az abdukción kvalitatív kutatásban betöltött szerepének feltáráására

A kvalitatív tartalomelemzés számára informatív az abduktív felfedezés három fő lépése (Tavory & Timmerman, 2014). Először a kutató megismeri az adatokat, közel kerül az adathalmazhoz. Ezt követi az adat és a kutató közötti távolság létrehozása, ami már a különféle kvalitatív tartalomelemzési típusoknál is konfliktusokat okozhat, mondván, hogy a kvalitatív kutató része a vizsgálatnak, vállaltan szubjektíven hallatja a hangját. Végül pedig a megfigyelések, észlelések felülvizsgálata következik, amikor a megfigyelt jelenséget közelítjük a létező ismeretek függvényében. Ez a folyamat az abdukción retroduktív jellegének („visszafelé okoskodás”) köszönhetően működik a kvalitatív tartalomelemzés bonyolult hálójában (Sántha, 2011). A megfigyelések, a jelenségek felülvizsgálata, a visszatérés a kialakított kategóriákhoz, a kódháló áttekintése és ezek szükség esetén történő módosítása a javítás céljából történő visszalépést jelenti. Ez összhangban áll a kvalitatív vizsgálat ciklikus jellegével, ami lehetővé teszi a korrekciót és alkalmas az ismeretlen jelenségek jellemzőinek feltáráására. A kvalitatív tartalomelemzés során az elméletvezérelt (deduktívan), adatvezérelt (induktívan) és/vagy kevert módon kiala-

kított kategóriák esetén az abdukció az indukció és a dedukció között mehet végbe úgy, hogy a résztől az egész felé és az egésztől a rész felé változó mozgást végez. Ennek köszönhetően biztosítottá válhat a felfedezés (Kisiel, 2001). A megismerés ingamozgásban létezhet az elmélet és az empiria között, így az elméleti előfeltevések a kutatás során a megfigyelések függvényében átértelmezhetők, felülvizsgálhatók (Emerson, 2001).

Tavory & Timmerman (2014) háromlépcsős modelljének empirikus vizsgálatban való alkalmazását végezte Želinský (2019), aki ezzel rámutatott az abdukció társadalomtudományi kutatásokban való megjelenésére, az abdukció kvalitatív tartalomelemzésben való feltűnésére. A vizsgálat abból az aspektusból indult ki, hogy a szövegek kvalitatív feldolgozására a deduktívan kifejlesztett kategóriarendszer nem alkalmas, hiszen redukálja az adatokat. Így indokolt volt visszatérni a kategóriákhoz és módosításokat végrehajtani, ezzel megjelent az abdukció, hiszen az elméleti előfeltevések alapján kialakított kategóriák a kutatás során az adatok (megfigyelések) függvényében átértelmezhetővé váltak. Az alapkoncepció az abdukció kvalitatív tartalomelemzésben való kimutatása volt Želinský vizsgálatában, de elengedhetetlenül szembesülünk azzal a kérdéssel is, hogy az interpretatív társadalomtudományi kutatásokban miként működhet adatvesztés nélkül a kvalitatív tartalomelemzés. Minden tartalomelemzés reduktív jellegű, viszont a kvalitatív tartalomelemzésben, amennyiben az abduktív logika teret kap, a deduktív és az induktív logika előnyei is megjelennek, hiszen lehetőség lesz a kategóriarendszerek kevert módon történő előállítására, ami egyfajta rugalmas átértelmezhetőséget jelenthet a kódrendszerek hálójára vonatkozóan, így minimalizálható az adatvesztés.

Érdekes kérdés az abdukció és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés közötti kapcsolat megvalósítása is. A témakör alapvetően nem programozói feladat, hanem inkább módszertani, metodológiai kérdés, amelyet külön-külön tárgyalnak a konkrét projektoktól és alkalmazásoktól. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben az alkalmazásuk gyakoriságát tekintve vezető szerepet játszó szoftverek (Atlas.ti, Maxqda, NVivo) ma már rendelkeznek olyan módszertani apparátussal és funkciókkal, amelyekkel megjeleníthető az abdukció a kvalitatív kutatásokban. Mégis, nagyon kevés publikáció foglalkozik a témával. Egyik ezek közül Rambaree & Faxelid (2013) tanulmánya, amely az Atlas.ti és az abdukció kapcsolatát egy modell segítségével illusztrálja. Az Abductive Thematic Network Analysis (ATNA) modell öt lépésben alkalmazható a kutatás során. Az első lépésben a vizsgálatban használt összes kódolási funkció (pl. nyílt, listás-a priori, in vivo) megjelenítése indokolt, ez áttekintést ad a kutatási logikáról, az elméletvezérelt és/vagy adatvezérelt elemzési módokról. A második lépésben a kódcsoportok létrehozása, a kódok csoportosítása történik. Ekkor valamilyen szempont szerint azonos csoportba tartozó kódok rendezése valósul meg. A harmadik lépésben a kódok és csoportok közötti hálózatépítés zajlik, ami az azonosított témák, kódok közötti összetett jelenségek feltárását segíti. Ekkor már az elemzés hálózati szinten történik. A hálózati nézet lehetővé teszi jegyzetek készítését, valamint a szövegrészletek vizuális formában való megjelenítését. A hálózatok legfőbb céljai között a vizualizáció mellett az elméletalkotás (fogalmak, kódok összekapcsolása szemantikai hálózatok létrehozására), a szemantikai kinyerés említhető (a létrehozott elmélet alapján szövegrészletek keresése) (Sántha, 2013). A negyedik lépésben a témák/kódok közötti ok-okozati összefüggések feltárása és magyarázata történik. Erre a szoftver komment-funkciójával is lehetőség van. Végül pedig pdf-dokumentumok, elméleti modellek csatolása történik a hermeneutikai egységhez, ami az adatok elemzését és akár újabb elmélet generálását is segíti. A központi fájl (hermeneutikai egység, Hermeneutic Unit) az összes adatot, kódolt adatszövegeket, kódokat, kódcsaládokat, memókat, emlékeztetőket, hálózatokat, az adatokkal történő műveleteket, valamint az adatokra való referenciákat is tartalmazza.

A lépéseket áttekintve látható, hogy nem kizárólag az Atlas.ti esetén kreálhatók működőképes modellek, hanem például némi átalakítás és a szoftverspecifikumok figyelembevételével a modell alkalmazható más

szoftvereknél, például a Maxqda-nál is. A kódok kigyűjtése, csoportosítása, a hálózatépítés a szoftver használata szempontjából triviális folyamat. A Maxqda-ban a kódok közötti összefüggések feltárása és magyarázata linkkapcsolatokkal is megvalósítható: a dokumentum-linkek a projekten belüli dokumentumok közötti kapcsolatot biztosítják, a belső dokumentumok és a projekten kívüli elemek összekapcsolását a külső linkek segítik, a web-link egy szöveg vagy kép és egy internetes oldal közötti kapcsolat létesítésére alkalmas, míg a geo-linkek a Google Earth számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésbe történő bekapcsolásával működnek, szerteágazó elemzést tesznek lehetővé, segítik az adatok triangulációját (Sántha, 2013). Utóbbi linkek GPS-koordináták segítségével a társadalomtudományi adatok környezetének feltérképezéséhez járulnak hozzá és alkalmazhatók a szoftver hálózati funkciójában a MAXMaps-ban is. A linkek segítségével a különféle dokumentumok és adataik projekthez való csatolása is lehetővé válik.

Összegzés

A tanulmány felhívta a figyelmet arra, hogy az abdukción a tudományos és a hétköznapi megismerés számára egyaránt releváns, a gondolkodás olyan sajátosságait jeleníti meg, amelyeket a klasszikus formális logika nem tesz meg. Segítségével akár az intuíción is értelmezhetővé válik a gondolkodásban. Az abdukción a felfedező gondolkodási mechanizmusok logikai vonatkozásaihoz közelít. A tanulmány bemutatta, hogy az abdukción megjeleníthető a kvalitatív tartalomelemzésben, hiszen a deduktív és induktív logika/kódolás rugalmas alternatívájaként kezelhető (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017), valamint rámutatott arra, hogy az abdukción kiemelt szerepet kap a kvalitatív tartalomelemzés kódhálójának kiépítésében és újragondolásában is (Želinský, 2019). A tanulmány kitért arra a módszertani kérdésre is, hogy miként jeleníthető meg az abdukción a számítógéppel támogatott kvalitatív tartalomelemzésben. Ehhez olyan modellt illusztrált, amely hálózati szinten segíti a témák, kódok közötti ok-okozati összefüggések feltárását. Az abdukción fogalmának, jelenségének értelmezése, a trihotóm logikai rendszerek (dedukción, indukción, abdukción) hangsúlyozása, valamint az abdukción kvalitatív kutatómódszertanban elfoglalt helyének bemutatása hozzájárulhat a kvalitatív kutatómódszertan szisztematizálásához.

Irodalom

1. Agabrian, M. (2004). *Cercetarea calitativă a socialului*. Iași: Institutul European.
2. Balázs, G. (2008). Az abdukción a modern nyelvtudományban, valamint igazolása Mikszáth Kálmán Új Zrínyiász-ában. In Balázs, G. & H. Varga, Gy. (Ed.), *Abdukción. Az abdukción logikája, szemiotikája*. (pp. 38–52). Eger: Magyar Szemiotikai Társaság Budapest, Líceum Kiadó.
3. Blutman, L. (2019a). Bűntény és logika: három tévhit Sherlock Holmes gondolkodásáról. *Jogelméleti Szemle*, 20(1), 3–21.
4. Blutman, L. (2019b). Módszertani zsákutca: miért nem írható le jól egy mesterdetektív gondolkodása? *Jogelméleti Szemle*, 20(3), 123–147.
5. Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
6. Cho, J. Y. & Lee, E-H. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19, 1–20.
7. Crotty, M. (2003). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage: London.
8. Dede, É. (2008). A kétkulacos kópé – avagy adalékok a vicc jelentéséhez. In Balázs, G. & H. Varga, Gy. (Eds.), *Abdukción. Az abdukción logikája, szemiotikája*. (pp. 202–210). Eger: Magyar Szemiotikai Társaság Budapest, Líceum Kiadó.

9. Eco, U. (1985). Hörner, Hufe, Sohlen. Einige Hypothesen zu drei Abduktionstypen. In Eco, U. & Sebeok, T. (Ed.), *Der Zirkel oder im Zeichen der Drei*. (pp.288–320). München.
10. Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open*, January-March, 1–10.
11. Emerson, R. M. (2001). Producing Ethnographies. Theory, Evidence and Representation. *Contemporary Field Research*, Prospect Heights, Waveland Press. 281–316.
12. Gläser, J. & Laudel, G. (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 14 (2). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130254>. (2013.03.13.).
13. Graneheim, U. H., Lindgren, B-M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34.
14. Gyeszli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 12, 19–27.
15. Kisiel, J. T. (2001). A természettudományos felfedezés hermeneutikája. In Schwendtner, T., Ropolyi, L. & Kiss, O. (Ed.), *Hermeneutika és a természettudományok*. (pp. 91–121). Budapest: Áron Kiadó.
16. Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
17. Kuckartz, U. (2014.: *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
18. Kuckartz, U. (2019a). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G. & Presmeg, N. (Ed.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. (pp. 181–197). ICME-13 Monographs.
19. Kuckartz, U. (2019b). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370> (2019.10.02.).
20. Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
21. Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343> (2019.10.02.).
22. Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion. Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 302–320.
23. Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In Mey, G. & Mruck, K. (Ed.), *Grounded Theory Reader*. (pp. 332–342). Wiesbaden: VS Verlag.
24. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
25. Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.
26. Petőfi, S. J. (2008). Az abdukció szerepe a „face to face” kommunikációban és a szöveginterpretációban. In Balázs, G. & H. Varga, Gy. (Eds.), *Abdukció. Az abdukció logikája, szemiotikája*. (pp. 15–20). Eger: Magyar Szemiotikai Társaság Budapest, Líceum Kiadó.
27. Rambaree, K. & Faxelid, E. (2013). Considering Abductive Thematic Network Analysis with Atlas.ti 6.2. In Sappleton, N. (Ed.), *Advancing Research Methods with New Media Technologies*. (pp. 170–186). Hershey PA: IGI Global.
28. Reichertz, J. (1990). Folgern Sherlock Holmes oder Mr. Dupin abduktiv? *Ars Semeiotica*, 3–4, 307–324.
29. Reichertz, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske-Budrich.
30. Reichertz, J. (2013). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Sozialforschung. In Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Ed.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (pp. 276–287). Hamburg: Rowohlt Verlag.

31. Sántha, K. (2011). *Abdukción a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás?* Budapest: Eötvös József Kiadó.
32. Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése.* Budapest: Eötvös József Kiadó.
33. Sántha, K. (2018). Vizuális Grounded Theory a pedagógiai terek értelmezésében. *Neveléstudomány*, 4, 52–67.
34. Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dicklicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15(1). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>. (2017.03.13.).
35. Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 17 (3). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>. (2017.03.16.).
36. Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research.* Chicago: The University of Chicago Press.
37. Waldherr, A., Wehden, L-O., Stoltenberg, D., Miltner, P., Ostner, S. & Pfetsch, B. (2019). Induktive Kategorienbildung in der Inhaltsanalyse: Kombination automatischer und manueller Verfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20 (1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3058> (2019.03.26.).
38. Želinský, D. (2019). From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20 (3). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3377> (2019.10.02.).

Abduction in Qualitative Content Analysis

This theoretical paper presents the notion and structure of abduction in qualitative research by focusing on qualitative content analysis. It argues that in social research, abduction can be seen as a creative process that appears as an alternative to the dichotomy of inductive and deductive methods, and it also points out that abductive conclusions cannot be based upon formal logic. The paper stresses the elements of deductive and inductive ways of setting up categories / codes in qualitative content analysis. It also reflects on the role of abduction for the creation of a code map during qualitative content analysis. The paper stresses that abduction is not a method of collecting and evaluating data, but a form of thinking that is present in every research.

Keywords: abduction, qualitative content analysis, category, code map

A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban

Juhász Valéria*

A gamifikáció alkalmazása egy marketingrendszernek az oktatásba történő adaptálását jelenti. Egy gamifikált (oktatói) folyamatban meghatároznak egy nagyobb célt, amelynek az elérését kisebb lépésekre, rövidebb célszakaszokra bontják. Az egyes állomásokon külső/kisebb ösztönzők segítségével arra törekszenek a tervezők, hogy a folyamatban, a rendszerben tartsák a résztvevőket úgy, hogy adott időpontokban, időintervallumokban adott helyen a résztvevők – a remélt jutalmak megszerzésért – elvégezzék a kitűzött feladatokat. A gamifikációs stratégia adaptálásának és folyamatos korszerűsítésének a célja elsősorban egy olyan motivált, proaktív tanulói magatartás kialakítása, ami hatékonyan tudja megtervezni és kivitelezni a céljai eléréséhez szükséges, értelemmel bíró tanulói tevékenységeket, illetve a tanulási folyamatokat. A tanulmány célja, hogy a nemzetközi és hazai kutatások alapján rámutasson a gamifikált oktatás elemeire, módszereire és mozgatórugóira: hogyan játszik szerepet a gamifikált oktatás a külső motiváción keresztül a belső motiváció (gamifikáció 2.0) elérésében. Az újabb kutatások fényében a tanulmány alátámasztja az általunk javasolt gamifikált oktatás következő meghatározását: A gamifikáció oktatásban való alkalmazása egy olyan transzparens haladást és fejlődést biztosító motiváló rendszer, amely nagyfokú szabadságot biztosít a változatos, kitágult tanulási keretek megtalálásában, az egyedi tanulási utak, tevékenységformák és ütemezések megtervezésében, azok értékelésében, miközben épít a szociális faktor tanulásszabályozó szerepére. Kiemelt célja az autonómiára, az önszabályozó tanulásra és az egyén saját tanulása iránti felelősségvállalására való nevelés a belső motiváció megtalálásával és a flow-élmény átélésével.

Kulcsszavak: gamifikáció/játékosítás, motiváció, autonóm, proaktív tanulók

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben egyre gyakrabban jelennek meg kutatási témaként a gyermekek, tanulók alulmotiváltságának, demotiváltságának megoldására tett kísérletek. Mindemellett a mindennapi pedagógiai kultúrában is érzékelhetően megnövekedett a kereslet azon módszerek, eszközök, technikák, továbbképzések iránt, amelyek fókuszában a motiváció áll. Oktatói-nevelési feladat és cél tehát hosszú távon tanulásra motiválttá tenni a diákokat az önszabályozó tanulási folyamat (D. Molnár, 2015), a tanulói autonómia rendszerbe építésével (Prievara, 2015, p. 27, 58), vagyis olyan önreflektív és proaktív tanulót kell nevelni, aki hatékonyan tudja megtervezni és kivitelezni a céljai eléréséhez szükséges tevékenységeket (Szenci, 2012). A következőkben arra keressük a választ, hogy a gamifikáció hogyan segítheti az autonóm, kompetens, önszabályozó, magabiztos és belsőleg motivált tanulói attitűd elérését.

A gamifikáció meghatározásai

Számosan igyekeztek meghatározni, megfogalmazni, hogy mi is a gamifikáció. A leggyakrabban idézett meghatározás szerint a gamifikáció játékos elemek felhasználása nem játékos környezetben. Kicsit kibővítve azonban a tartalmat, a gamifikáció az online játékokból átvett mechanikai és dinamikai elemek alkalmazását jelenti nem

* Főiskolai docens, SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, e-mail: juhaszvaleria@jgypk.szte.hu

játékos környezetben, hogy elősegítse egy kívánt magatartásforma elérését. Ez egy olyan rendszer, amely növeli a felhasználó élményét, a tevékenység iránti elköteleződését, a hűségét és a szórakozását (Richter, Raban & Rafaeli, 2015). A fogalomra a tanulmány végén még visszatérünk.

A gamifikációs modell eredete

Ahhoz, hogy átlássuk a gamifikáció rendszerét, vissza kell nyúlnunk a gamifikáció/játékosítás alap gondolatához, mely szerint külső ösztönzőkkel szeretnének rávenni valakit egy más által kívánatosnak gondolt vagy tartott olyan tevékenységre, amelyet minél tovább, de legalábbis a külső motivátor által az elérendő célhoz rendelt meghatározott ideig szándékoznak fenntartani. Ilyen például, amikor a kereskedelemben vásárlási ösztönzőket vezetnek be, pontokat, bélyegeket gyűjtetnek a vásárlókkal, hogy azok rendszeresen az adott üzletben/cégnél vásároljanak, és a megszerzett pontjaikat majd beválthatják egy vágyott dologra, szolgáltatásra. Ez a – gyakran generált – vágyézés a gyűjtögetésre, a birtoklási vágyra épít (Fromann & Damsa, 2016; Rigóczy, 2016).

Tehát a játékosítást mint stratégiát akkor alkalmazzák, amikor motiválni akarnak valakit valaminek a megételére, s ezzel a külső motivációs eszközzel kívánják hatni az ember magatartásának megváltoztatására. Mindehhez az szükséges, hogy meghatározzanak egy olyan nagyobb célt, amelynek az elérését kisebb lépésekre, rövidebb célszakaszokra bontják. Az egyes állomásokon külső/kisebb ösztönzők segítségével arra törek-szenek, hogy a folyamatban, a rendszerben tartsák a résztvevőket úgy, hogy adott időpontokban, időintervallumokban adott helyen ezek a játékosok – a remélt jutalmak megszerzésért – elvégezzenek valamit.

A motiváció alapfeltétele az egyén érdeklődéséhez, vágyaihoz igazított célok kijelölése: a pedagógus részéről megfelelő kihívások, illetve a helyzetekre adott válaszok megteremtése (Józsa, 2002), valamint annak a tudata, hogy valamit olyan jelentéssel bíró tevékenységnek érzékeljük, amelynek nemcsak célja és értelme van, hanem sikerélményhez is juttat (Airley, 2012). Robertson (2013) a győztes hatást (winner effect) vizsgálva arra a következtetésre jutott: ha van előttünk egy olyan feladat, amelynek a megoldása rejt némi kihívást, és azt sikerül is megoldanunk, dopamin szabadul fel a szervezetünkben, s ez örömmézzel párosul. Minél többször ismétéljük azt a tevékenységet, hogy megoldunk egy kihívást, tesztoszteron, majd dopamin szabadul fel bennünk, jól érezzük magunkat, és egyre többször szeretnénk majd ezt az érzést megismételni – nagyobb kihívások után kutatva.

A fentiekből következik, hogyha ezt a típusú motivációt kívánjuk a tanítás során elérni, a hagyományosabb tanítási-tanulási folyamatokról át kell térnünk a rugalmasabb tanítási-tanulási folyamatszervezésre. Ez azt jelenti, hogy egy olyan, optimális választási lehetőséget felkínáló, a választási lehetőségek magas számát és különböző nehézségi fokozatú szintjét biztosító, nagyobb szabadságfokú tanítási/tanulási portfóliót kell nyújtanunk az iskolában, ami biztosíthatja a motivált, egyéni ütemezésű, önszabályozó tanulási stratégiák kialakulását. Ennek a széles tanulási portfóliónak a megvalósulása rejlik a gamifikációban. A játékosítás olyan módszereket foglal magában, amelyekben felértékelődik a diákok önálló munkavégzése, motiváltsága, a befogadás élménye, hiszen a középpontban a tanulás folyamata áll (Kenéz, 2015).

Jutalom, motiváció, játékosítás

A jutalmazási módszer évezredek óta jelen van az emberek magatartás-befolyásoló repertoárjában. Ezt azért alkalmazzák, hogy megváltoztassák vele az egyén viselkedését, vagy segítségével újfajta viselkedésformákat alakítsanak ki. Ha azonban a jutalmazás elmarad, gyakran nincs miért folytatni az addigi tevékenységet (ope-

ráns kondicionálás). A gamifikáció 1.0 egy olyan rendszer, amely külső ösztönzőkre épül, a továbbfejlesztett változatában viszont, a gamifikáció 2.0-ban már a belsőleg motivált tanulás elérése kerül a fókuszba, aminél lényeges elem annak tudata, hogy képes vagyok valamit megcsinálni, megtanulni, elvégezni.

A kompetenciaérzés eléréséhez idő kell. Amíg ezt elérik a tanulók, addig a kisebb, kevesebb kreativitást igénylő, kevésbé komplex, inkább rutinfeladatokhoz társított külső ösztönzők (Pink, 2009) segíthetnek a jártaság megszerzésében, oly módon, hogy kellően nagyszámú és változatos, a tudásszintjükhez igazított feladatot kapnak. Vagyis a monoton rutinmunkáknál, ahol nincs szükség kreativitásra, nincs kihívás, különösen jól működnek a külső ösztönzők (Pink, 2009). Addig tehát, amíg egy képesség elsajátítódik (például rávenni egy kisgyereket, hogy egyedül öltözködjön), sikeresen alkalmazhatók a külső ösztönzők, és a gamifikáció 1.0 hatékony lehet. Ugyanakkor azonban a külső jutalom motivációjának bevezetését követően a belső motiváció ereje – s vele együtt a teljesítmény is – csökken(het) (Harlow, 1951, 1953; Deci, 1971, 1972), azaz külső jutalomért az emberek alacsonyabb szinten végzik el a tevékenységet, mint belső motivációból nyert jutalom által (Kohn, 1999). Ráadásul, ha valamiért egyszer jutalmat kaptak, azt már nem szívesen végzik el a jutalom nélkül, ha önmaguk számára nem találják azt elég motiválónak. Vagyis: belekerülünk a tevékenység-jutalomörök körforgásába (Zichermann & Cunningham, 2011, p. 27). A külső ösztönzők használata még azt is eredményezheti, ha többet várunk el a résztvevőtől, nagyobb jutalmat fog várni, ez viszont a végletekig nem fokozható (Zichermann & Cunningham, 2011). Mihelyt azonban elsajátította az egyén ezt bizonyos a képességet, el is hagyható a jutalom, amennyiben kialakult az, hogy a tevékenységre való képesség maga fogja a jutalmat szolgáltatni (Zichermann & Cunningham, 2011). Ekkorra már – esetlegesen az eredeti külső ösztönző segítségével – kialakult a belső motiváció (Deci & Ryan, 2008), és ez önmagában is elegendő ahhoz, hogy valaki belsőleg vezérelve végezzen egy tevékenységet. Akik tehát találnak saját motivációt a tevékenység folytatására, nem hagyják azt abba, mert a külső ösztönző nem – vagy már nem – annyira releváns számukra, mint az a „jutalom”, amit magából a tevékenységből nyernek (Nicholson, 2015).

A játékosítással például elérhetünk olyan tartós viselkedésváltozást, ami a külső jutalmazó rendszer elhagyása után is fennmarad (McGonigal, 2010), ha az addig elért eredmény további fenntartása, fejlesztése találkozik a játészó ember igényeivel is. Mindez akkor következik be, amikor a játékosítás nem öncélú, mert konkrét célok nélkül még játékosítva sem megy a motiválás. A játészó ember – McGonigal (2010) szerint – a nehéz kihívásokat is nagyobb kreativitással, elszántsággal és optimizmussal oldja meg. A játékosok optimisták, hisznek abban, hogy bármit le tudnak győzni. Akik már játszottak együtt, azok között könnyebben teremődik kapcsolat, kreativitásuk nem összeadódik, hanem megtöbbszöröződik, és képesek keményen, kitartóan küzdeni és sok-sok órát belefektetni egy feladat megoldásába. Sőt, tapasztalataik alapján azt is hihetik, hogy egyedül is képesek „megváltani a világot”.

A fentiekből következően a külső jutalmazást mint eszközt a végcélokhoz illesztett motivációs rendszer-szemléletben együttesen kell értelmezni – a belső motiváció előtérbe helyezésével. Hogyan valósul meg mindez a gyakorlatban?

A gamifikáció piramismodellje

Három összetevőt szoktak emlegetni a gamifikáció rendszerével kapcsolatban (1. ábra).



1. ábra A gamifikáció összetevőinek piramismodellje (Werbach, 2018 alapján)

A dinamika van a legmagasabb szinten, mert ez jelenti a koncepciót. Ez tulajdonképpen a folyamat közben kevésbé látható, mégis ez fogja össze az egészet, ez a jelentésteremtő elem. Ezek alapján fognak a szabályok is kialakulni, amelyek majd a mechanizmus részei lesznek. A dinamika adja az egész elméleti háttérrel, a keretet. Ide tartoznak a korlátozások, a játékkal kapcsolatos érzelmek, a rendszer alapját képező sztori: mi miért van. A történet nagyon fontos része a játékosított rendszernek. Ide tartozik a rendszerben történő haladás, illetve a játékon belüli szociális kapcsolatok is (Werbach, 2018).

A mechanizmushoz azokat az elemeket soroljuk, amelyek elősegítik a haladást. Azok a kihívások, amelyeket el szeretnének érni, a lehetőségek, a kooperációk és a versenyzések, a visszajelzések, a források megszerzése, a jutalmak, a tranzakciók, a fordulók, hogy mikor ki következik, illetve annak megállapítása, hogy ki nyert (Werbach, 2018).

A játékosított folyamatok alapvető komponensei, eszköztára – amivel gyakran lecsupaszítva azonosítják a gamifikációt – a PBL/PJR-rendszer, vagyis: points/pontok, badges/jelvények és leaderboards/ranglisták (Zichermann & Cunningham, 2011). Ezek teszik transzparenssé a rendszeren belüli haladást, és motiválóan hatnak az együtt haladó társakra, hiszen ezek a játékosított folyamatok mindig szociális kontextusban jelennek meg (erre a továbbiakban még kitérek).

A haladás láthatóságának – vagyis annak, hogy a munkával eljutunk valahova, előrébb tartunk, tartós változást értünk el, szemben az örök körforgást igénylő, előrébb nem vivő tevékenységekkel – igen nagy szerepe van a tevékenység fönntartásában, a motivációban (Airely, 2012). Egy gamifikált rendszerrel ebben játszanak óriási szerepet a ranglisták: láthatóvá teszik a résztvevők haladását.

A piramis alsó fokán látható eszközöknek különböző változatai léteznek: vannak például egy adott szintet elérve megszerezhető virtuális vagy valós árucikkek, egyéb jutalmak, erőforrások: például virtuális képesség birtokába lehet jutni, miközben rájátszanak az ember felhalmozási vágyára, gyűjtőszendélyére is (Fromann &

Damsa, 2016). A kisebb teljesítményekért pontokat vagy azok megfelelőit, bélyegeket, pecséteket kapnak a résztvevők. Megfelelő számú pont például jelvényre váltható, s ez már önmagában is előrehaladást biztosít a ranglistán is. Lehet időt is nyerni, kitüntetésekhez szerezni, olyan együttműködésekhez jutni, amelyek nagyobb haladást tesznek lehetővé stb. Mindezek tulajdonképpen lépésekre bontott visszajelzési formák, illetve annak fokozatai, amelyek már önmagukban is jutalomként, esetleg csak annak érzetéként szolgálnak.

Az első generációs eszköztárat tehát az a hármas jutalmazási mechanizmus jellemezte, amely erős versenyszellemet hívott életre a résztvevők között. Ez a rendszer a mai napig megfelelően működik azoknál, akiket a versenyhelyzet már önmagában is motivál.

Egyes játékosított rendszerek nem kívánják különösebb erőfeszítést, képességet (ilyenek például a vevőhűséghez kötődőek), míg mások készségekhez, képességekhez, kreativitáshoz kötődnek, illetve az előző két típus vegyesen is előfordul (például a felsőoktatásban az órára való bejárás kevésbé képességhez kötődik, mint egy feladat elvégzéséhez, ugyanakkor mindkettőért járhat pont – megfelelő súlyozással). A célszerűen játékosított rendszerek olyan struktúrával rendelkeznek, hogy a nagyon eltérő képességű résztvevőknek is sikerüljön célba érniük, legfeljebb más-más utat követve, mert erre számos lehetőséget kínál fel a rendszer.

Fromann (2014) szerint a gamifikációs módszer hatékonyság- és teljesítménynövelő ereje egyrészt az egyéni és csoportos motiváció növekedésének köszönhető, másrészt az adott közösséget összekötő kohézió erősödésének, harmadrészt pedig a játékos folyamatok célrendszeréből adódó eredménycentrikusságnak.

Gamifikáció az oktatásban

A következőkben bemutatom a gamifikáció 1.0 elméleti hátterét, működési mechanizmusait, rendszerének fölépítését, majd rátérek azokra a pontokra, amelyek nem, vagy csak korlátozottan váltották be a kezdeti lelkesedéshez fűződő reményeket. Mindezek után számba veszem azokat a tényezőket, amelyek újrastrukturálása kedvezőbb eredményekkel kecsegtet a gamifikációs módszertanban.

A gamifikáció oktatásban történő használata még ma is új dolognak számít. Az oktatásban való innovatív elemek bevezetésének fő célja, hogy a tanulást a motiváció által hatékonyabbá tegyék, és egyúttal megcélozzuk egy olyan önszabályozó rendszer kialakítását, amely – hosszú távon – önálló tanulásra készít fel.

Az oktatásban a játékosítás tehát játékmechanizmusok és játékelemek beépítését jelenti a tanórák folyamatába. Rigóczy (2016) értelmezésében a játékmechanizmusok vagy működési elvek a következők: A játék önmagáért való, önkéntes, sikert ígér, felszabadult érzés (flow) jellemzi, a játéknak garantált ideje van, transzparens – az eredmények előre láthatóak, a szabályok egyértelműek, a játékos látja, hogyan áll –, illetve a játék szociális térben történik, ahol a játékosok kommunikálhatnak egymással, segíthetik egymást. A játékelemek között megkülönbözteti a játék folyamatát szolgáló, illetve a megerősítésért, azaz a motivációért felelős elemeket. A játék folyamatát jellemző elemek: a történet és a szereplői, a megjelenítés (a játék vizuálisan követhető), az elemekre, szakaszokra bontás, amihez pontozás, visszajelzés társul, a küldetések (az alaptörténettől többé-kevésbé független önálló epizódok), az eredményességet jelző elemek (pontok, ranglisták stb.) és a szintek. (Részletesebben lásd Rigóczy, 2016!)

A gamifikáció 1.0 oktatási célja tehát: segíteni a diákot abban, hogy kompetensnek érezze magát. A külső ösztönzők által megszerzett ismeretek, készségek növelik a kompetenciaérzést, a jártasságot, amely hozzájárul a tanulót önbizalma növeléséhez, és ez adott területen növelheti az esélyét az önállóan vállalt kihívásokkal való szembenézésnek. Vagyis ez az eszköz támogathatja a pedagógusokat abban, hogy rugalmas gondolkodású (Dweck, 2015) embereket tudjanak nevelni, akik bátran mernek új típusú feladatokat vállalni, mert tudják, hogy vannak olyan ismeretszerző kompetenciáik és kreativitásuk, amelyek eddig is segítették őket,

hogy az új feladatokkal hatékonyan birkózzanak meg. A külső ösztönzők célja tehát az oktatásban a kompetenciaérzés fokának növelése, amely jártasságokhoz vezet. Tágabb értelemben a gamifikáció pedagógiai célja autonóm, együttműködő, kreatív, folyamatosan önfejlesztő, tanuló és problémamegoldó társadalom nevelése a kompetenciák optimálisan elvárható fejlesztése által.

A gamifikáció oktatásban való alkalmazásának struktúrája a fentiek szerint: nagyobb tudás-/kompetencia-cél elérése kisebb lépésekre bontva ugyan, de rendszeresen végezve úgy, hogy figyelembe veszik a játékos optimális terhelhetőségét. Mindeközben az elért részeredményeket is folyamatosan jutalmazták – a teljesítménnyel arányos mértékben. Az egész rendszer az „utazás” érzetére, a gyarapodás és a haladás vizualizációjára épül: eljutni valahonnan valahova (Fromann & Damsa, 2016). Vagyis fontos annak tudatosítása, hogy honnan hova akarjuk eljuttatni a tanulókat; ily módon egy eredményalapú megközelítés nélkülözhetetlen a rendszer bevezetéséhez.

A rosszul tervezett gamifikáció azonban öncélú is lehet, és vannak olyan „játékosok” (résztevők), akiket nem motivál a versenyszellem. Így most rátérünk azokra a tényezőkre, amelyekkel egy jól tervezett játékosított rendszerben mindezeket (valamelyest) korrigálhatjuk.

Lépések a játékosított oktatás bevezetéséhez

A játékosított rendszer elemeiben való közös megegyezés

Egy gamifikációs rendszert a tanárnak alaposan és átgondoltan kell előkészítenie. Ezt nem lehet anélkül bevezetni, hogy a résztvevők ne értenének egyet a rendszer elemeivel, működésével és szabályaival. Az önkéntes részvétel elengedhetetlen ahhoz, hogy a rendszer végig a játékban tartsa a résztvevőket. Lényeges tehát, hogy addig kell a szabályokat igazítani, módosítani, amíg azok minden résztvevő számára önkéntesen, szabad akaratból elfogadhatóvá és vállalhatóvá válnak. Gyakorlatilag egy olyan szerződésről van szó, amely közös megegyezéssel változtatható meg csak (Prieara, 2015). A finomhangolás oka, hogy az előre eltervezett rendszer az egyes közösségekben nem egyformán válik be, ezért rekonstrukciót igényel. A diákok időnként rábukkanak a rendszer nem kellőképpen definiált elemeire, és megpróbálják ezt a tudásukat előnyükre fordítani, ami erősíti autonómia- és kompetenciaérzésüket. Másrészről ez lehetőséget ad a tanárnak az értelmezésre és a beavatkozásra – közös megegyezés alapján. Úgy vélem, a 21. századi tanár nem csak tudásforrás vagy facilitátor, hanem egy olyan tanulásszervező, aki folyamatosan értelmezi a helyzeteket, aki maga is állandóan tanul ebből a rugalmasan, dinamikus szervezett tanulási/tanítási folyamatokból.

A szervezet szabályai és a szervezeti kultúra

A rendszer bevezetése előtt tisztázni kell a diákokkal a rendszer célját és értelmét, az új tanulási formát. Másrészről ki kell tűzni a tanulási, pedagógiai célokat. Mi lehet itt a célkitűzés? Például összeegyeztetni a tanár/helyi tanterv/kerettanterv által előírt elvárásokat a diák által megfogalmazott célokkal. Mire van ehhez szükségünk? Egy ilyen rendszert nehéz bevezetni anélkül, hogy ne ismernénk a diákjainkat, ne tudnánk, milyen tevékenységekben érzik magukat kompetensnek: videókat szeretnek nézni, vagy alkotnak inkább, esetleg elsősorban a zene által motiválhatóak. Ahhoz, hogy mindannyian nagyjából ugyanazt a mélységű tudást sajátítsák el, két dologra van szükség: az egyik a kötelezően előírt, de választható típusú feladatok, amelyeket különböző szinteken és formákban készítettünk el, a másik: azok a tanulók által választott tevékenység típusok, amelyekben megerősítik az adott tananyagról szóló ismereteiket, miközben az általuk összegyűjtött információkat is be tudják mutatni a többieknek. A tanulói autonómia része, hogy a tanuló a tanulás tartalmáért is felelőssé-

get vállal (Prieara, 2015, p. 55). A közösség előtti bemutatás rendkívül lényeges eleme az egész folyamat értelmi komponensének, végcéljának, miközben – természetesen – a hangsúly magán a folyamaton van. Egy prezentáció egyrészről egy, a bemutató személy által a közösség előtt vállalható szint elérését jelenti, másrészről értéket ad az elvégzett tevékenységnek mind (vagy elsősorban!) a tevékenységet végző, mind az azt befogadók részére. Ha elmarad a bemutatás, az egész munka értékét vesztheti a készítője számára (Airely, 2012).

A célkitűzést a diáknak is meg kell fogalmaznia. Ha a tananyag például idegen nyelven az étkezéssel kapcsolatos szókincs, fogalmak, kifejezések megtanulása, akkor a tanuló saját célként – a kötelezően elvégzendő feladatok mellett – kitzúzheti magának, hogy megtanul például vegán ételeket elkészíteni, és a vegánságról beszél a többieknek. Egy másik tanuló azt vállalja, hogy videót készít az egészséges táplálkozásról, más utánanézet a különböző kultúrák sajátos étkezési szokásainak, a harmadik olyan Facebook-csoportokat gyűjt össze, amelyek különböző típusú táplálkozási mód hívei, és bemutatja a köztük lévő különbségeket, megint más akár blogot is írhat az adott időszak alatti étkezési szokásairól.

A kötelező rutinfeladatokat mindenképpen pontozzuk: több pontot kaphatnak például azok, amelyek nélkül nem végezhető el az aktuális feladatrész. A fentiekben leírtak alapján azonban azok a kreatív feladatok, amelyek önállóan is jutalmazó értékkel bírnak, a csoport általi megegyezésben foglaltak szerint legyenek pontozva; bár erről Pink (2009) úgy vélekedik, hogy a tevékenység élvezeti értékéről elvonhatja a figyelmet, ha azokat pontokhoz kötjük.

Az is a gamifikációs tapasztalatokhoz tartozik, hogy a gamifikált rendszer célján belül a résztvevők saját célokra is lelnek, ami az oktatás-nevelés szempontjából extra hozadéknak számíthat.

A szintek előtt tehát a diáknak meg kell fogalmaznia a saját maga elé kitzúzott célt: mit szeretne például a nyelvtanulás oldaláról fejleszteni? Jobb szöveget írni, nagyobb szókincssel rendelkezni? Mindenképpen érdekes fennhangon is kimondatni, leírni vele a céljait, mert az segít abban, hogy tegyen is a céljaiért. E célokat nem általában, hanem jól körülhatárolhatóan, konkrétan kell megfogalmaznia, például a vegán étkezés szókincsének elsajátítása (mondjuk minimum 40 lexikai egység összegyűjtése, megtanulása). A szintek közben javasolhatjuk az ún. haladási napló bevezetését is, ez segít a tudatosság kialakulásában. A résztvevőknek előre meg kell fogalmazniuk, milyen feladatokat fognak vállalni, ki kell kalkulálniuk, ha ezeket elvégzik, elegendő lesz-e az a szint teljesítéséhez, mert az ilyen típusú kiszámíthatóság segít az időbeosztásban és a stressz csökkentésében.

A változatos feladatok megtervezése

Az integrált és az inkluzív rendszer is egy olyan feladatportfóliót vár el a tanároktól, amely csak tanári összefogással teremthető meg, vagy hosszú évekbe kerül egy-egy jól összeállított portfólió elkészítése. Az egyénhez igazított feladatok megtervezésével kapcsolatban két elvárás van: a feladatok típusai változatosak legyenek: kiselőadás, órai munka, anyaggyűjtés, fogalmazás, szótárazás, beadandó megírása, felelés, dolgozatkészítés, szövegértési feladat, dalírás, projekt stb. Meg kell határozni, hogy az adott szinten belül kínált feladatok hány pontot, esetleg százalékot érhetnek, súlyozva őket a végleges cél szerint. Azt is el kell döntenie, hogy adott szinten belül, milyen pontszám hányas jegyre váltható át.

A fenti feladatoknak több nehézségi szintje is legyen. Vagyis például egy szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatban ugyanazon témára is több nehézségi szintű szöveggel kell felkészülni: az egyik az alapvető kifejezéseket tartalmazza egyszerű konstrukciójú mondatokkal, egy másik ugyanabból a témából valamivel bővebb szókincsel rendelkezzen, még mindig egyszerű szerkezetű mondatokkal, a harmadiknak a másodikhoz hasonló szókincse legyen komplexebb szerkezetű szövegbe ágyazva! Az előzetesen vállalt feladatokat, illetve azok szintjeit

a tanár hagyja jóvá, hogy mindenki a maga szintjéhez válasszon feladatot. Csak egy ilyen rétegesen strukturált rendszerben lehet biztosítani az egyén fejlődését. A feladatok súlyozása nem egyértelműen a nehézségi szint-hez kell, hogy illeszkedjen, hanem a végcélhoz vezető feladatok fontossági sorrendjéhez.

A sokféle és többszintű feladat lehetőséget biztosít a diákoknak arra, hogy önálló döntéseket hozzanak saját haladásukkal kapcsolatban (Prievara, 2015, p. 57).

Célszerűnek tartjuk, hogy a tanár vagy a szervező elegendő mennyiségű előre elkészített feladattal rendelkezzen, és eleinte kevés önállóan kigondolható tevékenységnek adjon teret, mint fordítva, mert a frissen érkezett szabadság olykor teljesen megbéníthatja a tanulókat, hallgatókat, különösen akkor, ha az adott területen még viszonylag járatlanok (Prievara, 2015).

A feladatokhoz felhasználhatjuk a közösségi hálókat: egy zárt Facebook-csoportban – a saját tapasztalataink szerint – olyan, egymást segítő, motiváló és szórakoztató anyagokat osztottak meg a csoporttagok, amelyek a feladattevékenységen túl is életben tartották a csoportot, illetve annak ezt a tevékenységét.

Jól alkalmazható tevékenység az is, hogy a diákok saját maguknak állítsák össze a dolgozataikat, de ebben eleinte segítségükre kell lennünk. Meg kell határoznunk azokat a kritériumokat, amelyek betartásával elfogadjuk az összeállított dolgozatot egy adott tudást átfogóan bemutató tesztként (Prievara, 2015). Azt tapasztaltuk, hogy ez a folyamat mind a pedagógus, mind a diákok, mind a pedagógusjelöltek számára igen tanulságos.

A pontozási rendszer

A gamifikáció egyik legalapvetőbb kritikája a pontozást érinti, ugyanis a legtöbb gamifikált rendszer pusztán a felszínes mechanikát és a pontozást használja a céljai eléréshez, azonban a mögöttes tartalom elmarad. Épp ezért a gamifikációt hívták már némi felhanggal „pontosítás”-nak (pointification). A másik kritika a rendszerrel szemben, hogy ezzel a modellel az embereket olyan dolgokra veszik rá, amelyek nem is igazából érdeklik őket, és amire nincs is szükségük. A harmadik pedig az 'exploitationware' vagy 'gamasutra' (Bogost, 2011) kifejezés mögöttes tartalma, ami kb. kizsigerelést jelent, hiszen ezzel a rendszerrel behajjtják őket egy olyan versenybe, amivel – ha nehezen is – de lépést kell tartaniuk, különben kiesnek a versenyből. Mindemellett a pontozás hozzáadása a munkához azt a látszatot kelti, mintha ez egy játék lenne, vagyis némileg félrevezető, miközben még többet vár el a benne résztvevőktől, mint ami általában – pontozás nélkül – történne. Ráadásul Bogos (2011) még azt is hozzáteszi, hogy valódi ösztönzők helyett (fizetésemelés, jobb munkakörülmények stb.) fikciókkal motivál. Ez pedig aláássa a bizalmat mindkét részről, de leginkább a vállalkozóéről, mivel a rendszer egy sokkal szigorúbb munkavégzési kontroll alatt tartja a résztvevőket, vagyis folyamatos követési rendszer van, ami a transzparencia minden előnyét és hátrányát magával hozza. Mindezekkel nem lehet vitatkozni mindaddig, amíg az egész rendszerből kihagyjuk a jelentés vagy értelem aspektusát, vagyis a végső célt, amit a rendszerben lévő résztvevő kitűzött magának, például, hogy megtanul egy nyelvet.

Másrészről azt is bizonyította Bogos (2010) a CowClicker nevű játékaival, hogy szokást ezzel az egyszerű gyűjtögetős rendszerrel is ki lehet alakítani, még akkor is, ha a tevékenységnek önmagában nincs értelme. Ha mindezt a pozitív oldaláról szemléljük, akkor egy optimálisan kialakított követő rendszerrel rászoktathatók a diákok a tanulásra. Vagyis a pusztán gyűjtögető rendszerre épülő ösztönzők motivációs erejét nem szabad alábecsülni.

A fenteket figyelembe véve kell tehát jól átgondolni a pontozási rendszert, az eszközt a lépésekhez kell rendelni, de előtte a lépéseket kell konkretizálni, meghatározni.

A pontozás megtervezésénél szem előtt kell tartanunk az emberi tényezőt. Az emberek nem gépek, hanem érző lények különféle motivációs célokkal. Soha nem lehetünk biztosak abban, hogy a terv és a megvalósulás miként ér célba, de sok gyakorlattal jobban tervezhetőek lesznek az események.

A modell kis lépésekre bontott haladásának a lényege: megakadályozni, hogy a tanuló olyan komplex feladattal találja magát szembe, amivel nehezen birkózna meg, és így elvesztené a motivációját, vagyis a lépésekre történő bontás alapvető célja, hogy a játékban a résztvevőkre nehezedő stresszt maximálisan csökkentsük, miközben ők maguk érzik a tényleges teljesítményeket és a kompetencianövekedést: ezzel segítjük hozzá őket a végső cél eléréséhez. Rendkívül fontos annak érzékelése, érzékeltetése is, hogy a cél belátható távolságon belül van: ezt szolgálják a gamifikációban alkalmazott vizualizált haladási táblázatok.

A pontértékek terjedhetnek például 0-tól 50-ig, de sokan szeretnek százas vagy ezres körben mozogni. Ez megbeszélés vagy egyéni ízlés kérdése, a nagyobb számok több „vagyon” képzetét teremthetik. Célszerű a pontozási rendszert adott tananyagrészt (például az étkezés témaköre) elsajátításának időtartamához igazítani.

A gamifikációs rendszereknél gyakran felmerül a kérdés, hogy használjunk-e pontlevonásokat, büntetéseket. A gamifikáció alapvetően jutalmazó rendszer, a haladásra, a tevékenységek kiszámítható elismerésére törekszik, így a negatív értékelés úgy következik be, hogy a résztvevő az el nem végzett feladatokért nem kap pontot, vagyis aki nem halad, az lemarad. Ennek ellenére találkoztunk már olyan példákkal, hogy késésért vagy egyéb olyan dolgokért, amelyek a közös haladást akadályozták: például egy projektben a tanulóra bízott részfeladat határidő-túllépése akadályozta a csoport teljesítését, és ezért járt a negatív pont. Ebben a rendszerben azonban alapvetően a pozitív megerősítésre építünk: a munka elismeréssel jár. Ugyanakkor visszakanyarodva a bevezetőben leírtakhoz: a kreatív tevékenységek kényszeres értékelése leszoktathat a munkában lévő öröm átéléséről, vagyis arról, ami a tevékenységből magából következik.

Az elérhető szintek meghatározásánál Prieara (2015) azt javasolja, hogy az egyes és az ötös szintnek közel kell lennie egymáshoz, vagyis a kettesért is sokat kelljen dolgozni, de akkor már könnyen elérhető legyen végül az ötös is.

A tapasztalatok alapján a tevékenységek megtervezésénél kiemelt figyelmet kell fordítanunk az időzítésre. Arra például, hogy melyik feladat meddig fogadható el, különösen akkor, ha a záráshoz közeledik a szint, mert ha ilyenkor adnak be tömegesen feladatokat a diákok, akkor azokat a tanár esetleg a szűk időkeret miatt nem képes időre kijavítani (Prieara, 2015), és az elmaradt vagy késleltetett visszajelzés demotiváló.

A pontozás nyomon követésére már különböző szoftvereket használhatunk, ilyen például a Classdojo vagy a LiveSchool, a Bloomz és sok más hasonló rendszer. De használhatjuk egyszerűen a Google Drive dokumentumsablonját vagy annak az Exceljét.

A szociális tényezők motiváló ereje

A rendszerbe épített sajátosság, amire a gamifikáció 2.0 is épít, a szociális tényező, amely egyrészt „játékban” tartja a résztvevőket, másrészt ki is vonhatja őket onnan. A társas összehasonlítási elmélet (Festinger, 1976) jól magyarázza a gamifikációban jelen lévő összehasonlíthatósági rangsортábla relevanciáját, vagyis azt az igényünket, hogy a többiekhez viszonyítva tudjuk magunkat meghatározni. A csoport és a státusz elismerésére (pontok, jelvények, szintek által) is törekszünk egy ilyen rendszerben (Fu, 2011).

A társ haladásának nyomon követése – csoportdinamikai szempontból – ösztönzőleg hathat. Nemcsak azt látom, hogy én hol tartok a fejlődési fámon, hanem azt is láthatom, hogy a játékba belépő barátaim, ismerőseim hol tartanak. Ha azonban a résztvevő folyamatosan lemarad a többiekhez képest, az épp visszafelé sül el. A

pontozási rendszerbe tehát érdemes olyan elemeket is belevenni, amelyek értéként kezelik a csoporttársak segítségét, illetve azok elmaradása egy magasabb cél elérését meg is akadályozhatja.

Visszajelzések, reflexiók

A pontozáson, szintezésen túl a visszajelzések, a pozitív megerősítések hatalmas tárháza áll rendelkezésünkre, különösen személyes kapcsolat során. Ezek a visszajelzések segítenek monitorozni, a tapasztalatokból következően értelmezni és ez alapján szabályozni a továbbiakat. A rendszer egyik erőssége ebben rejlik. Miközben a gamifikációban a folyamatos ellenőrzés kulcsfontosságú, ez kívánja az egyik legtöbb energiát és időt a pedagógustól, tehát ennek előzetes megtervezése nagy alapossgot igényel a hatékonyság és a befektetett energia szempontjából. Ha ezt előre nem tervezzük meg, olyan időhiányba kerülhetünk a sok fogalmazásjavítástól, „termékellenőrzéstől”, amely demotiválóan hathat mind ránk, mind a diákra, ha elmaradnak a megfelelő időben és módon tett visszajelzések.

A visszajelzéseknek van formálisabb és személyre szabottabb változata. A maga helyén alkalmazva mindkettő megfelelő lehet a továbbléptések szempontjából. A pontozás egy felszínen jobban látható „haladást” tesz lehetővé, miközben a kvalitatív visszajelzés az egyéni mentoráláson, megjegyzéseken keresztül segítheti a motiváció fenntartását, és támogatja a haladást.

Számítógépes játékokban gyakran alkalmazzák a formális, felkiáltásszerű dicséretek: Ügyes vagy!, Jól csináltad!, Helyes! stb., vagy virtuális képességekhez, virtuális árucikkekhez juttatják a résztvevőt, amelyek további segítségükre lesznek az úton. A személyesen irányított gamifikációs rendszerek jóval személyre szabottabb visszajelzéseknek adnak teret.

A visszajelzéseken belül meg kell még említenünk az önértékelések, önreflexiók szerepét, amelynek rendszerbe illesztése növelheti az autonómiát, a tevékenységért való felelősségvállalást.

Élmények

Amikor a gamifikáció kapcsán élményekről beszélünk, két dologra gondolunk. Az egyszerűbb, hogy egy játékosított rendszerbe célszerű különféle élményelemeket betervezni. Ami más, mint az addigiak voltak, szórakoztató és kikapcsoló is egyben, ami megváltoztatja az addig szerzett élményeket. Ez lehet jutalom filmnézés, zenehallgatás, közös éneklésre készülés, humoros tevékenységek kérése a másiktól, vagy bármilyen, a diákok által választott, tanár által jóváhagyott tevékenység, ami azért nem feltétlen nélkülözi az eredetileg kitűzött célt.

Az élmények másik szintje már a gamifikáció 2.0-hoz vezet. Vagyis a játékosítás a játékelemek jól strukturált mechanizmusára épül, de mindez csak eszköz arra, hogy megcélazzuk az élmény elérését. Az élmény nem maga a játék, hanem az, amit a játék közben érez a résztvevő. Ha semmiféle pozitív érzéssel nem tölti el a játékban való részvétel, nem fog benmaradni a játékban a kívánt ideig.

Gamifikáció 2.0

Az eddigiéknél során végig szem előtt tartottuk a gamifikáció értelmes bevezetésének feltételeit, okait és következményeit. Tehát míg a gamifikáció 1.0 gyakorlatilag a külső ösztönzőkre, a játékelemekre és a mechanizmusokra fókuszál (tevékenységre indítás más által meghatározott célok szerint – amiről kiderül(he)t, hogy nem elég a tartós motiváció eléréséhez), addig az újragondolt változat kiemelten kezeli a résztvevőt, annak bevonódását, szabadságának kiterjesztését, választási lehetőségeinek megnövelését, ezáltal belső motivációjának elérését, és így az önszabályozott tanulás mint cél kitűzését. Az önszabályozott tanulás definíciójában és össze-

tevőiben a következő fogalmakat találni: belső, személyes céltól, motívumoktól vezérelt aktív részvétel a tanulásban, kognitív, metakognitív (monitorozott) folyamatok működtetése, komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési képesség, önfejlesztő, célorientált és szabályozott, hatékony tanulási stratégiák alkalmazása, felelősségteljes magatartás a tanuló saját tanulásával kapcsolatban. Ez a képesség nagyban függ a környezeti hatásoktól, és többnyire társas közegben történik (D. Molnár, 2015; Nagy & D. Molnár, 2017; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1988). Az önszabályozást segíti, hogy a diákok ebben a rendszerben előzetesen megkapják azokat az értékelési szempontokat, amelyek mentén eldönthetik, az adott cél eléréshez milyen utat választanak, milyen nehézségű és minőségű, típusú feladatokat választanak, hogyan tudják ezt saját egyéni céljaikhoz illeszteni (Prievara, 2015). Mindezek mellett beépíti a rendszerébe az együttműködési elemeket, ami, láttuk, az önszabályozott tanuláshoz is lényeges összetevője.

A gamifikáció 2.0 hangsúlyos figyelmet fordít arra, hogy a tevékenységben magában, a készségek, képességek és kihívások egymáshoz igazításával flow-élményben legyen része a résztvevőnek. Vagyis az élményfaktor értelmezését is a résztvevőre helyezi: mi az, amit a résztvevő élménynek, kvázi „játéknak” él meg (Nicholson, 2015). A lineáris pontozós rendszert igyekszik a háromdimenziós világban elhelyezni. Erre kiváló példa egy jelenleg disztópiának besorolt 8 percnyi film, a Sight.¹

Az értelemmel bíró feladatok meghatározása az egyén múltjával, előzetes tapasztalataival, elvárásával erős kapcsolatban van. Ehhez kell megtalálni azokat a feladatokat, s megnövelni azok típusszámát, amelyek közül feltételezhetően az egyén is tud választani a maga örömére. Ezt jelenti az univerzális terv a tanulásra (Universal Design for Learning) elmélet is (Rose & Meyer, 2002).

Nicholson (2015) megalkotta a gamifikációs rendszer összetevőit, amit a RECIPE (recept) betűszó anagrammájának kombinációjával jól fel lehet idézni. Mi kell tehát egy korszerű gamifikációs rendszer fölállításához?

- R = Reflection (reflexió), ami segít a résztvevőnek belemerülni az eddigi tapasztalatai és érdeklődése mentén,
- E = Exposition (expoziáció), olyan történet megalkotása, aminek köze van a való élethez, és újragondolható,
- C = Choice (választás), a választást a résztvevő kezébe helyezi, és ezzel felhatalmazza az önirányításra,
- I = Information (információ), ez közvetíti a játék és a valóság között,
- P = Play (játék), támogatást nyújtani valakinek, hogy a megadott keretek közt megtapasztalja a felfedezés szabadságát és a hibázás lehetőségét,
- E = Engagement (elköteleződés), tanulni másoktól is.

Összegzés

Az új oktatási módszerek bevezetésének célja, hogy hatékonyabbá tegyük a tanulást, s közben alkalmazkodjunk a kor elvárásaihoz is. A legutóbbi kutatások szerint a jövő munkavállalójának együttműködőnek kell lennie, önszabályozónak a tudásépítésben, jól kell tudnia használni az IKT-eszközöket (Prievara, 2015), magas szintű szocioemocionális kompetenciákkal kell rendelkeznie, amelyek – számos kognitív kompetenciával ellentétben – nem gépesíthetők (Fazekas, 2018).

Ezeket a szempontokat figyelembe véve úgy véljük, a gamifikáció oktatásban való alkalmazásáról megfogalmazhatjuk azt, hogy:

1. A film itt tekinthető meg: https://www.youtube.com/watch?v=IK_cdkpazjl

A gamifikáció oktatásban alkalmazása *transzparens haladást és fejlődést biztosító motiváló rendszer, amely nagyfokú szabadságot biztosít a változatos, kitágult tanulási keretek megtalálásában, az egyedi tanulási utak, tevékenységformák és ütemezések megtervezésében, azok értékelésében, miközben épít a szociális faktor tanulásszabályozó szerepre. Kiemelt célja az autonómiára, az önszabályozó tanulásra és az egyén saját tanulása iránti felelősségvállalására való nevelése a belső motiváció megtalálásával és a flow-élmény átélésével.*

A tanulmányban igyekeztem a figyelmet a gamifikáció értelmes bevezetésére irányítani, amely már magában foglalja a 2.0 változatot: „Az első korszakot meghatározó, erőteljesen kompetitív, úgynevezett „PBL/PJR”, (points, badges, leaderboards/pontok, jelvények, ranglisták) rendszert lassan felváltja a gamifikáció 2.0 koncepciója. Ez magára a játékelmélyre fókuszálva, belső motivációkra építve szakszerűbb, személyre szabottabb, komplexebb megoldásokat nyújt. Az új rendszer azokat a web 2.0-ás alkalmazásokat is bátran felhasználja, amelyekre pár évvel ezelőtt még nem volt lehetőség vagy keret (Fromann, 2015). Tehát a gamifikáció kiaknázza a külső ösztönzők erejét ahhoz, hogy a felhasználók elérjék – az öndeterminációs elmélet szerint meghatározott három pszichológiai szükségletet – a kompetenciaérzést, autonómiaérzést és a kötődést (Deci & Ryan, 2008), vagyis a közösséghez való tartozást (Muntean, 2011). Ha e három szükséglet kielégítése találkozik, a feladatvégzés iránti belső motiváció megnő. Ha viszont nem, annak düh és idegesség lehet a következménye (Wang, Khoo, Liu & Divaharan, 2008; Rigby & Przybylski, 2009).

Az ilyen típusú, széles választási lehetőséget biztosító óratervezés és -szervezés azonban jelenleg különösen munkaigényes (Barbarics, 2015; Kenéz, 2015): olyan extra terhelést jelent az egyes pedagógusoknak, hogy ennek megoldása főként az iskolán belüli szoros szakmai közösségben, együttműködésben vagy oktatásra kifejlesztett, játékosítást tartalmazó szoftverekkel képzelhető el.

Irodalom

1. Airely, D. (2012). *Mitől szeretjük a munkánkat?* Retrieved from https://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work?language=hu#t-1201658. (2019. 05. 07.)
2. Barbarics, M. (2015). Iskolai értékelés gamification alapokon. *Oktatás-Informatika*, 7. 43–58.
3. Bogost, I. (2010). CowClicker: The Making of Obsession. Retrieved from http://bogost.com/blog/cow_clicker_1/ (2019. 08. 16.)
4. Bogost, I. (2011). Exploitationware: On the rhetoric of gamification. From my "Persuasive Games" column at Gamasutra. Retrieved from <http://bogost.com/writing/exploitationware/> (2019. 08. 16.)
5. D. Molnár, É. (2015). Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében. *Iskolakultúra*, 25(10), 21–35. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.21
6. Deci, E. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–114. DOI: 10.1037/h0030644.
7. Deci, E. (1972). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113–120. Retrieved from: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1972_Deci_JPSP.pdf (2019. 05. 07.)
8. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.). (2008). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
9. Dweck, C. S. (2015). *Szemléletváltás: A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG könyvek.
10. Fazekas, K. (2018). Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány*, 179(1), 24–36. DOI: 10.1556/2065.179.2018.1.3
11. Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki, F. (Ed.), *Pedagógiai szociálpszichológia*. (pp. 259–291) Budapest: Gondolat.
12. Fromann, R. (2014). Gamification. Betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába. *Oktatás-Informatika*, 4(1), 60–69.
13. Fromann, R. (2015). Játsszani is engedd! Retrieved from http://www.itbusiness.hu/Fooldal/main_flash_banner/Jatszani_is_engedd.html. (2019. 05. 07.)
14. Fromann, R. & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3–4), 76–81.
15. Fu, Y. C. (2011). The Game of Life: Designing a Gamification System to Increase Current Volunteer Participation and Retention in Volunteer-based Nonprofit Organizations. *Undergraduate Student Research Awards*, 2.
16. Harlow, H. F., Harlow, M. K., Meyer, D. & Ronald, R. (1950). Learning Motivated by a Manipulation Drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40(2), 228–234.
17. Harlow, H. F. (1953). Motivation as a Factor in the Acquisition of New Responses. In *Current Theory and Research on Motivation*. (pp. 24–49). Lincoln, NE US: University of Nebraska Press.
18. Józsa, K. (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 79–104.
19. Kenéz, A. (2015). Gamification – a játékok alkalmazása a marketingben és a marketingoktatásban. *Marketing & Management*, 49(4), 36–51.
20. Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes* ([Pbk. ed., 1999]). Boston, Mass.: Houghton Mifflin Co.
21. McGonigal, J. (2010). *Gaming can make a better world*. TED Ideas worth spreading. Retrieved from https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world. (2019. 08. 16.)
22. Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *Proceedings 6th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 323–329.

23. Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. DOI: 10.17670/MPed.2017.4.347
24. Nicholson, S. (2015). A RECIPE for Meaningful Gamification. In Reiners, T. & Wood L. (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 1–20). Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-10208-5_1
25. Pink, D. H. (2009). *Drive // Featured book review: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Rotary: September 2011. New York: Riverhead Hardcover.
26. Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Modern pedagógus sorozat*. Budapest: Neteducatio Kft.
27. Richter, G., Raban, D. R. & Rafaeli, S. (2015). Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation. In Reiners T. & Wood L. C. (Eds.), *Gamification in Education and Business* (pp. 21–46). Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-10208-5_2
28. Rigby, C. S. & Przybylski, A. K. (2009). Virtual worlds and the learner hero. *School Field*, 7(2), 214–223. DOI: 10.1177/1477878509104326
29. Rigóczy, Cs. (2016). „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. 66(3–4), 69–75.
30. Robertson, I. (2013). *The winner effect: The science of success and how to use it*. London: Bloomsbury.
31. Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
32. Szenczi, B. (2012). Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében. Szeged: Bölcsészettudományi Kar.
33. Wang, C. K. J., Khoo, A., Liu, W. C. & Divaharan, S. (2008). Passion and intrinsic motivation in digital gaming. *Cyber psychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 11(1), 39–45. DOI: 10.1089/cpb.2007.0004
34. Werbach, K. (2018). *Gamification*: University of Pennsylvania. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/gamification>.
35. Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly.
36. Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. DOI: 10.1037/0022-0663.80.3.284

Applying gamification techniques as a tool system and a method for motivation in education

Applying gamification in education is an adaptation of a marketing strategy. In a gamified (educational) process, a bigger goal is set, which is divided into smaller steps to reach. The aim at each step is to keep the participants in the process by using smaller incentives in a way that at a certain point or by a certain deadline the participants fulfil a requirement or act for a desired reward. The aim of this adaptation and continuous modernisation of the gamification strategy is to establish a motivated and proactive student attitude. Using this strategy, students can effectively plan, prepare and implement their actions and learning processes that are necessary to reach their goals. The aim of this study – based on national and international research – is to highlight the elements, methods and motifs of gamified teaching, and to show how gamified teaching plays an important role in reaching inner motivation (gamification 2.0) through outer motivation. In light of recent research, this study backs up the following definition of gamified teaching suggested by the authors: applying gamification in teaching is a motivating method that ensures transparent progression and development. It provides great freedom to find variable and expanded learning frames, and also to evaluate them; at the same time, it builds on the learning controlling role of the social factor. Its predominant aim is to encourage autonomous, self-controlling learning, to teach students to be responsible for their own learning by finding inner motivation and experiencing the flow.

Keywords: gamification, motivation, autonomous and proactive students

„Kívánsággondolkodás” a hómani gimnáziumi történelemtankönyvekben

*Albert B. Gábor**

Az alábbiakban a hómani történelemtankönyv-sorozatok jelenkortörténeti fejezeteinek szemléleti vonásait veszem górcső alá, azokat, amelyek a Horthy-korszak hatalmi elitjének valóságtól elrugaszkodott, ún. „kívánsággondolkodására”¹ utalnak. Az 1942-es kiadványok születéstörténetének bemutatását követően tartalmi elemzést végzek. Tanulmányom elsősorban a tankönyvtörténet-írás kutatási eredményeit kívánja gyarapítani, ugyanakkor elemzés tárgyává tettem néhány történelemtudományos szakmunkát is, amelyek a hatalmi elit külpolitikai közgondolkodására és a nagyhatalmak – különösen a Német Birodalom – Magyarországgal kapcsolatos elképzeléseinek felvázolására irányulnak.

Kulcsszavak: történelemtankönyvek, tankönyvi történetírás, hómani tankönyvsorozatok

A hómani tankönyvsorozat kiadói és szerzői

Az eddig tankönyvtörténeti szakmunkák – Unger Mátyás (1976) egykori elemzésére támaszkodva – a hómani időszak történelemtankönyv-termését az 1938-as új gimnáziumi tantervvel összefüggésben tárgyalják (Katona, 2009), valamint a klebelsbergi korszakkal hasonlítják össze (Albert, 2006; Katona, 2009).

Míg Klebelsberg Kuno idején a középiskolák számára öt tankönyvkiadó hat történelemtankönyv-sorozatot adott ki, Hóman Bálint idején a tankönyvkiadók száma lecsökkent, az egységes gimnáziumok történelemtankönyveinek kiadására a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kapott megbízást, a római katolikus középiskolák tankönyvellátását pedig továbbra is a Szent István Társulat biztosította. Alternatív sorozattal jelent meg a két protestáns tanáregyesület.

A szerzők többsége le- és kicserélődött. A tudós szerzők – akik Klebelsberg hathatós támogatását élvezve, korábban főként a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadványait jegyezték, – kiszorultak a tankönyvpiacról, vagy nem vállaltak tankönyvírást. Klebelsberg patronáltja, Domanovszky Sándor például a hómani tanterv szellemiségével nem tudott azonosulni (Unger, 1976), a tényleges iskolai tankönyvhasználati adatösszesítések pedig azt bizonyítják, hogy Domanovszky tankönyveit kevésbé keresték a középiskolák (Albert, 2015. pp. 23–24).

A tankönyvírásban a középiskolai tanárság erőteljes jelenléte érzékelhető. Az 1942-es kiadványokat többnyire gimnáziumi tanárok jegyezték. Ehhez a körhöz tartozott a két felvidéki születésű tankönyvszerző, a Toldy Gimnázium igazgatója, Marczinkó Ferenc, és az Állami Kölcsey Ferenc Reálgimnáziumban tanító vitéz Pálfi János is. Mindketten latin-történelem szakos középiskolai tanári diplomát szereztek. Katonaként részt vettek az első világháborúban. Marczinkót szibériai hadifogsága sem törte meg, Pálfi pedig a gorlicei áttörésben szerzett hadiérdemeiért, a szerb és olasz fronton teljesített szolgálataiért az elsők között lett a kormányzó által alapított vitézi rend tagja. Marczinkó áttételesen Horthy Miklóssal is kapcsolatba került: a kormányzó idősebbik fia, Horthy István, mint Toldy-s diák dedikált egy fényképet Marczinkó Ferencnek. Az 1930-as években mindketten aktív szerepet játszottak az Országos Közoktatási Tanács (továbbiakban OKT) munkálataiban.² A szerzőgár-

* Egyetemi docens, Kaposvári Egyetem, e-mail: albert.gabor@ke.hu

1. A Horthy-korszak hatalmi elitjére jellemző külpolitikai gondolkodás, mely a történeti realitásokat figyelmen kívül hagyta és a közvéleményt is nagymértékben befolyásolta. Pritz Pál több tanulmányában is használja ezt a fogalmat (Pritz, 2016).

A Szent István Társulat régi-új szerzőgárdával dolgozott, Balogh Albin és az időközben Szegedire magyarosított Szolomajer Tasziló bencés szerzetes tanárokkal. A régi nevek mellett a piarista szerzetesrendhez tartozó Balanyi György neve is feltűnt, aki az új gimnáziumi tankönyvsorozat szerkesztésére kapott megbízást. A szerzők kiválasztása a megváltozott oktatáspolitikával, a beszűkült tankönyvpiachoz való vállalati üzletpolitikával magyarázható. A korábbi sorozat megírásakor ugyanis a felekezeti szempont, konkrétan a bencés szerzetes szerzőkhöz való kötődés a Szent István Társulat üzletpolitikájában meghatározó szempont volt. A klebelsbergi időkben a Franklin Társulat és a Lampel Kiadó is szeretett volna a katolikus tankönyvpiacra megjelenni. A Franklin Társulat két piarista szerzőt is felkért tankönyvírásra, a szegedi kötődésű Tihanyi Bélát és a Sátoraljaújhelyen tanítóskodó Kontraszty Dezsőt. A piarista Balanyi György pedig rendtársának, Jászai Rezsőnek még a századelőn írt könyvét dolgozta át. Ez a kiadvány a Lampel Kiadó gondozásában jelent meg. A hómani időszakban a római katolikus tankönyvek kiadására viszont kizárólag a Szent István Társulat kapott megbízást.

A klebelsbergi időkben a protestáns egyházak nem jelentek meg önálló kiadvánnyal. Korábbi tankönyvhasználati vizsgálatok igazolják, hogy a református fenntartású fiú-középiskolák a Franklin Társulat Madai Pál és társszerzői által jegyzett munkáit választották. A hómani időszak alternatív tankönyveit a két protestáns tanárgyűlés adta ki, paritásos alapon a református Varga Zoltán és az evangélikus Jánossy István szerzők bevonásával. Utóbbi neve a klebelsbergi időkben az evangélikus fiú-középiskolák tankönyveinek bírálójaként tűnt fel.

Rapszodikus gondolatok az 1942-es történelemtankönyvek jelenkori fejezeteiben

A hómani sorozat utolsó, 1942-es kiadványainak – főként azok újkori fejezeteinek – tartalmi kibontása azért lényeges, mert a Horthy-korszak második világháborús külpolitikai közgondolkodása hűen tükröződött ezekben a tankönyvekben. A hómani tankönyvsorozat utolsó, jelenkori részeit feldolgozó munkáinak tananyag-talmát – elsősorban az 1938 és 1941 közötti területrevíziós részsikerek vagy a tengelyhatalmak melletti 1941. júniusi hadba lépés interpretálását (mely kisebb-nagyobb mértékben a kultúrpolitikát is megváltoztatta), – értelemszerűen az 1938-as tanterv nem szabályozhatta és az Országos Közoktatási Tanács tanterv-vitáin sem kerülhettek elő ezek a témák.

Nem véletlen, hogy az új tárgyként bevezetésre kerülő Honvédelmi ismeretek tankönyvsorozat – az 1942-es tantervi módosítással összefüggésben, kicsit történelemtankönyv-pótló vállalkozásként – Magyarország jelenkori történéseit is vizsgálta.

A hómani sorozat utolsó munkáiban alig beszélhetünk bármiféle irányváltásról, az újkori fejezetben a tengelybarát hatalmakhoz való csatlakozás tükröződött történelmi és geopolitikai alapokon történő megfontoltságából. A „Rapszodikus gondolatok” című töredékesen fennmaradt feljegyzést Hóman Bálint 1940. június végén nyújtotta át *Teleki Pál* miniszterelnöknek (1939. február 16. – 1941. április 3.). Ebben Hóman Magyarország geopolitikai helyzetét és belpolitikai viszonyait vizsgálta a válságos, háborús időszakban.³

Hóman szerint a világ teljes átalakuláson megy keresztül, új rendszerek, olyan hitszerű formációk jönnek létre, mint a bolsevizmus, a fasizmus és a nemzeti szocializmus, melyek imperiális célokat fogalmaznak meg. Hóman szerint a háború a régi és az új rendszerek, a diktatúrák és a demokráciák között zajlanak. Nincs kétsége a szerzőnek, hogy ebben a háborúban az új rend (amely csak átmeneti lesz) fog győzedelmeskedni a régi

3. A töredékesen fennmaradt szöveg az ún. Hóman naplóban több helyen is olvasható. Jelen sorok szerzője a BFL XXV-1-a Nb. 293/1944. 110. Hóman Bálint iratanyagai, naplójegyzetei iratanyagból dolgozta fel.

rend felett. Hóman szerint a kis nemzeteknek ehhez az új helyzethez kell alkalmazkodnia. Ebben a helyzetben Magyarország geopolitikai érdeke a német szövetség, Kelet és Nyugat versengésében pedig rámutatni a szláv veszedelem veszélyére. A fő kérdés szerinte az: miként lehet beilleszteni a Szent István-i állameszmét Adolf Hitler és Benito Mussolini faji gondolatára épülő birodalomeszméjébe.

„Keresztény lelkiség”, „hont védő elszántság” és „dunavölgyi történelmi küldetés”

Hóman gondolatait követve a szerzők a jelenkortörténeti részek tárgyalásakor – a klebelsbergi tankönyvek terjedelméhez viszonyítva sokkal bővebben, – a „keresztény lelkiség”, a „hont védő elszántság” és a „dunavölgyi történelmi küldetés” szemléleti fővonalához kapcsolva jelölték ki Magyarország világháborús szerepvállalását, Magyarország középhatalmi státusának hamis és illuzórikus, a kívánsággondolkodás körébe tartozó politikájának bemutatását.⁴

A jelenkori fejezetekben kiemelt témaként jelent meg az 1938-as eucharisztikus világkongresszus. Az egyházpolitikai és diplomáciai jelentőségű rendezvényt Hóman Bálint tárca nélküli miniszterként szervezte és bonyolította. Az eucharisztikus világkongresszus egyrészt Budapestre irányította a világ katolikusainak a figyelmét, másrészt az államalapító Szent István király halálának 900. évfordulójára való emlékezést is lehetővé tette. A diplomáciai vonatkozás, – és nem véletlen Balogh Albin tankönyvében az Eugenio Pacelli bíborosról szóló eseményfotó közlése (Balogh, 1942. p. 114), – a katolikus egyháznak a barna és a vörös veszedelemmel szembeni politikájára mutatott rá,⁵ amely a kisantant által elszigetelt, ugyanakkor egyre inkább a hitleri Németország bűvkörébe került Magyarország részéről a világ közvéleménye előtt igazolásként szolgált arra, hogy Magyarország igyekszik távol maradni a háborútól.

Az egyházpolitikai világesemény tankönyvi hangsúlyozása a trianoni béke igazságtalanságára is ráirányította a katolikus közösség figyelmét. „A nemzetközi nagy katolikus ünnepek a művelt világ középpontjába állították megcsónkított hazánkat, s rámutattak ezeréves keresztény műveltségünkre.” – olvashatjuk Szegedi Tassziló 1942-es tankönyvében (Szegedi, 1942. p. 81). „1938-ban, mikor a nemzet Szent István halálának kilencszázadik évfordulóját buzgó kegyelettel ünnepelte, fővárosunk volt a színhelye az eucharisztikus kongresszus világraszóló ünnepségének. Ez alkalommal a külföldi katolikusok ezrei, élükön Pacelli pápai legátussal, a mostani XII. Pius pápával, maguk győződhetnek meg nemzetünk igazáról.” – írta Balogh Albin (1942, p. 114).

A jelenkortörténeti részek tárgyalásakor a tankönyvszerzők gyakran hangsúlyozták azt is, hogy Magyarország a művelt világ (= keresztény Európa) védelme érdekében vesz részt a bolsevizmus elleni harcban. Ennek igazolására nézzük a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda 1942-es kiadványának vonatkozó részeit: „A német-olasz és francia-angol háborúval szemben Magyarország a szigorú semlegesség álláspontjára helyezkedett, de egyrészt a vakmerő szerb támadás, másrészt Kassa és más felségterületeink szovjet repülők részéről történt bombázása miatt kénytelenek voltunk semlegességünket feladni és 1941. június 27-én belépni a háborúba, amely a művelt világ legádázabb ellensége, a szovjet ellen folyik, hogy szövetségeseinkkel együtt megszabadítsuk Európát legfélelmesebb rémétől. Nemzeti jövőnk alakulása elsősorban attól függ, hogy ez az egész Európa békéjéért folyó óriási küzdelem hogyan dől el.” (Marczinkó, Pálfi, Várady & Dékány, 1942. p. 106). A tankönyv-

4. Jelen írásunk eltekint a Horthy-legenda teljes kibontakozására, vagy az antiszemitizmus egyre erőteljesebb megnyilvánulására irányuló tankönyvírói interpretációk ismertetésétől. Korábbi szakmunkák részletesen foglalkoztak ezekkel a kérdésekkel is (Unger, 1976; Albert, 2006, 2016.).

5. A pápa hivatalos megnyilvánulásait jelezte az 1937-ben Égető aggodalommal kezdetű német nyelvű enciklikája, majd az Isteni megváltó latin nyelvű enciklikája, melyekben a barna és a vörös veszedelemre hívta fel a figyelmet.

írói interpretáció „Hitler kottájából” játszott, aki 1941 nyarán igyekezett a Szovjetunió elleni hadjáratot a bolsevizmus elleni kereszties hadjáratként láttatni. De mintha megállt volna az idő, mintha a tankönyvírók nem vettek volna tudomást arról, hogy a tankönyv jelenkori részeinek megírásakor (már 1942 tavaszán, nyarán vagyunk!) Németország győzelmi esélyei az 1941. végi moszkvai csatával és az Egyesült Államok december 7-i hadba lépésével erősen lecsökkentek és a művelt világ harca ekkor már nem a Szovjetunió ellen, hanem a náci Németország ellen folyt.

A szerzők mindent megtettek azért, hogy az ellenfélről, kommunizmusról, a bolsevik veszedelemtől, a sztálini Szovjetunióról a lehető legnegatívabb képet rajzolják meg. A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda tankönyvében a spanyol polgárháború kapcsán a bolsevisták aknamunkájáról és kegyetlenkedéseiről olvashatunk. „A bolsevisták aknamunkája Spanyolországot véres polgárháborúba döntötte (1936-38). Az ellenforradalom vezére Franco tábornok azonban a német és olasz önkéntesek segítségével csaknem két évig tartó elkeseredett harcban leverte a bolsevistákat és Spanyolországot ismét a civilizált országok közé vezette vissza. A vörösök szörnyű kegyetlenségekkel, apácák, papok és ártatlan polgárok tömeges lemészárlásával az ország legértékesebb kincseinek elpusztításával az egész világ felháborodását zúdították magukra.” (Marczinkó, Pálfi, Várady & Dékány, 1942, p. 106)

A Keleti háború című alfejezetben pedig a Szovjetunió alattomos háborús készülődését és Európa leigázására irányuló politikáját vizionálták a szerzők (Marczinkó, Pálfi, Várady és Dékány, 1942, p. 96). Szegedi Tasziló, a Szent István Társulat tankönyvszerzője szerint a Szovjetunió elleni német támadás nem volt más, mint annak a megakadályozása, hogy a Szovjetunió a keresztény Nyugat-Európa elleni irtóhadjáratot indítson (Szegedi, 1942. p. 79). Szó sincs tehát a pápai nyilatkozatok következetes tankönyvi megjelenítéséről, arról, hogy a bar-na és a vörös veszedelemmel szemben egyenlő távolságot tartsanak a szerzők.

„A magyar életet úgy kell beilleszteni – és kell beillesztenie a nemzetközi politikába – Európa új rendjébe, ahogy a legjobban megfelel magyar államiságunknak és dunavölgyi történelmi küldetésünknek. Nemzeti létében független és szilárd magyar állam a Duna völgyében: ez az érdeke nemcsak a magyarságnak, hanem a velünk együtt élő valamennyi népnek, de a szomszédos államoknak, sőt egész Európának is.” – olvashatjuk a Szent István Társulat 1942-es gimnáziumi tankönyvében (Szegedi, 1942. p. 90). A kívánsággondolkodásnak, hamis illúziók kergetésének eklatáns példáját adják a fenti sorok, a Szent-Istváni Magyarország visszaállításához való következetes ragaszkodás, annak tankönyvi sulykolása.

A tankönyvírók, – ahogyan az uralkodó hatalmi elit – nem vette figyelembe Magyarország megváltozott külpolitikai helyzetét, a birodalmi tudat továbbélése a tankönyvírói interpretációs módokban is folyamatosan tetten érhető.

Szegedi Tasziló 1942-es tankönyvében Csonka-Magyarország megnövekedésének kronológiáját vázolta fel. A szerző a valóságtól elrugaszkodva – a hatalmi elit birodalmi tudatának továbbélését követve – a területrevízió részeredményeit Magyarország önálló hatalmi politikája eredményeként vázolta fel. Az I. bécsi döntés kapcsán Szegedi érzelemdús kifejezéseket használt. Először a csehszlovák mű-állam feletti viharfelhők tornyosulásáról, majd az olasz-német döntőbíráskodásról értekezett, de a konklúzió egyértelműen az, hogy a Felvidék déli része önálló erőfeszítésként került vissza Magyarországhoz: „Magyarország visszavette a magyarlakta északnyugati földet.” (Szegedi, 1942. p. 82). Szegedi történelemtanárként és tankönyvíróként minden bizonnyal tisztában volt azzal, hogy a kisantant államok közül a legnagyobb ellenszenv az uralkodó elit részéről a csehszlovák állammal szemben nyilvánult meg. Hol műállamnak, hol mondvacsinált államnak nevezte ugyanis Magyarországot északi szomszédját. A szerző nem is járt ezzel messze a valóságtól, hiszen nemcsak Horthy érzett ellenszenvet Csehszlovákia iránt, de Mussolini is, aki szörnyszülött krokodilushoz, vagy Hitler is, aki szovjet repülő-

gép-anyahajóhoz hasonlította a párizskörnyéki békékben létrehozott új államot. A soknemzetiségű Osztrák-Magyar Monarchia helyén a háborúban győztes nagyhatalmak ugyanis éppen egy olyan államot gründoltak, amely szintén soknemzetiségű volt, de ahol a csehek maguk is kisebbségben maradtak a többi nemzetiséggel szemben (vö.: Pritz, 2017. p. 79).

A területrevíziós sikerek önálló erőfeszítésként történő tankönyvírói interpretálásában nem a valóság reális, korhű bemutatása, hanem újfent a magyar hatalmi elit külpolitikai kívánsággondolkodása nyilvánult meg. Ugyanis a területrevíziós részsikerek mind a Német Birodalom hathatós segítségével történtek. És bár Kárpát-alja megszerzésével a magyar külpolitika célja nemcsak a történelmi Magyarország határainak északkeleti visszaállítását, hanem a Lengyelországgal közvetlen határ megvalósítását, ezáltal egy Berlinnel szembeni, új, Varsó-Budapest-Belgrád-Róma hatalmi tengely létrehozását is szolgálta volna, a valóságban Ruténföld megszerzéséhez Hitler támogatása is kellett.

A tankönyvírók viszont a területrevíziós részsikereket saját győzelemként interpretálták. Szegedi Tasziló a Teleki-kormány politikájának részletes ismertetésekor egy apróbetűs kiegészítő szövegben Horthyt idézve „önkínzó lelkiismeretességgel hazájáért dolgozó államférfiként” ábrázolta a magyar miniszterelnököt és már-már emberfeletti, történelmet alakító tényezőként mutatta be a két bécsi döntésben kifejtett erőfeszítését. „Mint a kultúrvilág egyik legnagyobb földrajztudósa harcolt a békeszerződés ellen már Trianonban, s az ő cáfolatot nem tűrő tudománya vívta ki az első belvederei döntés kedvező eredményeit; ugyanúgy az ő tetteje szerezte vissza Kárpátalját, s a második belvederei döntésben már az ő küzdő jobbja ölelte vissza a magyar nemzetcsaládba a székelyeket.” (Szegedi, 1942. p. 85).

Edmund Veessenmayer, Magyarország későbbi nagyhatalmú német követének 1943. decemberi jelentését⁶ Magyarország politikai helyzetéről és javaslatait egy új kormány kinevezésére már sokan idézték, Pritz Pál forráskritikai alapossággal értelmezte is azt (Pritz, 2017). Ebben Veessenmayer a magyar területnövekedésről az alábbiakat írta: „Három ízben növekedett területe jelentős mértékben a birodalom révén, három ízben növekedett saját közreműködése és harca nélkül, és így hatalmi és területi gyarapodását saját alkalmatlanságával a Danaidák ajándékává változtatta.” A követnek abban igaza volt, hogy a Német Birodalom mindvégig döntő szerepet játszott Magyarország területrevíziós „sikereiben”. Egyet érthetünk Pritz Pál gondolataival: „Telitalálat a területi nyereségeknek a Danaidák ajándékához történt hasonlítása. „Csak” éppen ellenkező okból lett elátkozott ajándék. (...) Az 1938–1941 közötti területi változások kapcsán (szokásos, de) balga dolog felemlgetni, hogy mindezért mily nagy árat fizettünk a németeknek. Ez az ár – ha a területek megmaradhatnak – egyáltalán nem lett volna aránytalanul nagy. A nagyobb csapást a kilencszázezer halott és a nemzeti vagyon 40%-ának elpusztulása jelentette. És tetézte mindezt a szlovák főváros alatti három falu jelentős külterületekkel együtt történt elcsatolása.” (Pritz, 2017. p. 82).

A területrevíziós részsikerek kapcsán Magyarország megváltozott státusáról, hatalmi helyzetéről pedig az alábbi – szintén a kívánsággondolkodás, hamis illúziókergetés kategóriájába tartozó – sorok olvashatók: „Európa középállamainak sorába kerültünk, Délkelet-Európának pedig legerősebb hatalmává lettünk.” (Szegedi, 1942. p. 83).

Nem győzöm eléggé hangsúlyozni, hogy az 1942-es tankönyv 1942 őszén került az iskolákba, a szerzők – és ezt néhány adat bizonyítja⁷ – kézírataikat legkorábban 1942 tavaszán, nyarán adhatták le a kiadónak. A ma-

6. A Wilhelmstrasse és Magyarország. Német diplomáciai iratok Magyarországról 1933–1944. Összeállították és sajtó alá rendezték, a bevezető tanulmányt írták: Ránki György, Pamlényi Ervin, Tilkovszky Loránt, Juhász Gyula. Kossuth, Bp., 1968. 561. sz. irat és annak négy melléklete. pp. 743–755.

7. A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda 1942-es kiadványa említést tett arról, hogy Anglia cserbenhagyta szövetségeseit, beszámolt a Párizs és Boulogne munkásvárosrészei ellen 1942 márciusában indított dicstelen légitámadásáról, valamint a Mada-

gyar uralkodó elit, így bizonyára a tankönyvszerzők is tudtak a II. bécsi döntéssel kapcsolatos nemzetközi diplomácia körülményeiről, a sztálini ajánlatról. Vjacseszlav Molotov szovjet külügyi népbiztos Kristóffy József moszkvai magyar követtel többször egyeztetett és – ezt Tofik Iszlámov orosz történész kutatásaiból tudjuk, – 1940. július 4-én közölte, hogy a Szovjetunió megalapozottnak tekinti a magyar területi követeléseket és azokat egy esetleges békekonferencián támogatja (Iszlámov, 1994. pp. 17– 50, p. 32; Zeidler & L. Balogh, 2002.). A szovjet ajánlat elfogadását – az egész korszakra meghatározó érzelmi és ideológiai terhek (a gyűlöletet tápláló xenofób megnyilatkozások, a pánszlávizmustól való történelmi félelem, az 1919-es tanácsköztársaság bolsevik jellegével szembeni utálat stb.) – mellett Teleki Pál akkori kormányfő óvatos területrevíziós politikája is akadályozta. Teleki a területrevíziót lehetőleg német és orosz segítség nélkül képzelte el (vö.: Zeidler & L. Balogh, 2002). A két háború közötti rezsimnek részben a hatalomféltésből eredő mély bolsevizmus- és szovjetellenessége – mely erősen befolyásolta a közgondolkodását is – a hazai hatalmi elitet megakadályozta abban, hogy Erdélyt szovjet segítséggel lehessen visszacsatolni. Ezt a bolsevizmus- és szovjetellenességet például vitéz Pálfi János megnyilatkozásában is érzékelhetjük.⁸

A hatalmi elithez hasonlóan bizonyára a tankönyvírók is tudtak Winston Churchill 1940. szeptember 5-i beszédéről, melyben a britek a német segítséggel megvalósuló magyar területmódosításokat nem fogadták el. A tankönyvírás, ahogyan a hazai hivatalos politika viszont – lévén, hogy a két háború között Magyarország helyzetét mindvégig átmenetinek ítélték meg, – a területrevízió ígézetében és az ezt részben támogató Német Birodalom bűvkörében élt. A Honvéd Vezérkar főnöke, Werth Henrik 1941. június 14-i, Horthy Miklóshoz írt memorandumában a Szovjetunió elleni hadbalépést ekképp indokolta: „jutalmaképpen biztosan visszakapjuk a történelmi Magyarország egész területét.” (...) Ellenkező esetben „nemcsak a Romániával szemben táplált további revíziós igényeinkről kell talán örök időkre lemondani, hanem az eddigi országgyarapodásunk is veszendőbe mehet.”⁹

A valóságban Magyarország dunavölgyi történelmi küldetése, a Szent István-i állameszme jegyében történő területrevíziós törekvések, a történelmi Magyarország visszaállításának gondolata szöges ellentétben állt Hitler délkelet-európai birodalompolitikai elképzeléseivel is. A német elképzelések minimumtörekvései is – ismét Romsicsot idézve – „a nyugat magyarországi területek elcsatolásával, a Bánságból, Bácskából és Baranyából álló önálló német tartomány létrehozásával /Prinz-Eugérn Gau/, a zsidó befolyás alatt állónak tartott magyar elit elmozdításával és a maradék állam felső vezetésének átvételével számoltak.” (Romsics, 2014, p. 6, lásd még Pritz, 1999)

Zárógondolatok

A hómani sorozat utolsó példányainak jelenkortörténeti részeiben a keresztény lelkeség, a hont védő elszántság és a dunavölgyi történelmi küldetés együttesen jelent meg, melyek szervesen illeszkedtek a hazai hatalmi elit birodalmi tudatának továbbéléséhez és a valóságtól elrugaszkodó kívánsággondolkodásához. Ezeket a ki-

gaszkár elleni 1942. májusi vállalkozásáról (p. 96). Szegedi Tasziló 1942-es munkájában pedig a magyar kormányfők sorát Bár-dossy László kormányának ismertetésével (1942-vel) zárta (p.85).

8. Az OKT 1937. április 28-i jegyzőkönyve őrzi vitéz Pálfi Jánosnak, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda tankönyvírójának az új tanterv tananyagbeosztással kapcsolatos észrevételeit: „Nem tartja kívánatosnak a magyar nemzeti történelemnek a világtörténelemmel való felcserélését a III. osztályban, mert így a tanuló a IV. osztályban kikerül a középiskolából anélkül, hogy a magyar történelmet ismerné. Az a veszély fenyegeti ezeket a gyermekeket, hogy szociáldemokraták vagy más szélsőséges politikai felfogású pártok adják meg azt a világnézetet, melyet a középiskola elmulasztott bennük kiformálni.” Pálfinak az orosz hadifogoly múltját és a tanügyi tanácsosi szerepéből adódóan a hatalmi rendszerhez való kötődését ismerve feltételezhetjük, hogy felszólalásában a szélsőséges politikai pártok közül a hazai kommunista pártra gondolhatott.
9. Erről és a nagyhatalmak Magyarországgal kapcsolatos elképzeléseiről részletesen Romsics, 2014, pp. 4– 13., p. 6.

adványokat nem ideológiai megfontoltság, nem a nemzetiszocialista elvekkel való azonosulás teszi *németbarát* tankönyvekké, sokkal inkább geopolitikai irányultságuk és a történelmi sorsközösség *hamis* tudata.

A keresztény lelkiségre épülő dunavölgyi történelmi küldetés, a Szent István-i Magyarország visszaállításának német támogatása ugyanis, – melyet a történelemtankönyvek nem a múlt valóságának korhű ábrázolásával, hanem propagandaszólammal helyettesítve tálaltak, – a valóságban nem létezett, az szembehelyezkedett a Német Birodalom délkelet-európai birodalmi elképzeléseivel. És szembehelyezkedett a brit érdekekkel is. Konkrétan, már 1940 júliusától, amikor a Hermann Göring vezette légierő, a Luftwaffe repülőgépei támadták a szigetországot, és Anglia élet-halál harcát vívta a hitleri Németországgal szemben, már akkor sem néztek el semmit Magyarországnak (vö.: Pritz, 2017, p. 81). A *keresztény lelkiségre épülő, hont védő elszántságon*, a *kereszténység védőbástyája* toposzon – mely nyílt bolszevizmus- és szovjetellenességben nyilvánult meg – pedig 1942-ben végleg túllépett az idő. A tankönyvírók egyszerűen elhallgatták azt, hogy Magyarország a világháborúban szemben állt nemcsak a sztálini Szovjetunióval, de az angolzász hatalmakkal is. Mintha csak a keleti háborúról vettek volna tudomást, a *civilizált-barbár* ellentétpárra építve gondolataikat a barbár Szovjetunió elleni háborúról írtak, a sztálini rendszert diabolizálták, védelmezve a nyugati civilizációt, miközben a civilizált világ éppen a hazánkkal szövetséges Német Birodalmat tekintette a barbárság elsőszámú megtestesítőjének. A területrevíziós részsikerek önálló erőfeszítésből történő visszaszerzésének tankönyvi súlykolása szintén a történelmi tudattorzítás eklatáns példajaként jelent meg a tankönyvekben.

A katolikus reneszánsz, a katolicizmus, a keresztény lelkiség erős tankönyvi jelenléte a Szent István Társulat tankönyveiben értelemszerűen erősebb tónust kapott, mint a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadványában. A katolikus kiadó tankönyveinek használata – még az állami fenntartású gimnáziumokban is – szintén szembe-tűnő volt az 1940-es években. Korábbi kutatások igazolták (amire jelen tanulmányban nem térünk ki), hogy az antiszemita felhangok a katolikus kiadó tankönyveiben sokkal erőteljesebben megjelentek, mint az állami tankönyvekben. Mindez azt igazolja, hogy ezek a munkák a külpolitikai gondolkodás németbarát irányát erősebben jelenítették meg. Ugyanakkor a katolikus tankönyvekben – és ezt Ujváry Gábornak a német–magyar tankönyvvitáról szóló írása is megerősíti, – a nemzetiszocializmussal való szembenállásra is találunk utalást (Ujváry, 2016, pp. 106–107).

Irodalom

1. Albert B., G. (2006). *Súlypontok és hangsúlyeltolódások*, Pépa: Pannon Egyetem.
2. Albert B., G. (2016): Horthy és a Novara – avagy a Horthy legenda a két világháború közötti fiú-középiskolai történelemtankönyvekben, In: Z. Karvalics, L. (szerk.). *Az első világháború információ-történetéhez.* (pp. 87–100). Budapest: Gondolat Kiadó.
3. Albert B., G. (2015): Tankönyvpiac, tankönyvhasználat, tankönyvrevízió: Mozzanatok a klebelsbergi korszak történelemtankönyv-történeti és iskolatörténeti kutatásaiból: habilitációs anyag 136 p. Kaposvári Egyetem.
4. Balogh, A. (1942): *Magyarország történelme a gimnáziumok és leánygimnáziumok III. osztálya számára.* Budapest: Szent István Társulat.
5. Buzinkay, G. (2005): *Iskola a lovagvárban. A budai Toldy Ferenc Gimnázium 150 éve.* Budapest: Toldy Ferenc Gimnázium.
6. Iszlámov, T. (1994): Erdély a szovjet külpolitikában a második világháború alatt. *Múltunk.* 39(1–2), 17–50.
7. Katona, A. (2009). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából. V. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). *Történelemtanítás. Történelem-szaktudományi portál.* Retrieved from http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekV..pdf (2019. 11. 03.)
8. Marczinkó, F., Pálfi, J., Várady, E. & Dékány, I. (1942). *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig.* Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
9. Szegedi, T. (1942). *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. A gimnázium és leánygimnázium VIII. osztálya számára.* Budapest: Szent István Társulat.
10. Romsics, I. (2014): Teherántól Párizsig. Nagyhatalmi politika és Magyarország, 1943–1947. *Rubicon.* 25(11), 4–13.
11. Petrován, O. (1938): Vitéz Pálfi János Dr. In.: Resch, A. (Ed.): *A budapesti VI. kerületi magyar királyi állami Kölcsey Ferenc Gimnázium (IV-VIII. oszt. reálgimnázium) értesítője az 1937–38. iskolai évről.* Az iskola fennállásának 40-ik évében (pp. 8–10). Budapest: Iskola igazgatósága.
12. Pritz, P. (1999): *Pax Germanica. Német elképzelések Európa jövőjéről a második világháborúban.* Budapest: Osiris Kiadó.
13. Pritz, P. (2017): Edmund Veessenmayer nevezetes jelentése, *Korunk,* 38(12), 75–86.
14. Pritz, P. (2016). Személyiség és történelem. In Pritz, P. (2016). *A relativizálás elfogadhatatlansága. Hazánk és a nagyvilág. Újabb tanulmányok.* (pp. 149–163) Budapest: Nemzetközi Magyarstudományi Társaság.
15. Ujváry, G. (2016). „A külföld még mindig alig tud rólunk” Magyar–német tankönyvvita a második világháború idején. *Századok.* 150(1), 85–115.
16. Unger, M. (1976). *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig.* Budapest: Tankönyvkiadó.
17. Zeidler, M. és L. Balogh, B. (2002). Az „Erdély-kérdés” a magyar–szovjet külkapcsolatokban. 2000 *Irodalmi és Társadalmi havi lap,* 14(4), 41–67.

„Wishful thinking” in Hóman’s History textbooks of secondary grammar schools

The present study examines the conceptual features of the contemporary chapters of the Hóman history textbook series, those that refer to the so called 'wishful thinking' deviated from the reality of the power elite of the Horthy era. The study primarily aims to enrich the research results of textbook history writing, but at the same time it puts some historical works on the subject of analysis. These works are mainly aimed at the foreign policy public thinking of the power elite and at outlining the ideas of the great powers, especially the German Empire, about Hungary.

Keywords: history textbooks, textbook historiography, textbook series from Hóman

A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla festészetében I. Leánygyermek-ábrázolások

Támba Renátó*

Tanulmányomban a Nyolcak tagjaként is ismert Czóbel Béla leánygyermek-ábrázolásainak elemzésére vállalkozom, az azok mögött húzódó eszme- és művelődéstörténeti hatások feltárására, a korszak progresszív (gyermektanulmányi és reformpedagógiai eredetű) gyermekségretorikai szövegeiből érkező hatások feltérképezésére törekedve, a Nyolcakat meghatározó szellem- és társadalomtudományi tájékozódásból kiindulva. Czóbel esztétikai megfontolásainak hátterében egy radikális, a társadalmi konvenciókkal való szembeszegülést magában foglaló társadalom- és ember-szemlélet áll, s ebből fakadóan közvetlenül összekapcsolhatók egymással az elemzések kompozíció- és stílusanalízisre vonatkozó szempontjai, valamint a gyermekszemlélet vizsgálatának aspektusai, a Panofsky-féle ikonográfiai-ikonológia által nyújtott elemzési struktúra mentén elindulva. Tanulmányomban választ keresek arra, hogy miképp, milyen eszközök révén fejeződik ki a művész szemléletében munkáló társadalom-, ember- és gyermekszemlélet, a polgári nevelés valóságára vonatkozó reflexió szintjén mozogva.

Kulcsszavak: ikonográfia, gyermekkortörténet, Nyolcak, Czóbel Béla

Bevezetés és elemzési módszerek

A 19. század végén és a századforduló táján a képzőművészeti ábrázolási gyakorlat terén fokozódott az érdeklődés a gyermekélet nüanszainak megfigyelése iránt, gondolva itt Albert Anker, Jules-Bastian Lepage vagy Fritz von Uhde alkotásaira, illetve hazánkban az alföldi iskola, a nagybányai vagy a gödöllői művésztelep alkotóinak munkáira. A gyermekábrázolások elszaporodásának hátterében az individuális lét és a társadalmi élet viszonyainak problémáját előtérbe helyező korszakos jelentőségű mozgalmak hatása állt, mint például a szocializmus, az életfilozófia, a kultúrakritika és a pszichoanalízis, melyek megnyitották az utat az individuum, s így a korban javarészt a naturális-individuális karakterénél fogva jellemzett gyermekkor tartománya előtt is. A századfordulón jelentkező gyermektanulmányi és reformpedagógiai áramlatok pedig csak elmélyítették a gyermekkor témája iránti művészi érdeklődést, hiszen e mozgalmak Fényes Adolftól a gödöllőiekig számos művészre hatást gyakoroltak, így például a Nyolcakra is (lásd: Támba, 2019a, 2019b, 2019c). Jelen írásomban a Nyolcak festőjének, Czóbel Bélának a műveit elemzem, a képeken tetten érhető gyermekszemléleti mintázatok (gyermekkép és gyermekfelfogás), gyermekségretorikai szövegek feltárása céljából.

Vizsgálódásom eszme- és művelődéstörténeti karakteréből fakadóan a képeket átható szöveges hagyományok feltérképezésére kell törekedni, a kép mögött húzódó narratívák utáni kutatás keretein belül, a festmények szövegtestébe rejtett jelentések (Ricoeur, 1998, p. 158), társadalmi tapasztalat- és tudatformák megragadása céljából (Schneider, é. n.). Ugyanakkor a társadalmi reakció eszközeinek tekintett mű (ld. Bächtmann, é. n., p. 89) lényegének megragadásáig vezető út nem más, mint a mű lépésről lépésre történő betűzgetése (Gadamer, 1994, p. 161), először tehát a szemünket kell használnunk a befogadás folyamatában (Arnheim, 1974, p. 1). Az elemzést tehát nem mással kezdjük, mint a látható képi elemek, formanyelvi és kompozíciós megoldások feltárásával, mely

* Fejlesztő (Reménysugár Habilitációs Intézet), író, kutató, e-mail: trenato87@gmail.com. Honlap: <https://sites.google.com/site/tambarenato/home>

az Erwin Panofsky által kidolgozott ikonográfiai-ikonológiai modell első lépése: a preikonografikus leírás. Panofsky módszerében ezt követi a téma, a képtárgy, a technika, a történelmi háttér, a keletkezési mód, valamint a vonatkozó életrajzi információk rögzítésére irányuló ikonográfiai leírás, majd pedig a mélyebb motívumok, szimbolikus és allegorikus utalások, szubtextusok feltérképezését megcélzó ikonográfiai interpretáció kerül sorra, hogy annak eredményeiből következtetéseket vonhassunk le a mű mögött munkáló narratívákra vonatkozóan. Az elemzés végső célja pedig a kép „megértése”, a „dokumentumértelmezés” tartományának feltárása, vagyis a társadalmi tudat részének tekintett mű tágabb perspektívába történő ágyazása eszme-, filozófia-, irodalom- és művelődéstörténeti stb. alapon; ezzel valósul meg az ikonológiai szintézis (Panofsky, 1955, pp. 26–54; Mietzner & Pilarczyk, 2013, p. 36; a szubtextusokról lásd: Mitchell, 2012, p. 65).

Az ikonográfia-ikonológia által szolgáltatott struktúrát azonban érdemes konkrét elemzési szempontokkal feltöltenünk. A tárgyi és kifejezésbeli értelem tartományának feltárásához elsősorban a vizuális kommunikáció szempontjai bizonyulnak hasznosnak, amelyek mindenekelőtt a kompozíció- és stílusanalízishez járulnak hozzá (Arnheim, 1974, p. 1). Igen hasznosnak bizonyul továbbá az emberi életvilágok aktusainak, rituáléinak, rítusainak és rutinjainak vizuális antropológiai rögzítése (Bán, 2008), valamint a társadalmi élet elemeinek vizsgálata a vizuális szociológia aspektusából, Erving Goffman (1956) dramaturgiai koncepciójának segítségével. Ez utóbbi nyomán elemzéseink során rendre rögzítjük az ábrázolt szereplők olyan jellemzőit, mint amilyen a testbeszéd, az arckifejezés, a testtartás, a gesztusok és a hajviselet, körül írjuk a megfigyelhető gyermeki aktivitásokat, a társadalmi interakciókat és a közösségi cselekvéseket, valamint a kultúra olyan megnyilvánulásait, mint a szimbólumok, a térhasználati jellemzők és az anyagi javak (Sztompka, 2009, pp. 45–51). Gyermekkor-történeti vonatkozásban pedig felmerül az igény a gyermekek megjelenésének regisztrálására (kor, nem, elhelyezkedés, kompozícióban betöltött szerep, tevékenység), a szociokulturális kódra utaló jelek (tárgyi-fizikai környezet: táj, enteriőr, ruházat) rögzítésére, a tevékenységek és az interakciók gyermekkortörténeti szempontú értelmezésére, a nevelői attitűdre, illetve a gyermekképre való következtetés megtételére is (Támba, 2017, pp. 119–120). Mindezzel a célunk nem más, mint hogy a képelemzések nyomán következtetéseket tehessünk az adott korban megfigyelhető gyermekségretorikai szövegekre vonatkozóan, többek között bizonyos gyermekkor-motívumok, gyermeklét-szimbólumok feltárásán keresztül. Mindehhez azonban először a Czóbel Bélát meghatározó művészeti és eszmei áramlatok áttekintésére kell vállalkoznunk, így tanulmányunkat a Nyolcak eszmei-formai aspektusainak áttekintésével folytatjuk.

Az új társadalom víziója és az egyetemes rend képzete a Nyolcak festészetében¹

A XX. század elejének Magyarországon a művészeti mozgalmak gyakran kapcsolódtak a kor ideológiai áramlataihoz (Takáts, 2007, p. 89). A Nyolcakat például a baloldali szellemi elithez fűzte erős kapcsolat, így szorosan kötődtek a Galilei Körhöz, a Társadalomtudományi Társasághoz, a Magyar Szociáldemokrata Párthoz, a Polgári Radikális Párthoz, a Huszadik Század és a Nyugat Köréhez (Németh ed., 1981, p. 547). A Nyolcak célja a társadalmi haladás szolgálata volt a polgári demokrácia megvalósítása érdekében (Rockenbauer, 2014, p. 158, p. 163; Passuth, 1972, pp. 74–75), így leszámoltak az impresszionizmusnak a látási benyomás esetleges közlésére irányuló, konstruktív szellemi tartalomtól mentes képkoncepciójával (lásd: Kernstock, 1910), hogy helyébe

1. Jelen fejezet bizonyos szöveghelyei átfedésben állnak a Per Aspera Ad Astra című folyóiratban megjelent cikkemmel (Támba, 2019a, pp. 121–127).

az architektonikus alakítás elve szerint vezérelt, kereső-kutató művészeti szemléletmódot állítsanak (Markója, 2010, p. 63).

Képzítő szándékú koncepciójuk középpontjában a harmónia, az egyensúly és az egyetemes rend keresése állt (Rum, 2015, p. 51): az istentől való megfosztottság, a szubjektivitás diadala és az elidegenedés élménye által meghatározott történeti korban (Németh, 1999, p. 64, p. 73, p. 76; Kemény, 2010, p. 123) a Nyolcak az új értékek és a megépítettség igénye által vezérelt, „*kutató*” művészettel próbálta betölteni a metafizikai vákuumot, egyfajta új totalitás-élmény nyomában járva (lásd: Lukács, 1910). A művészet abszolútum általi meghatározottságából kiindulva a Nyolcak alkotói többnyire a struktúrateremtést tekintették fő feladatuknak, s ebből fakadóan a festők szigorú elvek mentén kívánták felépíteni képeiket (Markója, 2010, p. 64), Márffy szavaival élve „*a kompozíció, a konstrukció, a formák, a rajz, a lényeg kihangsúlyozásával*” (Márffyt idézi: Markója, 2010, p. 52), a szellem alakító munkájának kifejezésre juttatása céljából.

Az ő értelmezésükben tehát – polgári értelmiségi orientációjuknál fogva egyfajta, a német objektív idealizmust megközelítő, idealista-racionalista elképzelés nyomán – a természet nem más, mint az egyetemes rend által áthatott anyagi valóság (Markója, 2010, p. 64). Így képeik mintha csak a valóság egészéből kiragadott, de totalitást megragadó részletek volnának (Loboczky, 1998, p. 154). Az ő felfogásukban, Popper Péter elképzeléséhez hasonlóan, a festmény nem a természet másolata kell, hogy legyen, hanem a természet újratertett része, hiszen a felület minden egymáshoz kapcsolódó elemét (fizikai dimenzió) magában foglalja a festészet homogén ősanysága (szellemi dimenzió) (Popper, 1983, p. 75; Vojtech, 2010, p. 129). Ehhez hasonló metafizikai irányultságú felfogást tapasztalunk Kernstok Lovasok a víz partján, Czóbel Téren című képén vagy Márffy számos alkotásán, hiszen ők a jelenségek mögött megbúvó szerkezeti valóság hangsúlyozásával a természeti mögött megbúvó kozmikus szellemi rend alkotómunkáját kívánták érzékelhetővé tenni (Markója, 2010, p. 59).

Mindebből fakadóan a Nyolcak festői nagy figyelemmel adóztak Cézanne festészetének, amelyből elsősorban a tárgyak elrendezettségének elvét építették be felfogásukba. Ennek értelmében az alkotók igyekeztek kihangsúlyozni a képelemek közötti szükségszerű összefüggésrendszert (Németh, 1999, p. 168). Miképp Cézanne, a Nyolcak alkotói is hittek abban, hogy a valóság korántsem véletlenek halmaza, hiszen mélyrétegeiben objektív összefüggéseket hordoz, melyek csak az ész hatalmával ragadhatók meg (Passuth, 1972, p. 135). Miatán tehát a Nyolcak alkotóit a jelenségek „*egyásra vonatkoztatottságukban*” (lásd: 1911-es kiállításkatalógus, itt: Fákó ed., 2010, p. 9) foglalkoztatták, a képeiken szereplő színeket és motívumokat szükségszerű kapcsolatba hozták egymással. Ez a konstrukciós törekvés alapvetően Cézanne tanulmányozása nyomán fejlődött ki festészetükben, ugyanakkor a kiegyensúlyozottság és a motívumok kötöttsége terén mégis elmaradnak Cézanne mögött.

Ugyanakkor a csoportra 1906–1909 között (Passuth, 1972, p. 136, p. 155) még nagy hatást gyakorolt Matisse alkotómódszere is, s ez a tendencia – főleg a keveretlen színek alkalmazását és a kontúrok nélkülözését illetően (Hollósi, 2010, p. 41) – Czóbel, Márffy és Berény festészetében a csoportta szerveződést követően is sokáig megmaradt. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a Nyolcak művészetében a szellemi és a formai tartalmak egymással szervesen összekapcsolódnak, a fent vázolt összefüggésekből kiindulva, utóbbiból az előbbire vonatkozóan következtetve rendre feltárhatók a műalkotások mögött húzódó ikonográfiai jelentések, narratívák is.

A Nyolcak gyermekábrázolási gyakorlata és a kor gyermekésretorikája

A Nyolcak szellemi orientációjából fakadóan a művészcsoport ábrázolási gyakorlatára ikonográfiai szempontból roppant jellemző volt a gyermekkor és az ifjúság témája, hiszen az új festőgeneráció – mintegy párbeszédet tartva a kor reformpedagógiai áramlataival és a gyermektanulmányi mozgalommal – különös jelentőséget tulaj-

donított a gyermeki képzelet teremtő erejének, s ezzel együtt az ifjúkor cselekvőpotenciáljának a társadalom polgári értelmiségi alapokon történő radikális megreformálásának programja szempontjából. Nem véletlenül viselte az Ifjúság címet az 1907-ben, a Könyves Kálmán Szalonban megrendezett, a mozgalom előzményének tekintett kiállítás, de az ezután keletkezett kompozíciók sora is bizonyítja, hogy a gyermek- és ifjúalakok nemcsak kedvelt tárgyai, de programadó motívumai is a csoport festészetének. Ugyanakkor ezen ábrázolások bizonyos esetekben a jelenvaló társadalmi viszonyok nyugtalanság- és szorongásélményének hordozóiként is értékelhetők (Révész & Molnárné Aczél 2016, p. 27), különösen Tihanyi, Berény, Czigány, Czóbel és Márffy vonatkozásában.

Azonban már a gyermeki létélmények, életfolyamatok iránti fokozódó érdeklődés, a gyermeki felszín mögött megbúvó pszichikai feszültségek feltárásának igénye is a gyermek- és ifjúkort a megújulás zálogának tetelező, reformpedagógiai gyökerű toposzból fakad. Ez Kernstok piktúrájában még ikonikus gyermekszimbólumokat eredményezett bukolikus idillt idéző, mintáit az etruszk szobrászatból, a görög szobrászatból, az itáliai reneszánszból merítő, valamint Marées és Hodler festészetéből egyaránt táplálkozó árkádiai jelenetek formájában (Rockenbauer, 2010, p. 300), néhány más festőnél azonban már a gyermek lelki-szellemi valóságának megfigyeléséhez vezetett el, azzal a hittel, hogy a gyermek életfolyamatainak, lelki eseményeinek megfigyelése jelentheti a társadalom megújulásának alapkövét. A gyermeklét társadalmi-lélektani dimenziójának feltárására irányuló törekvést figyelhetjük meg Czigány Dezső Escher Károly szociofotóit idéző cigarettázó Kéményseprőtől kezdve Berény Róbert pszichoanalitikus tartalmakat felszínre hozó, színörvényekben úszó gyermekábrázolásain keresztül egészen Márffy Ödön nyergesi parasztlányáig vagy Czóbel Béla felszabadult kontúrokkal megrajzolt polgári gyermekfiguráig (Rockenbauer, 2010, p. 300).

Az mindenesetre már csak a gyermekábrázolások (különösen a gyermekportrék) nagy számából kiindulva is kijelenthető, hogy a Nyolcak művészetében a gyermekkor témája kitüntetett szerepet kapott, eszmei kapcsolataikból, szellemi orientációjukból pedig nem túlzás azt a következtetést levonni, hogy ha áttételes úton is, de e művészek társadalomszemléletére hatással volt az életreformmozgalom, gyermekszemléletüket pedig, mint már utaltunk rá, leginkább a korabeli gyermektanulmányi és reformpedagógiai áramlatok formálhatták.

Mint tudjuk, a Nyolcak erőteljesen kötődött a budapesti polgári radikális értelmiség köreihez, amely pedig alapvetően az életreform-mozgalomhoz sorolható, többek között az ember természeti mivoltára és az univerzális létezőre vonatkozó nézetek összekapcsolása okán. Ennek fontos őrtornya, a Magyar Társadalomtudományi Társaság kezdeményezésére került megalapításra a tanítószázad folyóirata, az Új Korszak, valamint a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete (Németh, 2013, p. 40), melyek a gyermekléptékű pedagógia követelményeinek különböző megfogalmazásait adták, a baloldali életreform elképzeléseikhez közelálló módon. A századelő eszmetörténetének központi motívumaként jelent meg tehát az „új gyermek” mint a jövő megújulásának záloga, s a hit, hogy az iparosodás és urbanizáció által indukált, a nietzschei és kierkegaard-i szorongásélmény által kifejezetté tett totalitás-hiány közepette a természet ősállapotához – és azzal együtt az univerzális létezőhöz – való visszatérés csakis a gyermekben rejlő őserők kiteljesítésén keresztül realizálható (Németh, 2013, p. 18). Az új totalitás iránti szellemi igénytől áthatva tehát a kor gondolkodóinak és művészeinek jelentős része az is tenné emelt gyermek személyében keresett új bizonyosságokat, s erre alapozták az új rend és az új értékek ígéretét is, ahogyan azt a Nyolcak festészetének eszmetörténeti motívumainak vizsgálata nyomán is láthatjuk (lásd: Támba, 2019a, pp. 121–134).

Az evolucionizmus örökségéért, nagyrészt Ellen Key után tehát a civilizációs ártalmaktól még meg nem rontott gyermek vált „a jövő építőmesterévé” és az emberiség „megváltójává”, mégpedig egyéni akaratánál, érdeklődésénél, cselekvő-, képzelő- és teremtő erejénél fogva. Miképp Nietzsche vallotta, úgy sokan hitték, hogy

kizárólag a gyermekben rejlik az emberiség megújulásának lehetősége, hiszen egyedül ő hordozza magában az újrakezdés, a felejtés és a játék potenciálját (Németh, 2013, p. 20; Németh, 1996, p. 10; Nietzsche, 1908). Az új felfogásban a „kis Jézus alakjának laicizált és populáris változataként” megjelenő gyermek magasabb rendű, sőt, abszolút lényvé vált, abszolút volta azonban a mélylényegét meghatározó örök természeti sajátosságokból ered, s csak ezek megértése révén válhat lehetővé a jobb jövő letéteményeseként dicsőített gyermek szolgálata (Sáska, 2011, p. 19).

Az új retorikában a gyermeki szabadság, az önkibontakozás és az önállóság lettek a gyermeklét lehangsúlyosabb vonásaivá (Németh, 2002, p. 26), összefüggésben a természet ősállapotához való visszatérés kívánalmának életreform-motívumával (Németh, 2002, p. 33). A gyermektanulmányi mozgalom vezetőjeként ismert Nagy László a gyermekkort az élet univerzális törvényeinek alárendelt teremtő életakarat által meghatározott életszakasznak tartotta, amely ebből fakadóan megkívánja az önkibontakoztatásra irányuló cselekvési szabadságot (Deák, 2000, p. 122), mégpedig annak érdekében, hogy az ösztöntartományokat mozgósító megismerés révén uralomra juthasson az intuíció, az érzés, az értelem és az akarat fogalomkörével körülírt szellem (Simonfi, 2011, 129). A gyermek életének fő motívuma tehát nem lehet más, mint az érdeklődés mint „a munka ösztökélője”, „a gondolkodás szítója” és az érzelem „tűzhelye” (Simonfi, 2011, p. 107), s Nagy László „a világkeletkezés nagy munkájával” való aktív azonosulást tartotta a megismerés leglényegesebb motívumának (Simonfi, 2011, p. 124). A gyermektanulmányi mozgalom eszmekörében tehát határozottan körvonalazódott a transzcendens totalitás jelenléte, akárcsak a Nyolcak és a polgári értelmiség felfogásában.

Ugyanakkor az érdeklődés, az aktivitás, a belső fegyelem és az önállóság mozzanatának a gyermektanulmány és a reformpedagógia retorikájában való gyakori hangsúlyozása által ekkortájt vált mérföldkövé a magyar pedagógiai gondolkodásban Claparède funkcionális értelmezése is, mely szerint minden egyes lelki jelenség mögött biológiai jelentés rejlik, magában foglalva a jövőre irányulás mozzanatát. Így az új elképzelés szerint az utánzás és a játék számos formája a felnőtt élet feladataira való előkészület gyakorlataként nagy jelentőséggel bír a gyermekkor önértékeiből kiinduló, s végső soron a társadalmi élet új alapokra helyezésére, megreformálására irányuló nevelés folyamatában (Németh, 1996, pp. 41–42). Ezzel a gyermek méltán vált a megújhodni kívánó társadalom polgári radikális elképzeléseinek szimbolikus alakjává, s a játékoságánál, gyermeki vonásainál fogva jellemzett kisedés így válhatott a baloldali, polgári értelmiségi szemléletű alkotások központi motívumává a századelő festészetében.

Ahogy Czóbel Béla műveinek esetében látni fogjuk, az ábrázolásokon gyakran erőteljesen érzékelhetők a korabeli társadalmi (elsősorban polgári) gyermekszemlélet (gyermekkép és gyermekfelfogás) jellemző vonásai, bemutatva a gyermekkort övező és meghatározó társadalmi beszédmódok főbb jegyeit. Ám ezeken a képeken többnyire mintha e mintázatok leleplezése, felülírása céljából ütköznének ki a részben a reformpedagógia és a gyermektanulmányi mozgalom retorikája felől érkező közkeletű modern gyermekség-diskurzusok reflexiói, mintha csak az ezen alkotások kompozícióiban, ritkábban metaforáiban és szimbólumaiban kifejezésre jutó progresszív szemléleti mintázatok felszabadítani igyekeznének a gyermekkort az azt meghatározó, a gyermeket a fejlődéselvű pedagógia (lásd: Piaget, 2005, pp. 344–383; Golnhofer & Szabolcs, 2005, p. 29) és a gyermekkor konzerválása jegyében a polgári életkeretekhez láncoló kolonizáló narratívák elnyomása, vagy épp a paraszti élet kérlelhetetlen erkölcséből, „korszaktalan egytörvényűségéből” (lásd: Erdei, 1973, p. 11) fakadó engedelmesség- és függőségeszmény nyomása alól. Az elemzések által igazolni kívánt előzetes felvetésünk tehát, hogy a képek szövegtestében többnyire a polgári életideálok felől érkező gyermekkor-narratívák és a „felszabadító” szándékú diskurzusok feszülnek egymással szemben. Éppen ezért tekintjük át, hogy miképp érvényesül a társadalmi kontroll a nevelés folyamatában a vizsgált korszakban.

A társadalmi kontrolltól az individuuum felszabadításáig²

A huszadik század eleji magyar társadalom polgári közegében a nevelés és oktatás gyakorlatát uraló tekintélyelvűség okán még mindig általános érvényű törekvés volt a nevelt spontán kívánságainak, ösztönkésztetéseinek, vágyainak visszaszorítása, elnyomása, feltételezve, hogy minden testi készítés ártalmas az örökérvényűnek tekintett erkölcsi értékek által vezérelt szellemi nevelés folyamatában (Bókay, 2017, pp. 114–115). A felnőtt társadalom a gyermeket a rá váró társadalmi szerepkörök tükrében értelmezte, a jövő polgáraként, a nemzeti kontinuitás letéteményeseként tekintett rá (Pukánszky, 2004, p. 292), akit a hasznos állampolgárrá nevelés érdekében nevelni kell és fegyelemre szoktatni, gondoskodni kell a társadalomba való beletagolódásáról; voltaképpen e cél volt a család anyagi-érzelmi investíciója mögött húzódó fő motivációs forrás (Pukánszky, 2004, p. 293). Noha a századfordulóra már kifejezett hagyománnyal rendelkezett a magyarországi pedagógia Rousseau-recepciója is (pl. Felméri Lajos, Kiss Áron, Öreg János, Emericzy Géza és Peres Sándor – ld. Pukánszky, 2005, pp. 190–198, pp. 202–206), a polgári nevelés szemléletmódját továbbra is a gyermeket passzív-receptív tényezőnek tekintő, tekintélyelvű, normatív nevelési koncepciók határozták meg.

A gyermek ösztöneinek megzabolázását már csak azért is szükségesnek vélte a közvélemény, mert e korban a gyermeket születésekor még nem tekintették embernek, s úgy vélték, hogy csakis a nevelés útján fejlődhet azzá (Pukánszky, 2004, p. 302). A gyermek hiánylénynek számított értelmileg és erkölcsileg egyaránt, a nevelés feladata pedig e hiány megszüntetése, az akarat pótlása volt (Szabolcs, 2011, p. 133) a társadalmi elvárásoknak megfelelni képes, „fegyelmezett, rendezett” állampolgárok nevelése céljából (Pukánszky, 2004, p. 303). Miután a gyermeket a haza számára nevelték annak értékeinek jegyében, cselekvéseiben és választásaiban a nemzet érdekeinek megfelelő évideálnak kellett testet öltenie; az „ideális én” (ld. Goffman, 1956, pp. 10–14, 22–32) kifejlesztésének törekvése indokolta a neveltek életét övező szigorú felügyeletet is. A nemzet öntudata, identitása, büszkesége többek között a felvilágosodásból örökölt racionalizmusból táplálkozott a világ (és így az ember) megismerhetőségébe és ellenőrizhetőségébe, valamint a fejlődésbe vetett hittel együtt (vö. Somlai, 1997, pp. 23–24). Ebből a racionalizmusból fakadt a racionális én illúziója is a homogén és koherens énstruktúra evidenciájával együtt, s miután ezen elképzelés az átláthatóság és irányíthatóság látszatával ruházta fel az individuumból való közvélekedést, szilárd alapot szolgáltatott az egyén cselekvései, társas megnyilvánulásai, értékvalasztásai és társadalmi életgyakorlatainak formálódása fölötti felügyeletgyakorlás társadalmi méretű tendenciája számára.

A társadalmi felügyelet és fegyelmezés törekvése az állandó nyomásgyakorlást megcélzó társadalmi gyakorlatokon és szabályokon keresztül érvényesült, azzal a céllal, hogy engedelmességre, alárendeltségre, alkalmazkodásra, szorgalomra és precizitásra hangolja az egyént (Foucault, 1990, p. 249), hogy végül a társadalmi ideálok által meghatározott hatalom erőinek hordozójává váljék (Foucault, 1990, p. 210). Azonban miután a fegyelmezés paradigmája együtt járt az eltérések visszaszorításának törekvésével (Foucault, 1990, p. 245), voltaképpen az emberi lélek mélyén húzódó bestiális ösztönkésztetések letiltásának rendszerét hozta magával. Az egyén értékvalasztásait és döntéseit előkészítő társadalmi gyakorlatok és normák interiorizálása céljából az embernek tehát minden törekvését a társadalmi eszmék felől érkező erkölcsök alá kellett rendelnie a nemzeti identitás konzerválása érdekében, azonban a század második felében végbemenő eszmetörténeti fordulatok kezdték megengedni az ember addigi önértelmezését. S miután – főképp a pszichoanalízisnek, majd pedig többek közt a reformpedagógiai áramlatoknak köszönhetően – válságba került a racionális én mítosza, idővel az arra építő társadalomszemléletek is fellazultak vagy háttérbe szorultak. Az új emberszemlélet jegyében az indi-

2. Jelen fejezet átfedéseket mutat a Valóságban megjelent Berény Róbert-tanulmányom szöveghelyeivel (lásd: Tamba, 2019b, 65–69.).

viduum már nem valamiféle „idegen etika kiteljesítésében” és „a dolgok objektív rendjéhez való illeszkedésben” látja élete értelmét, hiszen létének célja innentől fogva nem más, mint „az önmaga [lényege szerint ellentmondásos] belső világának megfelelő sors, felnöves megformálása” (Bókay, 2017, p. 110). Így aztán a nemzeti kontinuitásért felelős, a „racionális én” narratívája által megtámogatott eszmék helyét mindinkább átvették az individuuum megértésének szempontjai (Bókay, 2006, p. 177), úgy a pszichoanalízis elméletében, mint Ellen Key és a gyermektanulmányi mozgalom szerzőinek gondolatrendszerében.

Ez a folyamat a művészetek eszmetörténeti jelenségeiben is nyomon követhető, hiszen a kor festészetében is számos alkalommal találkozunk a jelenséggel, ahogyan a jelenvaló, a társadalmi kontroll nyomásától terhelt polgári vagy paraszti mikrovilág helyzeteire érkező művészi reflexió mintha csak felszabadítani kívánná az ábrázoltakat béklyóik alól. Ily módon Czóbel Béla jelen dolgozatban vizsgált festményein is gyakran láthatunk (nagyreszt az antropológiai tér motívumaiból, néha pedig létmetaforákból vagy bizonyos szimbólumokból következtethetően) polgári életkeretei által definiált gyermekeket, akiknek az élettérebé a festő mintegy behatolni kíván merész színeivel és színcapcsolataival. A művész mintegy betört a megjelenített gyermekek életvilágába, hogy mintegy felszabadítsa őket a lényük legjavát elnyomó mindennapi (főleg polgári) életelvek és életideálok alól, a hosszú évek során kiérlelt, sajátosan czóbeli stílus segítségével.

Czóbel Béla (1883–1976) festészete

Czóbel Béla 1902–1906 között Nagybányán töltötte a nyarakat (Németh ed., 1981, p. 567; Johnson, 2001, p. 24), ahol nagy befolyást gyakorolt rá Ferenczy Károly, akinek hatására színei egyre világosabbak és intenzívebbek lettek (Jurecskó, 2014, pp. 15–16). Azonban 1904-től fokozatosan meghaladta a plein air technikát (Jurecskó, 2014, 28) a nagybányaiak természetelvű szemléletmódjával együtt, miközben örökre meg is őrizte annak tanulságait (Kratochwill, 2001, p. 20). 1906. októberében már új, Párizsban fogant képeit állította ki az Őszi Szalonon (Kratochwill, 2001, p. 20), s rövidesen ismeretséget kötött Modiglianival, majd Doucet-val, Maquequet-val és Manguinnal (Barki, 2010, pp. 239–240).

Ekkortájt festett képein már tetten érhető Rouault, különösen pedig Matisse hatása (Passuth, 1972, p. 38): műveit elnagyolt, primitívnek bélyegzett festésmód, keveretlen színek és harsány szíkontrasztok jellemezték (Rockenbauer, 2008, p. 4). Könnyed, felszabadult ecsetvonásokkal festett kompozíciói nagy, vaskos színfoltok egymásba kapcsolódásából épül föl, hogy felületein a világ mintegy színes foltok rendszerévé váljon, akárcsak a fauvisták alkotásain (Passuth, 1972, p. 151). Kerülte a távlatíságot és szakított a bevett látáskonvenciókkal (Hollósi, 2010, p. 41), mégpedig annak érdekében, hogy az összhang, a mérték és a rend Matisse-i elvét idéző dekoratív kompozíciókat hozhasson létre (de Micheli, 1977, p. 64).

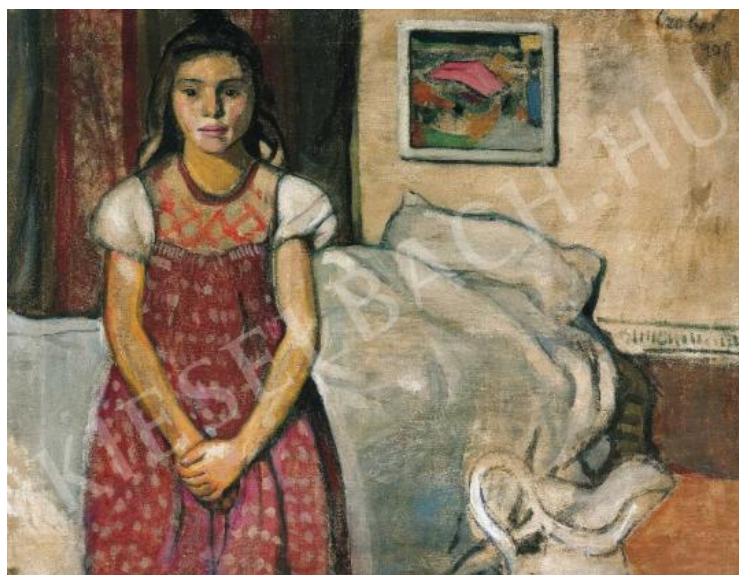
Louis Vauxcelles, a Fauves párizsi csoportjának keresztapja a vadak legvadabbjának tekintette Czóbelt (Barki, 2010, p. 237), Gertrude Stein pedig Matisse-nál is hevesebbnek ítélte stílusát (Barki, 2014, p. 50). Formái súlyosabbak, mint Matisse képein, s a játékosság is kevesebb műveiben: nem stilizál oly mértékben, mint mestere (Passuth, 1972, p. 38). Ugyanakkor képeit erőteljesen meghatározza a rajzosság, hiszen nála a kontúr a színbeli és formai tömörítés eszközeként jelenik meg, sőt, a kontúr a vászon síkján egymás mellé emeli a színeket, ezáltal hangsúlyozva a kétdimenziós kiterjedést (Kemény, 2010, p. 114), törekedve a távlatok és mélységek nélküli ábrázolásmódra. Képeit összességében a folthatást eredményező dekoratív síkfestés tendenciája hatja át, s ez erőteljesen a képek egész felületének, különösképpen pedig az előtérnek a fontosságára irányítja a figyelmet (Kratochwill, 2001, p. 21).

Bár – javarészt pusztán névleg – tagja volt a Nyolcak csoportjának (Barki, 2010, p. 242), képeivel messze meghaladta Cézanne hatását (Barki, 2010, p. 244), sőt, munkáit gyakran a komponálás hiányának látszata hatja

át (Passuth, 1972, p. 38). Czóbel festészete – Kernstokék lényegkiemelésre törekvő tudatosságával szemben (Németh ed., 1981, p. 550) – a látványt a jelenségvilágon keresztül tette érzékelhetővé, vibráló, életteli felületeket eredményezve ezáltal (Passuth, 1972, p. 38). A Nyolcak kritikusa, Bölöni György is a könnyed rajzot, a kolorizmust és a kifejezőerőt hangsúlyozta festészete kapcsán (Barki, 2014, p. 39). Képeit mégis kétségkívül átjárja egyfajta metafizikai irányultság (vesd össze: Loboczky, 1998, p. 154), hiszen munkáin érzékelhetővé válik az egyedi mögött húzódó univerzális szellemi rend alkotó-alakító munkája (Markója, 2010, p. 59). A műveiben munkáló totalitásélményt azonban Czóbel nyers színfelületein mintegy a jelenségvilágban rejtette el, ezáltal adva meg annak minden eleveenségét, magától értetődőségét.

Czóbel Béla leánygyermek-ábrázolásai – A szorongó leánytól a kalitkába zárt gyermekkorig

Czóbel Béla leánygyermek-ábrázolásain szemléletesen juttatta kifejezésre a társadalmi kontroll befolyását, a „vadak” stílusával megmunkált felületein ugyanakkor – a merész színkapcsolatoknak és a gazdag koloritnak köszönhetően – a művész mintha csak felszabadítani kívánná a gyermekkor a „felügyelet” elnyomó rendszere alól. A gyermeki kiszolgáltatottság, engedelmesség és függőség, valamint a közösségi kontrollnak való alárendelődés érzékeny szemléje már önmagában a gyermektanulmányi és reformpedagógiai retorika hatásáról tanúskodik, ahogyan a gyermeki személyiség és természet nüánszainak aprólékos megfigyelése és rögzítése is.



1. Czóbel Béla: Kislány ágy előtt. 1905. Olaj, vászon, 150×80 cm. Magántulajdon. Retrieved from: Kieselbach Galéria és Aukciósház. http://www.kieselbach.hu/alkotas/kislany-agy-elott_-1905_3710 (2019. 10. 20.)

Czóbel Béla festészetére a kezdeti nagybányai-plein air hatásokat követően jelentős befolyást gyakoroltak a párizsi festők, s új szellemben fogant képeit először 1906-ban mutatta be Nagybányán (Kratochwill, 2001, p. 19). Réti Istvánnak e képekről az a benyomása támadt, mintha a nagybányai és a müncheni piktúra szintézisét nyújtó, plakátszerűen kivitelezett, vastag, színes körvonalakkal és élénk színfoltokkal megfestett képek volnának ezek. Leírásában nem járt messze az igazságtól, ám stílus kategória vonatkozásában e művek nem a mün-

cheni realizmus, hanem inkább Gauguin, illetve már valamelyest a fauvizmus hatását mutatták, gondolva itt például olyan képekre, mint az Ülő férfi vagy a Nagybányai tájkép.

Már ebben az új, a világozpiktúrát meghaladó, szeszélyesebbnek tetsző felfogásban fogant a Kislány ágy előtt című kompozíció, 1905-ben, mely a Nagybányán bemutatott képek között szerepelhetett. A visszafogott kolorittal megfestett, az egyenletesen szórt fénytől átjárt felület már sokkal inkább Gauguin hatását mutatta, semmint a nagybányaiakét. A festő e képével már végleg búcsút intett a plein air világozpiktúrájának (Kratochwill, 2001, p. 20), ha annak öröksége, szemléleti tanulságai élete végéig el is kísérték ábrázolásmódját.

A Kislány ágy előtt az emberi élet első érzékeny átmeneti szakaszát, a pubertáskort mutatja be, a pszichoanalízis érzékenységgel tárva elénk az ébredő érzékiségtől, testi tudatosságtól és ugyanakkor létbizonytalanságtól átjárt életszakasz szorongásélményét (Révész & Molnárné Aczél eds., 2016, p. 27). A serdülőkori szorongás témája többször megjelent a Nyolcak festészetében, különösen Berény Róbert és Czigány Dezső képein (például: Masnis lány zöld szobában, é. n. – lásd: Támba, 2019c, p. 30–32), sőt, Berény Utcán c. képe (1906) Czóbel e művének mintájára készülhetett, hiszen a két festőnek ebben az időben közös kiállítása is volt Párizsban, a „vadakkal” egyetemben (Barki, é. n.). A két képet nemcsak az alak téri pozicionálása rokonítja egymással (mindkét kompozíción a kép szélén került elhelyezésre a figura), de az aszimmetrikus, mégis kiegyensúlyozott szerkesztés is megegyezik, ahogyan a két figura testbeszédében is találunk hasonlóságokat (lásd: Támba, 2019b, p. 74). Ugyanakkor Berény képéről hiányoznak az egyértelmű szimbólumok, létmetaforák, amelyek Czóbel művén, mint rövidesen látni fogjuk, jelen vannak.

A nagy kifejező erejű, élénk színfoltokat vastag, színes körvonalak ölelik körbe, dekoratív hatású síkfelületet eredményezve ezáltal, miközben ennek köszönhetően kiemelésre kerül az előtér (Kratochwill, 2001, p. 21). A keveretlen színekkel és durva felülettel kidolgozott, a távlatíságot kerülni igyekvő kép (Hollósi, 2010, p. 41) roppant hangsúlyos, annak egész síkját átfogó eleme az ágy, mely az előtér baloldalától a középtér jobboldaláig, a falig ér, átlósan metszve el a kép felületét. Az ágy előtt látjuk a piroskötényes kislány hangsúlyos, vörösés-barna kontúrokkal körbe rajzolt alakját, melankolikus arckifejezéssel, szomorú szemekkel tekintve maga elé, mégis méltóságteljesen, szépen kiöltözve.

A mozzanat, ahogyan a leány melankolikusán a távolba tekint, eszünkbe juttatja Koszta József A gondokba merült című festményét (1902, olaj, vászon, 97×77 cm, Magyar Nemzeti Galéria), mely a művész feleségét, Annuskát ábrázolja. E műben is kifejezésre jut a parasztleányi élet szomorú, magányos rendje, a rétegzett ruházat és az összezárt lábak itt is önfegyelemre, önkontrollra, visszafogottságra és szemérmességre utalnak. Sőt, e képen még „a szegényes környezet egyetlen dísz”, „az ablakpárkányon álló olcsó virág” is a leány érzelmeit juttatja kifejezésre. Hiszen azon sem „csillan meg napfény, hogy vidámságot, életörömet hirdessen, hanem olyan elárvultan búslakodik, mint gondokba merült gazdája” (Bényi 1959, p. 19), aki hasonlóan lett elhelyezve a szoba árnyékos szegletében, csöndesen és magányosan, mint ez az egyszerű, színtelen virág a párkányon. Hasonlóan melankolikus ábrázolást látunk itt tehát, mint Czóbel Leány ágy előtt című festményén, s mindkét kép alakja mögül ugyanúgy kiéreződik a közösségbe tagoltság élménye. Ugyanis épp a közösség az oka a leány magányának és szomorúságának, hiszen ez a societas nem nyújt lehetőséget arra, hogy megossza másokkal a szívét nyomó érzéseket.

A leány testtartása és tekintete visszafogottságot és szemérmességet sugall, összekulcsolt kezei szorongásélményének mélységét juttatják kifejezésre, a visszafogott, elfojtott ösztön- vagy tudattartalmakból fakadó feszültségérzet sűrűsödik e mozzanatban, akárcsak barátja, Berény Róbert már említett Utcán c. képén (1906), de a leány lélekállapotát juttatja kifejezésre a takaró hullámvíz-vibráló felülete is. A kivágásos eljárással készült

képen a leány pusztán térdig jelenik meg, ahogyan a jobb sarokban elhelyezett kancsóknak is csupán egy részlete látszik (Kratochwill, 2001, p. 20): a szája.

E motívum mégis igen hangsúlyos, hiszen a nőiséget, a női sors passzivitását, a termékenységet és a nők befogadóképességét szimbolizálja, ily módon utalva a paraszti nőideál olyan elemeire, mint amilyen a beletörődés, a szótlanság és a saját sors elfogadása. Úgy is mondhatnánk, hogy a kancsó az engedelmesség és a közösségi akarat be- és elfogadásának követelményétől átjárt leánygyermeki sors attribútumának tekinthető. E motívumon keresztül a leánygyermek itt a patriarchális népi társadalom alávetettjeként, passzív, befogadó, alárendelt tényezőként, „relatív teremtményként” (Jávor, 2000, p. 629; Nagy, 1998) jelenik meg, akinek osztályrésze nem más, mint a beletörődés és a beleegyezés a falusi élet kérlelhetetlen, szertartásos rendjébe. Itt tehát a művésznak nem mást sikerült megszólaltatnia, mint a függőség, az engedelmesség paraszti eszményét, előrevetítve a kiszolgáltatottság, az alárendeltség és a szótlán beletörődés parasztasszonyi élményvilágát (Balázs Kovács, 2004, p. 185).

Ugyanakkor a háttérben lévő faliképen ábrázolt falurészlet az ugyancsak paraszti sorsszimbólumként értelmezhető piros cseréptető házzal, illetve a magány, a melankólia és az izoláció érzését keltő borongós, mélykék égbolttal – a „kép a képben” megoldásán keresztül (mintegy ablakot nyitva a leány életvilágára, illetve annak atmoszférájára, s egyúttal megmutatva a kultúrtáj jellemzőit) – szintén a parasztsorsra utal (Támba, 2017, pp. 285–286), s azon keresztül mintha csak feltárna egy részletet a leány belső élményvilágából. E mozzanaton keresztül kifejezésre jut, hogy e leánygyermek mintegy lelkében hordozza a falusi életsorsot, hiszen annak élmény- és életvilága, elvárás- és követelményrendszere, értékrendjei bensővé váltak, interiorizálódtak. Továbbá a harsogó, vad színekkel megfestett, dekoratív hatású képen a vörös színek a paraszti élet és gyermekkor szenvedélyességét juttatják kifejezésre, úgy, mint a leány ruhájának és a háttéri függönynek a színe, szemben az enteriőr világosabb, pasztelles és barnás, közömbösnek ható színeivel, melyek józan tárgyilagosságot sugallnak, ezen ellentét által csak még inkább kihangsúlyozva a leánygyermekben munkáló feszültség lélektani tartalmát.

Mint e képről is kiténik, Czóbelt nem hiába tekintették a Vadak közt is faragatlannak, ám műveinek szorongástartalma és provokációs célzata mégsem volt oly fokú, mint azt Munch ábrázolásai kapcsán tapasztalhatjuk, mégis szembeötlő a norvég festő Pubertás című képének (1895) hatása, mégpedig a műnek a gyermekkor átmeneti bizonytalanság- és szorongásélménytől átjárt szakasza iránti érzékenysége, lélektani kifejezőképessége okán, valamint a színek pszichologizáló erejének köszönhetően. A Pubertás már a pszichoanalízis létrejöttét megelőzően volt képes rámutatni a prepubertás lélek mélyén izzó megannyi nyugtalanító ösztönzés és egzisztenciális kérdés már-már neurotikusnak tetsző atmoszférájára. A norvég festő művén meztelensége által jelölt módon védtelenül, két vékony, gyöngye karját pajzsként szeméremtestéhez tartva ül az ágy szélén egy sovány leány, akire váratlanul tör az ébredő nemiség rémült felismerése a szereppredesztináció tudatosulásának mozzanatával együtt, ezt a szorongásos ráébredést pedig a leány didergő teste fölé fenyegetően meredő, sötét, falloszzerű árnyék juttatja kifejezésre (Kristó Nagy, 1983, pp. 41–44). Czóbel festményére hatást gyakorolt tehát Munch festészete, s így legalább áttételesen jelen képen is tetten érhetők azok a kierkegaard-i és ibseni hatások, amelyek Munchnál a hamis polgári előítéletek és ideálok mögött húzódó ösztön- és szorongástartalmak feltárásának formájában voltak jelen (de Micheli, 1977, pp. 34–37), a tárgyalat Czóbel-kompozíción pedig a kislány belső konfliktusában, vagyis a *societas* kontrollja és az individuális cselekvőerő közötti feszültségben ragadhatók meg.

Czóbel képe tehát Munchéhoz hasonlóan magában hordozza a kor kultúrákritikai-életfilozófiai érzékenységét, rámutatva a pubertássá válás érzékeny voltára, s az azzal együtt járó megannyi belső lelki vívódásra, me-

lyek a tudat és a tudattalan tartalmak között játszódnak le. Miképp Ibsen vagy Munch tépte le a polgárság ruhájáról a hazugságok fátylát, úgy leplezi le Czóbel munkája a közösségi törvények által meghatározott paraszti társadalom visszásságait, hogy rámutasson az ösztönök és a szorongás valóságára, korántsem mentesen a nietzschei vagy a kierkegaard-i egzisztencializmus hatásától (Támba, 2017, p. 284). A művész életművének későbbi szakaszaiban pedig (elsősorban a polgári nevelés vonatkozásában) még számos alkalommal találunk szemléletes példát arra, ahogyan a festő kiragadja társadalmi környezetéből a közösségi kontroll állandó nyomása alatt álló leánygyermeket, hogy magányában elmélyülve történő ábrázolása révén kifejezésre juttathassa magára hagyottságát, sorsának kiúttalanságát és predestináltságát.



2. Czóbel Béla: Rózsaszín ruhás kislány, 1905. Olaj, vászon. 60×44 cm. Jelzés maradványa jobbra lent: Czóbel. Retrieved from: Budapest Aukció. <https://budapestaukcio.hu/czobel-bela/festo/rozsaszin-ruhas-kislany> (2019. 10. 20.)

Ugyanebben az évben keletkezett Czóbel Béla Rózsaszín ruhás kislány című képe, melynek alakja szinte a kép egész terét betölti; a zsúfolt háttér csendéleti elemei utalnak a gyermek cselekvési terére. A kép súlyos formái (Passuth, 1972, p. 38) révén válik hangsúlyossá a kislány alakja; a felület nehéz színfoltokból áll össze, a rajzosságnak köszönhetően pedig szinte egymás mellett jelennek meg a színek, kiemelve a mű síkszerűségét (Kemény, 2010, p. 114). Fekete támlájú széken, Renoir gyermekalakjainak (például Kislány ostorral) viseletére emlékeztető, világosabb és sötétebb rózsaszínű ruhába öltöztetve jelenik meg előttünk egy 6-7 éves forma kislány, hangsúlyos arcpírral az arcán; egész megjelenése, hajviselete és ruházata már némiképp a felnőtt asszony önreprezentációját vetíti előre, ugyanakkor ennek hangsúlyosan ellentmondanak a gyermek jól látható fiziológiai-anatómiai sajátosságai, valamint esetlen mozdulatai. A kép hangsúlyosan gyermeket ábrázol felnőtt kosztümben. Ezen az ábrázoláson a kislány kiöltöztetésének mozzanatán keresztül érzékelhetővé válik azon polgári gyermekszemléleti elem, mely szerint a leányt már kicsi korától fogva a felnőtt szerepkörökre kell ráhangolni, hosszabba távon a férfitársadalom tetszésének elnyerése céljából (Goffman, 1956), s mindezzel együtt olyan erényekre kell nevelni, mint az alávetettség, a hallgatagság és a visszafogottság (Bourdieu, 2000, p. 41). Ugyanakkor az élénk színeknek, a nyers felületkezelésnek köszönhetően mintha feltárulna előttünk a

gyermeki lélek eleveisége annak minden rendezetlenségével együtt, mely ellentétben állt a polgári életvilág racionalizmusával és a társadalmi felügyelet fenntartására irányuló törekvésével.



3. Czóbel Béla: *Masnis kislány*, 1920-as évek.
Szentendre, Ferenczy Múzeum. Forrás: Bodonyi,
2014, p. 112.

A művész *Die Schaffende* címen jegyzett rajzgyűjteményéből való a *Masnis kislány* című litográfia (1920, 65×50 cm), melynek néhány erőteljes vonallal megrajzolt kompozícióján egészen eluralkodna a fekete komorsága, ha azt nem oldaná a fiatal leányalak játékos pozicionálása, gyengéd szeretetet árasztó ábrázolásmódja (Kratochwill, 2001, p. 30). Ebbe a rajzgyűjteménybe tartozik még a *Leány macskával* (1920, 60×40 cm) és az *Ülő lány* (1920, 39,6×29,5 cm) című litográfia is.



4. Czóbel Béla: *Kislány kalitkával*, 1921.
Szentendre, Ferenczy Múzeum. Forrás: Barki,
2014, p. 96.

Ugyanakkor e gyűjtemény másik leghíresebb, legjellegzetesebb darabja a *Kislány kalitkával* (1920, 24,5×14,5 cm) című rézkarc, melynek szerkezetét, tagoltságát ugyancsak hangsúlyosan megrajzolt körvonalai adják, ám itt a szerkezet rendezettségét hangsúlyosan oldják a rovátkákba rendezett, az alakot kitöltő vékony

vonalkák is. Ezen túl a leányalak spontán, játékos beállítása, szeretetre méltó alakjának érzékeny megfogalmazása visz némi könnyedséget a kompozícióba (Kratochwill, 2001, p. 30).

A kép központi motívuma a kalitkába zárt madár, mely a népköltészetben a rabságot jelenti, szemben a szárnyaló madár szabadságával, mely a vágyak és a boldogság tartományát hordozza magában (Maeterlinck: A kék madár), valamint a különböző vallásos és mitológiai rendszerekben a transzcendens szférával való összeköttetést juttatja kifejezésre (Pál & Újvári eds., 2001). Ezzel ellentétben Jacob Henricus Maris holland festő (1837–1899) Madarat etető lány c. képén (1867 k.) az irodalmi hagyománynak megfelelően a ketrecbe zárt madárka a rabság, a lélek lekorlátozásának jelképeként jelenik meg, érzékeltetve az őt gondozó leány hasonló léthelyzetét, a reá irányuló nevelői kontrollnak való kéréshetetlen alárendelődést. Ugyanakkor a napraforgó motívuma révén (William Blake Napraforgó című verséből kiindulva) itt a földhöz kötött, de az isteni fény forrása felé törekvő emberi lélek rabságát is jelölheti a szóban forgó motívum. Christopher Wilhelm Eckersberg (1783–1853) dán festő Mendel Levin Nathanson kereskedő lányairól, Belláról és Hannahról festett képén (1820) azonban a kalitkába fogott papagáj a „gyermekkor konzerválása” toposzon és az engedelmessé, visszafogott leánygyermek eszményén túl utal a nemesi mibenlétre és a jólneveltségre is, hiszen a papagáj emberi hangot utánozó képessége a tenyésztés minősítésén is múlik. Továbbá a mozzanat, ahogyan az egyik leány a kalitkába zárt papagájt nézi epekedve, a szabadulni vágyás élményét rendeli az ábrázoltakhoz. Ugyanakkor Rippl-Rónai József (1861–1927) révületben ábrázolt, áttetsző arcú Kalitkás nőjéről (1892) sem feledkezhetünk meg, akinek finom érzékiséggel megrajzolt alakjában a lélek szabadsága utáni sóvárgás fedezhető fel, s ezt az epekedést jelzi a félhomályba borult szobában andalgó hölgy kezében tartott kalitka is, s benne a fogságba esett madár motívuma, melyben ugyancsak felsejlik a női életvilág fölötti társadalmi kontroll jelentésköre. Végül Farkas István (1887–1944) Vörös kalitka c. festményén (1928) is egy fiatal lányt látunk egy kalitkába zárt madár előtt, térélmény nélkül felvitt háttér előtt ábrázolva, vörös kerítés előtt. Ez utóbbi motívum játékosan utal arra, hogy a lány maga is „fogságban” van, a reá irányuló társadalmi felügyelet és nevelői kontroll fogságában, melynek működtetői a leánygyermek ártatlanságának megőrzését tekintik a későbbi tisztas asszonnyá válás fontos előfeltételének. A leány önfeledt arccal felelget ugyan a madárral, kezében talán fagyaltot tartva, ám a nyomasztóan síkszerű háttér élénk, zsúfoltan egymásra illesztett színfoltjainak és színpázmáinak furcsa játéka érzékelteti a leány élményvilágát átható, nehezen tapintható örületet, melyben a gyermeki ösztönkésztetéseket visszaszorító, a szereppredesztináció irányába ható felnőtt kontroll lélektani hatásai jutnak kifejezésre. A gyermek itt szembenéz az állattal, amit talán az ő kérésére zártak szülei a vörös kalitkába, ám arról sejtése sincs, hogy az ő lelkében élő „ösztönállatot” is hasonlóképpen zárja kalitkába (az otthont jelző vörös kerítés mögé) a felnőtt környezet, visszafojtva ezáltal önkibontakoztatásra irányuló késztetéseit.

A kalitkába zárt madár tehát a művészet történetében a lélek rabságának motívumaként jelenik meg, tükrözve a vele együtt ábrázolt leány vagy leánygyermek ezzel összhangban lévő jelentéssel bíró léthelyzetét. Ugyanez a jelentés munkál Czóbel Béla Kislány kalitkával című képén, melyen a leányka sorsa lényegében azonosul a fogságba esett madárkéval, előbbi lesz utóbbi létállapotának kifejezővé. E képen a gyermek egészen közel kerül a kalitkához, mintha csak rabtársához kívánna közel kerülni: akárha azonosulni tudna a madárka helyzetével, hiszen úgy érdeklődik helyzete iránt, mintha csak lényében érezné sorsát. Ennek fényében a madárkalitka itt a gyermek szűk életkereteinek jelölőjévé válik, mozgásterének, cselekvési lehetőségeinek lekorlátozását juttatja kifejezésre, mely polgári környezetének nevelői magatartásából, attitűdjéből fakad, annak a gyermekkor morális konzerválására irányuló erőfeszítéséből.



5. Czóbel Béla: *Leány kalitkával*, 1922. *Magántulajdon*. Forrás: Barki, 2014, p. 97.

A *Leány kalitkával* című képnek létezik egy festmény-változata is, mely 1922-ben készült, s egykori tulajdonosa Wilhelm R. Valentiner volt (Barki, 2014, p. 98). A Matisse tiszta, ragyogó színeivel megfestett, a perspektíva törvényeit kerülő (Hollósi, 2010, p. 41) képet a világos és sötétebb kékek harmóniája uralja, mely hőfokkontrasztban áll a háttér és a falak sárgájával. Matisse hatását idéző már-már zenei összhang és kiegyensúlyozottság jellemzi e képet (de Micheli, 1977, p. 64), mely annak dekoratív jellege, a színek harmonikus összekapcsolódása révén valósul meg (Hollósi, 2010, p. 41). Itt a gyermek elfordul a kalitkától, a befogadóra tekint, ezáltal vonva be figyelmünket a kép meditatív terébe, ahol a madár szemléjébe való belemerülés végbe megy.

A képen némileg érzékelhető a mélység, a távlatosság, mégpedig a színfokozatoknak köszönhetően, ám a leány és a kalitka előtéri-középtéri alakja roppant síkszerű, dekoratív hatású. A kalitka motívuma létmetaforának tekinthető, hiszen kifejezésre juttatja a leánygyermeki létre irányuló konzerváló nevelői törekvést, mely polgári körökben roppant elterjedt volt még ezidőben is. Akárcsak az imént tárgyalt rézkarcon, a kalitkába zárt madár motívumán keresztül e festményen is érzékelhetővé válik, hogy a gyermeket mintegy leválasztották felnőtt környezetéről, meglehetősen kevés teret adva ezáltal természetszerű gyermeki szükségleteinek érvényesítésére, az önkibontakoztatás folyamatának.

E korban a leányokat gyámoltalan, oltalmazásra szoruló lényeknek tartották, s olyan sztereotípiákkal illették őket, mint például az ösztönösség, az érzékiség és az amoralitás, s már csak ennél fogva is fontosnak vélték a leánygyermek életterének elkülönítését a tágabb értelemben vett társadalomtól (Borgos, 2013, p. 82). Az e képen ábrázolt kislány így elszigetelődik a kortárscsoporthoz is, ám a befogadó felé irányuló tekintetén keresztül érezzük kapcsolatteremtésre irányuló alapvető szükségletét. Összességében bájos, kedves tekintetű leánygyermeket látunk itt módos ruházatban, polgári környezetben, akin érződnek a korabeli polgári gyermekszemlélet felől érkező követelmények, úgy, mint a mérsékletesség, az udvariasság, a csendesség és az engedelmesség (Medve Imre nyomán Kéri, 2008, p. 42).

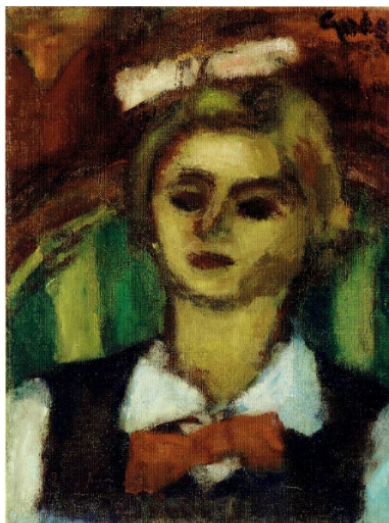
Czóbel e képe tehát a polgári kontroll által meghatározott gyermekszemlélet kifejezőjeként jelenik meg, ugyanakkor a színek és színkapcsolatok felszabadító erejében megnyilvánuló gyermekközpontú attitűd érződik a festményen, akárcsak az előző rajzon. Összehasonlításképpen még megjegyezzük, hogy míg e képen a leány kifelé tekint, mintha csak be kívánná vonni a befogadót a szemlélődés folyamatába, addig a *Kislány kalitkával* c. kompozíción a leányka egészen közélről szemléli a madarat, mintegy elmélyülve a saját lélek- és létállapota fölötti meditációban.

Mindenesetre ezen ábrázolásokon a kalitka motívumán keresztül utalás történik a polgári kontrollra és az azon keresztül belsővé váló polgári leányoktól elvárt viselkedés- és értékrepertoárra, akárcsak Vörös István tárgyalta képén, megszólaltatva egyúttal a gyermekkor konzerválására irányuló nevelői törekvés retorikáját, melynek egyik érvelési alapja a gyermek ártatlan volta, melyet meg kell őrizni, s így a gyermeket meg kell óvni a társadalom ártó hatásaitól. Ez valamelyest a Rousseau-i retorikából is eredhet, de kétségtelenül átalakult egy polgári önreprezentációs célú, a gyermek életének kiteljesedését az ún. életideál felé való haladás mentén elképzelt nevelésfelfogássá. Ugyanakkor az a művészi reflexió, amellyel egyáltalán lehetővé vált e probléma megközelítése, már olyan eszmei és gyermekségretorikai elemeken alapult, amelyek áttételesen a gyermektanulmányi mozgalom és a reformpedagógia retorikája felől érkeztek. Bár a kalitka-metaphora magvai már Eckersberg és Maris idejében megtalálhatók hasonló jelentéssel, e korban, a reformpedagógia és a gyermektanulmányi mozgalom idején vált tudatos társadalmi reflexió eszközévé (mint ahogyan azt Czóbel képén is láthatjuk), hogy aztán Vörös István Vörös kalitka című festményén egyenesen támadó hangú ténymegállapítássá változzék a gyermek kizsákmányolása vonatkozásában.



6. Czóbel Béla: Gyermek hintalóval, 1921.
Lappang. Forrás: Barki, 2014, p. 96.

Czóbel lappangó festményei közé tartozik a Gyermek hintalóval, mely rögtön eszünkbe juttatja a felvidék festőjének, Perlmutter Izsáknak a hasonló témájú képeit. Síkszerűen dekoratív kompozíció ez is, melyen a kislány zsinagben végződő pálcát (esetleg játék-ostort) tart a kezében, ezzel irányítva a hintalóvat. Az előkelő kislány birtoklási és irányítási orientációjára utal e mozzanat, mely már egészen kiskorától interiorizálódik lényében arisztokratikus nevelése miatt. Így e kép szereplője rokonítható Fényes Adolf Fiúcskájával is, annak dacos, uralkodni vágyó természete okán (Támba, 2017, pp. 329–331).



7. Czóbel Béla: *Kislányfej*, 1936. Budapest, Szépművészeti Múzeum – Magyar Nemzeti Galéria. Forrás: Kratochwill, 2014, p. 173.

Már 1936-ban készült a *Kislányfej*, melynek ünneplóruhába öltözött masnis modellje zöld csíkos karosszékben ül; a ruházat és az ülőalkalmatosság egyaránt jelzi, hogy a leányka vagyonos, jómódú polgári családból származik, azonban a háttér vörösesbarna semleges háttére mintha valamiféle, a háttérben húzódó pszichikai feszültséget sejtetne.

A kislány félprofil beállítását eleve kölcsonöz karakterének, hangsúlyozva a gyermeki érdeklődés eleveenségét, s egyúttal a gyermek pillanatokban való létezéséről alkotott, a korban már némiképp a közfelfogásban is jellemzőbbé váló diskurzust, melynek fényében a gyermekkor a hedonisztikus örömök iránti sóvárgás időszakának tekinthető. A gyermeki lélek mélyvilágának természetes rendezetlenségét juttatják kifejezésre a kompozícióira nehezedő vaskos, nyers színfoltok és az élénk, tiszta színek is, s mindez némi ellentétben áll az antropológiai térben (itt: ruházat, tárgyi környezet) jelzett polgári életvilág racionalizmus-eszményével, s ebből fakadóan a társadalmi kontroll működtetésére irányuló törekvésével. Így feszül itt egymásnak a kompozíciós eszközök által hordozott gyermeki ösztöntartomány és az antropológiai tér motívumai által kifejezésre juttatott, a gyermekkor racionalizáló szándékával kordában tartani kívánó polgári létmód kényszerítő ereje.

A kevés játékosággal megfestett kép vibráló, életteli felülete súlyos formákból áll össze, az egyes színfoltokat hangsúlyos, ám a korábbiaknál kissé finomabb körvonalak választják el egymástól, ezáltal hangsúlyozva a felület kétdimenziós kiterjedését. A színek a tisztaság és a kiegyensúlyozottság matisse-i koncepcióját idéző harmóniával kapcsolódnak egymáshoz, dekoratív, eleven kompozíciót eredményezve ezáltal (Hollósi, 2010, p. 41).



8. *Kislány*, 1930-as évek vége. Olaj, vászon. Retrievéd from: <http://www.bibl.u-szeged.hu/ha/muveszet/czobel/czobel2.html> (2019. 10. 20.)

A Kislányfejhez hasonló a *Kislány* című kép, mely az 1930-as évek végén keletkezett; e mű szintén ünneplőruhás leánygyermeket ábrázol, betöltve a képmező egészét. Az ártatlanság értékére emlékeztető fehér ingben, piros nyakkendőben jelenik meg, világossárga háttér előtt. A háttérben, az enteriőr részeként egy vázába helyezett virágcsokor is helyet kapott, mintegy hangsúlyozva a leánygyermeki életet a legtöbb diskurzusban jellemző befogadás, beletörődés és passzivitás mozzanatát, de erre utal a másik oldalán elhelyezett, a képtérbe épp-hogy beleférő váza is (akárcsak Koszta József Kati vázával című képén (1917) – lásd: Támba, 2017, pp. 293–294). A határozott kontúrokkal megfestett képen a lányka fejét lefelé biccenti, kissé oldalra fordítva, arcára melankólia ül ki: talán a sorsába való beletörődés feletti bánat kifejezője ez. A szerkezetesség által uralt mű felületét a festő két fő színre osztotta, a gyermek ruhájának fehérre az egyik, illetve az arc és a háttér sárgájára a másik fele, az arc sárgája azonban szinte egybeolvad a háttér (a környezet!) hasonló tónusaival.



9. Czóbel Béla: *Alvó kislány*, 1942. Magántulajdon. Forrás: Kratochwill, 2014, p. 180.

Már 1942-ben festette az Alvó kislányt, melynek modellje ugyanazon a nemességet és előkelőséget sugalló, zöld csíkos karfán ül, mint a Kislányfej (1936) modellje. E képen még kevésbé hangsúlyosak a körvonalak, mint korábban, de mint már láthattuk, a Kislányfejen is kezdett erejéből veszíteni. Itt a térbeliség ábrázolásának is nagyobb tér jut. A vibráló ecsetkezeléssel megfestett képen egy asztalnál könyv felett alvó hajpántos kislányt láthatunk, sötétkék ruhában, sárgás háttér előtt. Czóbel életművében valószínűleg ez az egyetlen ábrázolás, mely tanulás közben mutatja be a gyermeket, csak éppen a lustaság és a restség motívumával karöltve, mintegy megidézve az e mozzanat terén jelentős ábrázolási hagyománnyal rendelkező 17. századi holland életképfestészetet (például Vermeer vagy Nicolas Maes munkáit). Ezt a hivatkozást a leány sötétkék ruhája és a háttér puritánsága csak megerősíti, s ugyanakkor érzékelhetővé teszi a polgári puritán erkölcsök működését e korban a gyermeknevelés vonatkozásában.



10. Czóbel Béla: Sárga ruhás kislány, 1945. Olaj, vászon, 80×66 cm. Jelezve jobbra lent. Magántulajdon. Forrás: Kratochwill, 2014, p. 181.

Czóbel Béla Sárgaruhás kislány című festménye (1945) sokáig Seyden Gusztáv londoni gyűjteményében volt, s csak jóval később került Magyarországra. A mű vörösesbarna semleges háttér előtt, egy szinte csak körvonalában, s pusztán töredékében megrajzolt széken ülő leányt ábrázol, amint jobb felé ül, miközben fejét kissé balra irányítva a néző felé fordul (Kratochwill, 2001, p. 43). A lányka hangsúlyosan kitekint a képből, ami a gyermek excentrikusságát, s azzal együtt a gyermek társas érdeklődésének elevenségét jelzi, érzékeltetve kapcsolatteremtésre irányuló hajlandóságát, törekvését.

Az élénk, rikító sárga ruhába öltöztetett kislány térdtől felfelé került ábrázolásra a kivágásos eljárással élő kompozíción, s alakjának a térben való elhelyezését nagyfokú aszimmetria jellemzi. Az alak pozicionálása, s maguk a színek is a leánygyermek eleven, életrevalóbb, zabolátlanabb természetét juttatják kifejezésre, kissé eltávolodva már a leánygyermek konzerválására irányuló korabeli nevelői törekvésektől, a polgári racionalizmus eszményétől, hogy nagyobb tért kaphassanak a reformpedagógiai és gyermektanulmányi szövegek. A kislány bájos arca, szelíd tekintete a szeretetre méltó gyermek képét nyújtja, sötét, semleges háttér előtt történő megjelenítése okán kihangsúlyozásra kerül a gyermek személyisége, a háttérnek köszönhetően előálló fokozott pszichikai tartalomnak köszönhetően előtérbe kerül a gyermek lelki valósága.

Ugyanakkor a lehangoló, komor háttérből előtűnő élénk színfoltokban kibontakozó kislány alakja üde színfoltként tűnik elő a fájdalom, a lemondás és a betegség színárnyalatait adó semleges háttérből, s egyúttal a leány napsárga ruhája utal a gyermek isteni mivoltára is. Ezen az ábrázoláson tehát már határozottabban tetten érhető a gyermektanulmányi mozgalom és a reformpedagógia retorikájának hatása.

Összefoglalás

Czóbel Béla életművében számos leánygyermek-ábrázolást találunk, melyek korántsem annyira a képeken látható gyermeklét-motívumok, létmetaforák és szimbólumok révén teszik érzékelhetővé a művészek szemléletmódja felől érkező új, a gyermektanulmányi és reformpedagógiai áramlatok áttételes hatásától sem mentes gyermekszemléletet, hanem a műveket meghatározó művészeti stílusok felől érkező képalakítási, kompozíciós szempontok, illetve esztétikai felfogások által. Hiszen a Czóbelre nagy hatást gyakorló fauvizmus és expresszionizmus szemléletmódjában egyfajta, a társadalmi konvenciókkal szembeszegülő magatartásmód áll, mely nemcsak a képszerkesztési eljárásokra vonatkozik, de azzal szorosan összefonódva a képekről kiolvasható társadalom- és emberszemléletre is kiterjed. E képeken a gyermekalakok gyakran a színek és a vaskos, ragacos színpázmák kusza örvényéből bontakoznak ki, s ezek a színfoltok, illetve maguk a színek informálnak minket az ábrázolt gyermeklélektani valóságát meghatározó élményekről és jelentéstartalmakról, s arról az újszerű, közvetlen, empatikus megközelítésmódról, mellyel az alkotó a gyermek mélyvilága felé fordul, a gyermekkor felszíne mögött húzódó érzelmek megragadása céljából.

A képeken feltárható a gyermeknevelés valósága is a gyermekszemlélet jellemző mintázataival együtt, elsősorban az antropológiai tér olyan motívumainak köszönhetően, mint amilyen a ruházat és a fizikai tér, vagy épp olyan létmetaforáknak köszönhetően, mint a kancsó Czóbel Leány ágy előtt vagy épp a kalitka Kislány kalitkával című képén. Ám többnyire nem ezeken van a hangsúly, hanem a színeken, az ecsetkezelésen és más szerkesztési elveken, melyek a gyermeket ösztönösségénél és lelki életének tartalmainál fogva mutatják be, eleven, érdeklődő, érzékeny, sokoldalú lényként, aki egyúttal, mint azt már Kernstok vagy Berény képei kapcsán kimutattam (Támba, 2019a, 2009b), a társadalmi élet megújulásának záloga. Czóbel munkáin többnyire annak lehetünk szemtanúi, amint a művész merész kompozíciós megoldásai révén mintegy behatol az ábrázolt leánygyermek polgári életvilágába, hogy nyers színeivel és éles színekontrasztjaival mintegy felszabadítsa őket életkereteik béklyói alól, rámutatva ezáltal a gyermeknevelés valóságát adó felszín mögött húzódó gyermeki élményvilág eleven káoszára.

Czóbel leánygyermek-ábrázolásain tehát egyfelől konstatálhatjuk a polgári létmód kontrollja, fegyelmező ereje révén szigorú életkeretek között tartott gyermekkor társadalmi valóságát, mégpedig elsősorban az antropológiai tér motívumainak köszönhetően, másfelől azonban – a színek és színekapcsolatok, az ecsetkezelés és más kompozíciós eszközök révén – érzékeljük a felnőtt társadalom hatalomgyakorlásának következtében előálló gyermeki életmód és gyermekség-konstrukció mögött húzódó gyermeki ösztönvalóságot is, illetve érzékelhető a kettő közötti feszültség is. Miután a leányokat még e korban is oltalmazásra szoruló, gyámoltalan, az érzékiség útvesztőjének kitett teremtéseknek tartották, ösztönkésztéseik visszaszorítása érdekében indokoltnak vélték életterük elkülönítését a társadalom szélesebb köreitől (Borgos, 2013, p. 82), s voltaképpen ennek a leánygyermeki ártatlanság konzerválására irányuló nevelői törekvésnek lehetünk szemtanúi a vizsgált képeken is. A műveken szófogadó, engedelmes, hallgatag, visszafogott, a nevelői tekintélynek behódoló, alárendelt szereplőket hordozó (ld. Foucault, 1990, p. 249) leánygyermekeket látunk, az emberré formálásra irányuló nevelési folyamat (ld. Pukánszky, 2004, p. 302) passzív-receptív tényezőit, akik az interiorizálni kívánt viselkedési- és értékrepertoárból fakadó cselekvések és választások mentén egy társadalmilag előírt éniideál tükrében

törekednek magukat megkonstruálni (Goffman, 1956, pp. 10–14, pp. 22–32; Foucault, 1990, p. 210). Az ábrázoltak ruházata, tárgyi-fizikai környezete, magatartás-beli motívumai (pl. frontális beállítás, merev testtartás), vagy épp olyan motívumok, mint a kalitka, mind-mind erre a létmódra utalnak; egyértelmű tehát: e leánykák kiszolgáltatottak szűk életkereteiknek, illetve a reájuk nehezedő társadalom fegyelmező erejének és szigorának, mely végső soron a nemzeti identitás konzerválására irányult.

Ugyanakkor a századforduló táján hazánkban is mind népszerűbbé váló eszmei áramlatok (pszichoanalízis, evolucionizmus, reformpedagógia, gyermektanulmány, életreform) révén egyre határozottabban jelentek meg az individuum felszabadítására irányuló szellemi törekvések mind a filozófiában, mind az irodalomban, de a szépművészetekben is, s Czóbel Béla az elsők között adott hangot törekvésének, melynek köszönhetően képes volt feltárni az ember ösztönvalóját pusztán a kompozíció eszközeivel. Ezt a tendenciát konstatálhatjuk gyermekábrázolásain is, hiszen a felszabadítás szándékjelének tekinthetjük művein többek között már a gyermeklét fogoly-státuszára irányuló reflexiót is (ugyancsak a kalitka motívumára gondolva itt), de a felületekre nehezedő vaskos, nyers színfoltok és az élénk, tiszta színek már önmagukban az ösztöntartomány feltárására, sőt, felszabadítására irányuló művészi gesztus jelölőinek tekinthetők. Hiszen Czóbel hitt az individuumban, s mint Labdát tartó fiú c. képéről (1916) kiderül, egyértelműen hitt a gyermekkor erejében, s így abban is, hogy a gyermek jelenti az ideális természetes őállapothoz való visszatérés zálogát; az említett művel azonban egy másik tanulmányban kívánok foglalkozni.

Mindenesetre a kislányok megjelenítésére helyeződő hangsúly Czóbel életművében, illetve azon mód, ahogyan mintegy premier planból enged rálátni e leánykák személyiségére, lényük legmélyére, már önmagában nyilvánvalóvá teszi, hogy Czóbel számára a társadalom ezen aktorai önmagukban és önmagukért fontosak, illetve a bennük rejlő társadalom-alakító potenciál okán. Czóbel, aki elsősorban mindig az individuumot rögzítette annak lélektani történéseinek nüánszaival együtt, a gyermekkort szemlátomást meglehetősen előtérbe helyezte, s e témával voltaképpen nyilvánvalóvá tette a gyermeki lélek mélyén lejátszódó mikrotörténések iránti érdeklődését. Ennek gyökerében pedig nem más húzóerő volt, mint az a nietzschei eredetű koncepció, mely szerint csakis a gyermeki játék és felejtés, illetve az újrakezdés képessége jelenthet garanciát az emberiség megújulására. Ő tehát „a jövő építőmestere”, az emberiség „megváltója” (Németh, 2013, p. 20; Németh, 1996, p. 10; Nietzsche, 1908), és – miképp Nagy László vélte – ő az, akiben az önkibontakoztatásra irányuló cselekvési szabadság (Deák, 2000, p. 122) révén kiteljesedhet az intuíció, az érzés, az értelem és az akarat fogalomkörével körülírt szellem (Simonfi, 2011, p. 129). Ilyen, illetve ehhez hasonló, a „levegőben” munkáló elképzelések üledtek le Czóbel Béla alkotásainak mélyén is, még ha közvetlen recepciótörténeti hatásokról képtelenség volna is beszámolni.

Irodalom

1. Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception. A Psychology of the Creative Eye*. Los Angeles – London: University of California Press.
2. Balázs Kovács, S. (2004). Protestáns etika – paraszti erkölcs. In Faragó, T. (Wd.). *Magyarország társadalomtörténete a 18–19. században 2*. Budapest: Dico Kiadó – Új Mandátum Kiadó. 183–194.
3. Bán, A. (2008). *A vizuális antropológia felé*. Budapest: Typotex.
4. Barki, G. (2010). Czóbel Béla. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds. 2010). *A Nyolcak* (pp. 234–253). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
5. Barki, G. (2014). Czóbel Párizstól Párizsig 1903–1925. In Barki, G. & B., Emőke (Eds.). *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 30–103). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
6. Barki, G. (é. n.). Berény Róbert: Utcán, 1906. *Kieselbach Galéria és Aukciósház*. http://www.kieselbach.hu/alkotas/utcan_-1906_16094. [2019. 01. 27.]
7. Bätschmann, O. (é. n.). Útmutatás az interpretációhoz. Művészettörténeti hermeneutika. In Rényi, A. (Ed.). *Művészettörténet. Bevezetés. Kézirat*.
8. Bényi, L. (1959). *Kosztka József*. Budapest: Képzőművészeti Alap.
9. Bodonyi, E. (2014). Czóbel Béla akvarelljei és grafikái. In Barki, Gergely & Bodonyi, Emőke (Eds.). *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 105–125). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
10. Bókay, A. (2006). *Bevezetés az irodalomtudományba*. Budapest: Osiris Kiadó.
11. Bókay, A. (2017). Egy létélmény nyomában. In: Sármány-Parsons, I. és Szegő, Gy. (Eds.): *Az Osztrák-magyar Monarchia mint művészeti színtér I. Az aranykor társadalmá és a művészetek* (pp. 103–125). Budapest: Magyar Művészeti Akadémia.
12. Borgos, A. (2013). *Nemek között. Nőtörténet, szexualitástörténet*. Budapest: Noran Libro Kiadó.
13. Bourdieu, P. (2000). *Férfuralom*. Budapest: Napvilág Kiadó.
14. de Micheli, M. (1977). *Az avantgardizmus*. Budapest: Képzőművészeti Alap.
15. Deák, G. (2000). *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története I*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet-Magyar Pedagógiai Társaság-Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
16. deMause, L. (1998). A gyermekkor története. In Vajda, Zs. & Pukánszky, B. (Eds.). *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény* (pp. 13–41). Budapest: Eötvös József Kiadó.
17. Erdei, F. (1973). *Parasztok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
18. Fákó, Á. (ed., 2010). *A Nyolcak: kiállítási katalógusok, meghívók: 1909–1910, 1911, 1912*. Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
19. Forgács, É. (2011). Nyolcak. Terminológia, történelem, kulturális transzfer. *Enigma*, 69, 32–37.
20. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest: Gondolat.
21. Gadamer, H.-G. (1994). *A szép aktualitása*. Budapest: T-Twins Kiadó.
22. Goffman, E. (1956). *The Representation of Self in Everyday Life*. Edinburgh, University of Edingburgh – Social Sciences Research Centre.
23. Golnhofer E. & Szabolcs, É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
24. Hollósi, N. (2010). *Matisse*. Budapest: Kossuth Kiadó – Metropol.
25. Jávor, K. (2000). A magyar paraszti erkölcs és magatartás. In Sárkány, M. & Szilágyi, M. (eds.). *Magyar Néprajz VIII. Társadalom* (pp. 601–692). Budapest: Akadémiai Kiadó.
26. Johnson, S. R. (2014). Czóbel Béla művészetének helye. In Barki, G. & Bodonyi, E. (Eds.). *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 9–11). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
27. Jurecskó László (2014). Czóbel Béla Nagybányán. In Barki, G. & Bodonyi, E. (Eds.). *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 12–29). Szentendre: Ferenczy Múzeum.

28. Kemény, Gy. (2010). Közelítések a Nyolcokhoz a képek felől. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds.). *A Nyolcak* (pp. 104–127). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
29. Kéri, K. (2008). *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmuskori Magyarországon 1867–1914*. Pécs: Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
30. Kernstock, K. (1910). A kutató művészet. *Nyugat*, 3(2). Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00048/01255.htm/> (2019. 09. 27.)
31. Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó.
32. Kratochwill, M. (2001). *Czóbel Béla (1883-1976) élete és művészete*. Veszprém – Budapest: Magyar Képek.
33. Kratochwill, M. (2014). Czóbel Béla érett korszaka 1925–1976. In Barki, G. & Bodonyi, E. (Eds.). *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 126–196). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
34. Kristó Nagy, I. (1983). *Munch. Szemtől szemben*. Budapest: Gondolat Kiadó.
35. Loboczky, J. (1998). A műalkotás: „A létben való gyarapodás”. A művészet „valósága” három XX. századi művészetfilozófiában. Lukács György, Martin Heidegger, Hans Georg Gadamer. Budapest: Akadémiai Kiadó.
36. Lukács, Gy. (1910). Az utak elváltak. *Nyugat*, 3(3). Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01292.htm/> (2019. 09. 12.)
37. Markója Cs. (2010). A festő tapintata – A Nyolcak helye a magyar modernizmus történetében. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (eds.). *A Nyolcak* (pp. 48 –69). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
38. Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2013). Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In Hegedűs, J., Németh, A. & Szabó, Z. A. (Eds.). *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások* (pp. 31–50). Budapest: ELTE Eötvös Könyvkiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem.
39. Mitchell, W. J. T. (2012). A képek politikája. *Ikonológia és műértelmezés 13*. Szeged: JATEPress.
40. Nagy, O. (1998). A nők szerepe és helyzete a paraszti társadalomban. In Pozsony, F. (Ed.). *A Kriza János Néprajzi Társaság Évkönyve, 6*, 52–66. Retrieved from http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/kulhoni_magyarsag/2010/ro/kriza_tarsasag_evkonyv_06/pages/004_A_nok_szerepe_es_helyzete.htm (2019. 10. 19.)
41. Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Tankönyvkiadó.
42. Németh, A. (2002). Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In Németh, A. (Ed.). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok* (pp. 25–43). Budapest: Osiris Kiadó.
43. Németh, A. (2013). Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In Németh, A. & Pirka, V. (eds.). *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 11–54). Budapest: Gondolat.
44. Németh, L. (1999). *Művészet és sorsforduló*. Budapest: Ciceró Kiadó.
45. Németh, L. (Ed. 1981). *A magyarországi művészet története. Magyar művészet 1890–1919. Szövegkötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
46. Nietzsche, F. (1908). *Imígyen szólá Zarathustra*. Budapest: Grill Károly Kiadói Vállalata – Magyar Elektronikus Könyvtár. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/01700/01740/> (2018. 11. 10.)
47. Panofsky, E. (1955). Iconography and Iconology. An introduction to the Study of Renaissance Art. In Panofsky, E. (Ed.). *Meaning in the Visual Arts* (pp. 26–54). New York: Doubleday Anchor Books. Doubleday & Company.
48. Passuth, K. (1972). *A Nyolcak festészete*. Budapest: Corvina Kiadó.
49. Pál, J. & Újvári, E. (Eds. 2001). *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Budapest: Balassi Kiadó. Retrieved from http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm (2019. 10. 20.)
50. Piaget, J. (2005). *Szociológiai tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó.

51. Popper, L. (1983). Idősebb Pieter Brueghel. In Popper Leó: *Esszék és kritikák*. (pp. 73–82) Budapest: Magvető Könyvkiadó.
52. Pukánszky, B. (2004): Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In: Németh, A. & Pukánszky, B.: *A pedagógia problémátörténete* (pp. 239–330). Budapest: Gondolat Kiadó.
53. Pukánszky, B. (2005): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, Iskolakultúra.
54. Révész, E. & Molnárné Aczél, E. (2016). Gyerek/Kor/Kép. Gyermek a magyar képzőművészetben. Budapest: Budapesti Történeti Múzeum.
55. Ricoeur, P. (1998). A szöveg világa és az olvasó világa. In Thomka, B. (Ed.), *Narratívák 2. Történet és fikció* (pp. 9–41). Budapest: Kijárat Kiadó.
56. Rockenbauer, Z. (2008). *Márffy Ödön*. Budapest: Corvina Kiadó.
57. Rockenbauer, Z. (2010). Márffy Ödön Nyolcak-korszaka. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds.). *A Nyolcak* (pp. 294–329). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
58. Rockenbauer, Z. (2014). *Apacs művészet – Adyzmus a festészetben és a kubista Bartók (1900–1919)*. Budapest: Noran Libro Kiadó.
59. Rousseau, J.-J. (1978). *Emil, vagy a nevelésről*. Budapest: Tankönyvkiadó.
60. Rum, A. (2015). *Czigány Dezső*. Budapest: Kossuth Kiadó – Magyar Nemzeti Galéria.
61. Sáska, G. (2011). *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest: Gondolat Kiadó. Retrieved from: <http://mek.oszk.hu/14000/14077/> (2016. 05. 06.)
62. Schneider, N. (é. n.). Művészet és társadalom: a társadalomtörténeti megközelítés. In Rényi, A. (Ed.). *Érintkező felület. Rényi András honlapja*. Retrieved from: http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193. (2016. 01. 04.)
63. Simonfi, Zs. (2011). Szakrális mozdulat a reformpedagógiában. Az intuíció megjelenítése és értelmezése az Új Iskola pedagógiájában. In Sanda, I. D. & Simonfi, Zs.: *Nevelés a szakralitás dimenziójában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
64. Somlai, P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina.
65. Szabolcs, É. (2011): *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868–1906*. Budapest: Gondolat.
66. Sztompka, P. (2009). *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Budapest – Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
67. Takáts, J. (2007). *Modern magyar politikai eszmetörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
68. Támba, R. (2017). *Gyermekkor a vásznon. A dualizmus kori gyermekszemlélet az alföldi iskola festészetében*. Budapest: Storming Brain.
69. Támba, R. (2019a). Új rend – új ifjúság. Eszmetörténeti recepció és gyermekszemlélet Kernstok Károly fiúaktjain. *Per Aspera Ad Astra*, 6(1), 121–154.
70. Támba, R. (2019b). A pszichoanalízis hatása Berény Róbert gyermekábrázolásain. *Valóság*, 62(9), 65–89.
71. Támba, R. (2019c). Czigány Dezső gyermekábrázolásai. *Zempléni Múzsza*, 19(3), 24–40.
72. Vojtech, L. (2010). Keresők, prédikátorok, harcosok: A Nyolcak Prágában és Budapesten. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds.). *A Nyolcak* (pp. 128–137). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.

Liberation of Childhood in painting of Béla Czóbel I. – Little girl depictions

In my paper I attempt to analyse child (little girl) depictions of Béla Czóbel as one of the members of the Eights, and I try to explore the ideological, cultural and historical effects on these works of art, endeavoring to map the progressive childhood-rhetoric phrases and topoi of this era, starting from the social and spiritual sciences influencing the Eights deeply. The background of aesthetic considerations of Czóbel I found social attitudes and people views which oppose the social conventions, consequently I can connect viewpoints of composition and style analysis with aspects of analysis of child ideas, starting from the structure of the Panofsky model. In my paper I try to answer the question how child ideas appear, regarding the reflections for civic education.

Keywords: Iconography, History of Childhood, The Eights, Béla Czóbel

Szerzőink

- Albert B. Gábor* a Kaposvári Egyetem habilitált tanszékvezető egyetemi docense. Kutatási területe a XX. századi történelemtanítás- és tankönyvtörténet, különös tekintettel a Horthy-korszakra vonatkozóan. PhD tanulmányait 2003-ban fejezte be az ELTE BTK XIX-XX. századi Magyar Történeti Doktori Iskolában. 2016-ban habilitált neveléstudományból az egri Eszterházy Károly Egyetemen. 2016 óta az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Tantárgy-pedagógiai Albizottság elnöki feladatait látja el.
- Dringó-Horváth Ida* nyelvpedagógus, oktatásinformatikus, a KRE BTK IKT-Kutatóközpontjának vezetője és a Német Nyelv és Irodalom tanszék docense. Doktori (PhD) fokozatát 2004-ben szerezte meg, majd 2019-ben habilitált. Kutatói és oktatói munkájának fókuszában a nyelvpedagógia és a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás áll, különös tekintettel az idegen nyelvek tanítására és a tanárképzésre.
- Horváth László* közgazdász-andragógus, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének adjunktusa. PhD fokozatát 2019-ben szerezte. Kutatási területe az oktatási intézmények vezetési és szervezési sajátosságaira irányul, elsősorban a tanulószervezeti viselkedés vizsgálatával foglalkozik. Tanárképzésben és -továbbképzéseken, pedagógia és emberi erőforrás tanácsadó szakokon oktat.
- Hülber László* főiskolai docens, a Gábor Dénes Főiskola Informatikai Intézetének igazgatója. 2016-ban írta doktori dolgozatát technológia alapú tesztelés témakörében a szegedi Neveléstudományi Doktori Iskolában. Fő kutatási területe a digitális eszközök az oktatásban, digitális tananyagfejlesztés.
- Juhász Valéria* az SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető főiskolai docense. Jelenlegi kutatási területei közé tartozik a korai literációs nevelés, az írás-olvasás előkészítés és tanítás, szövegértés-fejlesztés, a diszlexiások fejlesztése, illetve az idegennyelv-oktatás diszlexiásoknak módszertana. Mivel kutatási területének egy része óvodások és kisiskolások anyanyelvi nevelésével foglalkozik, ezért az utóbbi években hangsúlyosabb figyelmet kapott munkájában a tanulási motivációhoz kapcsolódó játékpedagógiai elemek alkalmazása.
- Misley Helga* pedagógia szakos bölcész és okleveles kommunikáció és médiatudomány szakértő, az ELTE PPK egyetemi adjunktusa. Doktori (PhD) fokozatát 2018-ban szerezte meg, kutatásának fókuszában az oktatásmarketing és a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás áll.
- M. Pintér Tibor* nyelvész, a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékének adjunktusa. PhD-fokozatát 2009-ben szerezte. Kétnyelvűséget érintő nyelvészeti kutatások mellett nyelvpedagógiával, nyelvi méréssel, illetve adatbányászattal foglalkozik.
- Papp-Danka Adrienn* pedagógia és magyar nyelv és irodalom szakos tanárként végzett az ELTE-n. 2014-ben doktori fokozatot szerzett az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Jelenleg a Magyar Táncművészeti Egyetem adjunktusa, és a KRE IKT Központjának kutatója. Kutatási területei: digitális tanulási környezetek, digitális állampolgárság és digitális kompetenciák.
- Támba Renátó* 2016 decemberében szerezte meg doktori fokozatát a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájában, szakterülete a gyermekkor-történeti ikonográfia, azon belül elsősorban a dualizmus válságperiódusában működő festőis-

kolák gyermekábrázolásainak vizsgálata. 2017-ben jelent meg disszertációjának könyvváltozata Gyermekkor a vásznanon címmel a Storming Brain nevű kiadónál és 2019 decemberében jelent meg első verseskötete Üzenet lefekvés előtt címen a Széphalom Könyvműhelynél. Honlapja: <https://sites.google.com/site/tambarenato/home>.

Authors

Gábor ALBERT B.

is a senior associate professor and head of department at the University of Kaposvár. His research area is 20th century teaching and textbook history with special reference to the Horthy era. He completed his PhD studies in 2003 in the 19-20th century Hungarian History Doctoral School at the Faculty of Arts of Eötvös Loránd University. In 2016 he was habilitated from the Department of Education at Eszterházy Károly College in Eger. Since 2016, he has been the chairman of the Sub-Committee on Pedagogy of the Hungarian Academy of Sciences.

Ida DRINGÓ-HORVÁTH

is a language pedagogy and language educational technology specialist. Works as the head of ICT Research Center and university associate professor at the Department of German Language and Literature of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. She received her PhD in 2004 and her habilitation in 2019. Her research and teaching areas are linked to language learning methodology and learning and teaching with digital technologies (EdTech), particularly in foreign language teaching and teacher training.

László HORVÁTH

is an economist-andragogue, and works as assistant professor at ELTE PPK Institute of Education. He received his PhD in 2019. His research revolves around the leadership and management issues of educational institutions, especially focusing on learning organisational behaviour. He teaches in teacher education and teacher CPD, pedagogy and human resources counsellor programmes.

László HÜLBER

is a college associate professor and head of the Institute of Information Technology, Gábor Dénes College. In 2016 he wrote his PhD in technology based assessment topic at Doctoral School of Education at the University of Szeged. His main research interests include the ICT in education, digital content development.

Valéria JUHÁSZ

is an associate professor and Head of Department of Hungarian and Applied Linguistics of the University of Szeged, Hungary. Her recent research covers early literacy training, preparation and teaching reading and writing, reading comprehension, development of dyslexic students, and the methods of teaching dyslexic students foreign languages. As her research partly covers K12 mother tongue education, the application of game pedagogical elements in learning motivation has recently been emphasised in her work.

Helga MISLEY

is an education and communication and media studies specialist. Currently a senior lecturer at ELTE PPK. She received her PhD in 2018, her research areas are educational marketing and learning and teaching with digital technologies (EdTech).

Tibor M. PINTÉR

is a linguist and works as an assistant professor at the Department of Hungarian Linguistics of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. His research focuses on language pedagogy, language assessment and data mining.

Adrienn PAPP-DANKA

received her MA-degrees in Hungarian Literature and Grammar, and in Pedagogy from Eötvös Loránd University. She made her PhD at Eötvös Loránd University's Doctoral School of Education in 2014. Now she is an assistant professor at Hungarian Dance Academy and a researcher at ICT Center of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. Her research fields are education in digital learning environments, digital citizenship and digital competencies.f

Renátó TÁMBA

got his doctorate in December 2016 at the University of Debrecen (Doctoral School of Human Sciences – Doctoral Program on Educational Sciences). His speciality is the iconography of childhood-history, especially the child depictions of the crisis period of dualism in Hungary. His first book (the book version of his dissertation) was published in 2017 at the Storming Brain and his first poetry book was published in December 2019 at the Széphalom Könyvműhely. His website is <https://sites.google.com/site/tambarenato/home>.