

Alapozás, létszükséglet, kihívás: Pedagógusok metaforái a szövegértés-fejlesztésről

**Halász Csenge¹ – Tary Blanka² – Hódi Ágnes³ – Fejes József
Balázs⁴ – Vigh Tibor⁵ – Szenczi Beáta⁶**

¹ a Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának hallgatója, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, halasz.csenge10f@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8197-1187

² a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, taryblanka@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3687-2631

³ a Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet Óvodapedagógus-képző Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, hodi.agnes@szte.hu, ORCID: 0000-0003-0325-1449

⁴ a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Nevelélmélet Tanszékének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának vezetője, fejesj@edpsy.u-szeged.hu, ORCID: 0000-0003-3777-415X

⁵ a Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének egyetemi adjunktusa, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu, ORCID: 0000-0002-7201-9187

⁶ az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézetének egyetemi docense, az MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoportjának tagja, szenczi.beata@barczy.elte.hu, ORCID: 0000-0003-4709-8810

A hazai pedagógusok körében végzett kutatások rámutatnak arra, hogy a tanárok többsége szakmai támogatásra szorul a szövegértés hatékony fejlesztéséhez. A pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek feltárása lényeges információkkal szolgálhat e támogatás kidolgozásához. Jelen tanulmány célja, hogy metaforákon keresztül tárja fel a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteit. Kutatásunkban 172 pedagógus online kérdőívvel összegyűjtött metaforáit elemezzük a Lakoff és Johnson (1980) által kidolgozott konceptuálistmetafora-elmélet alapján. Az eredmények alapján a pedagógusok szövegértés-fejlesztésre vonatkozó metaforáit tíz fő fogalmi kategóriába soroltuk: alapozás, létszükséglet, kihívás, folyamatos tevékenység, eszköz, minőségi javulás, hozzáférés/kinyílás, építkezés, feladat, gyógyítás. Az azonosított kategóriák több ponton átfedést mutatnak a korábbi nemzetközi kutatások eredményeivel, ami a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforák általánosíthatóságára utal.

Kulcsszavak: tanári nézetek, szövegértés-fejlesztés, metaforakutatás, kérdőíves kutatás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.1.01

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Bevezetés

Hazánkban az olvasás támogatása az alapozó szakasz, azaz az alsó tagozat végén nemzetközi viszonylatban is kedvező képet mutat (lásd például Csapó et al., 2019; Fejes et al., 2022; Tóth et al., 2025). Ugyanakkor a felső tagozaton az olvasás fejlesztése egyre kevésbé hangsúlyos (Fejes et al., 2022; Steklács, 2018). Hazai pedagógusok körében végzett felmérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárok többségének szakmai támogatásra lenne szüksége a szövegértés hatékony fejlesztéséhez (Tóth & Sipos, 2014; Tóth, 2015).

A pedagógiai nézetek és az osztálytermi gyakorlat összefüggéseit számos vizsgálat igazolta (Buehl & Beck, 2015; Philipp, 2007; Thompson, 1992), melyek szerint a tanárok olvasással kapcsolatos nézetei közvetlenül befolyásolhatják osztálytermi gyakorlatukat, ezáltal a tanulók teljesítményét (például Anders & Evans, 2019). Tehát az olvasás fejlesztésére vonatkozó nézetek feltárása hozzájárulhat a pedagógusok hatékonyabb felkészítéséhez a szövegértési készség fejlődésének támogatására. Jelen tanulmány célja a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek megismerése. Kiindulópontunk, hogy ha megértjük, mit gondolnak a tanárok az olvasás természetéről és annak fejlesztéséről, akkor a tanárképzés és a tanár-továbbképzések során hatékonyabban támogathatjuk őket abban, hogy munkájukat eredményesebben végezzék tanulóik szövegértés-fejlesztésének segítése terén.

A tanári nézeteket elsősorban kvalitatív módszerekkel vizsgálják, amelyek lehetővé teszik a pedagógiai fogalmak mélyebb tartalmának, összefüggéseinek és tartományainak megragadását (Vámos, 2001, 2003). A kvalitatív módszerek közé sorolható a metaforaelemzés is. Tanulmányunkban a Lakoff és Johnson (1980) által definiált konceptuálistmetafora-elmélet alapján vizsgáljuk a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteit metaforáikon keresztül. Munkánkban 172 pedagógus metaforáit elemezzük. A cikk elméleti háttere három részre tagolódik. Az első a tanári nézeteket, a második a metaforák pedagógiai kutatásokban való alkalmazását, míg a harmadik az olvasással kapcsolatos metaforakutatókat mutatja be. Ezt követi az empirikus kutatás részleteinek és eredményeinek bemutatása, majd eredményeink interpretálása.

Tanári nézetek

A tanári nézeteket számos módon definiálják, eltérő hangsúlyt helyezve azok jellemzőire és funkcióira (Fives & Buehl, 2012; Schraw & Olafson, 2014). Pajares (1992) széles körben elfogadott meghatározása szerint a nézetek az egyén ítéletei egy állítás igazságáról. Richardson (1996) ugyancsak elterjedt definíciója szerint a nézetek „a mentális, személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (p. 103). Egyes nézeteket a tanárok nyíltan kifejeznek, míg mások implicit módon vannak jelen. Általánosan elfogadott, hogy a nézetek egy összetett és sokrétű, egymással összekapcsolódó rendszer részei. Ez azt jelenti, hogy a tanári nézetek egymástól nem elszigeteltek, rendszerbe szerveződnek, egymással összefüggő, koherens struktúrát alkotnak. E rendszer teszi lehetővé, hogy a tanárok következetesen értelmezzék és kezeljék a pedagógiai helyzeteket (Buehl & Beck, 2015).

A tanári nézetek különböző funkciókat tölthetnek be a tanári tudás és a gyakorlat tekintetében. A tanárok nézeteiket felhasználhatják: (1) az információk szűrésére és értelmezésére, (2) konkrét problémák vagy feladatok meghatározására és (3) cselekvési irányok kijelölésére (Fives & Buehl, 2012). Buehl és Fives (2009) a nézetek hat forrását azonosította, ezek a formális oktatás, az elfogadott tudás-anyagon alapuló, megfigyeléses tanulás, a kollégákkal való együttműködés, a személyes tanítási élmények és az önreflexió.

A tanári nézetek fogalmának megközelítése során gyakran alkalmazott módszer azok megkülönböztetése más pszichológiai konstruktumoktól. A tudásra például gyakran úgy tekintenek, hogy annak van igazolható „igazság” dimenziója, míg a nézetek szubjektív állítások, amelyeket az egyének igaznak fogadnak el, de bizonyítékok nem feltétlenül erősítenek meg (Alexander & Dochy, 1995; Nespor, 1987). Furinghetti és Pehkonen (2002) munkájára támaszkodva Turner és kollégái (2009) kétféle tudást különböztetnek meg: objektív és szubjektív tudást. A nézetek az egyének szubjektív tudását képviselik; különböznek az objektív tudástól a következő szempontokban: (1) nem esnek külső értékelés, kritika alá, (2) nem konszenzuálisak, inkább egyéni preferenciáknak tekinthetők, és (3) érzelmekhez kötődnek. Richardson (1996) kiemeli a különbséget a nézetek és az attitűdök között, megjegyezve, hogy míg a nézetek elsősorban kognitívak, addig az attitűdök szorosabban kapcsolódnak az affektív konstruktumokhoz. Bár mind a nézeteknek, mind az attitűdöknek van affektív komponense, a nézetek azt tükrözik, amit vala-

ki igaznak tart egy kérdéssel, témával kapcsolatban, míg az attitűdök azt mutatják, hogy valaki támogat-e vagy ellenez-e valamit, azaz érzelmileg hogyan viszonyul az adott kérdéshez, témához (Buehl & Alexander, 2009).

A tanári nézetek tanulmányozásának jelentősége abban rejlik, hogy ezek a nézetek potenciálisan kapcsolatban állhatnak a tanárok gyakorlatával. Számos tanulmány azonosította a tanári nézetek és az oktatási gyakorlat közötti kapcsolatot (részletesen lásd Buehl & Beck, 2015; Philipp, 2007; Thompson, 1992 áttekintését), a kutatások egy részében azonban nem találtak egyértelmű kapcsolatot a tanári nézetek és a gyakorlat között (például Cross & Francis, 2015; Li & Yu, 2010). Egyes kutatók úgy vélik, hogy a nézetek idővel és tapasztalatok hatására változhatnak, de alapvetően stabilak és következetesek maradnak (Buehl & Beck, 2015). Mások szerint a tanárok különböző helyzetekben eltérő nézeteket vallhatnak (például Schoenfeld, 2015). Ez azonban nem cáfolja azt a feltételezést, hogy a tanári nézetek meghatározhatják a gyakorlatot, hanem inkább azt mutatja, hogy az eltérő kontextusok új tapasztalatok megszerzésére és újabb nézetek kialakítására, valamint a nézetek megerősítésére adnak lehetőséget (Skott, 2015).

A metafora mint a gondolkodás feltárásának eszköze

A metafora (görög szó, jelentése „átvitel”) olyan szókép, amelyben egy szót a jelentésétől eltérő módon használunk. Például a *„Szívemnek gyöngyháza, lelkem Iluskája” mondatrészletben* Petőfi Sándor Iluskát a gyöngyházzal azonosítja (Petőfi, 1844). Mint ahogy azt az említett példa is bemutatja a metaforikus kifejezés jelentése nem azonos a szó szerinti jelentéssel. A metaforák megértését és alkalmazását a nyelv és a gondolkodás vizsgálatába Lakoff és Johnson (1980) konceptuális-metafora-elmélete emelte be. Eszerint a metafora az emberi megismerés nélkülözhetetlen tényezője. Lakoff és Johnson megállapították, hogy a humán fogalmi rendszer egy alapvetően kisszámú, tapasztalatokon alapuló fogalmi halmaz köré rendeződik, amelyen keresztül képesek vagyunk értelmet tulajdonítani komplex vagy absztrakt fogalmaknak. Például az „idő pénz” metaforája azt sugallja, hogy az időt, mint valami értékes eszközt kezeljük, amit „megtakaríthatunk”, „elherdálhatunk” vagy „elkölthetünk”. Lakoff és Johnson hangsúlyozzák, hogy a metaforák nemcsak az írott vagy a beszélt nyelvben jelennek meg, hanem mindennapi gondolkodásunkban és cselekedeteinkben is. Számos példát hoznak, amelyek rávilágítanak arra, hogy a metaforák hogyan formálják a társadalmi és a kulturális diskurzusokat. A „harc” metaforáját például gyakran használják politikai és gazdasá-

gi kontextusban – például „harcolni a betegekért” vagy „küzdeni a szegénység ellen”. Az elmélet kiemeli, hogy a metaforák és a fogalmi keretek kultúránként elterjedhetnek, és ezek a keretek meghatározzák, hogyan értelmezzük a világot és a benne elfoglalt helyünket. A konceptuálistmetafora-elmélet felhívta a figyelmet arra, hogy a nyelv és a gondolkodás szoros kapcsolatban állnak egymással, és a metaforák alapvető hatással vannak arra, ahogyan megértjük a világot.

A kognitív tudományok megjelenését követte a megismerés és a nyelv kapcsolatának újraértelmezése, amelynek következményeként a metaforakutatás gyakorrivá vált olyan tudományos kutatásokban, amelyek nehezen vagy nem értelmezhető jelenségeket vizsgálnak (Vámos, 2003). Annak köszönhetően, hogy a metaforák szisztematikusan integrálódnak a nyelvbe (Lakoff, 1980), alkalmassá válnak dekódolásra, így a metaforák kreatív és értelmezést segítő jellegük miatt eltérő diszciplínák kutatásaiban is fellelhetőek mint kutatási eszközök. Fontos kiemelni, hogy a metaforák tudományos kutatásban való felhasználásához elengedhetetlen elfogadni, hogy a metafora sok esetben megelőzheti a fogalomalkotást, azaz a metaforák segítségünkre lehetnek új fogalmak megértésében és megismerésében, ezáltal hozzájárulnak a tudományos fogalmak létrehozásához (Vámos, 2001).

A metaforák fontos helyet foglalnak el a pedagógiai kutatásokban, és alkalmazuk egyre gyakoribb (Wegner et al., 2020), hiszen tükrözik azt, hogy az oktatásban érintettek hogyan gondolkodnak a tanulásról, a tanításról vagy az oktatás egészéről. Lakoff és Johnson (1980) megközelítését a kutatók e területeken is alkalmazzák. Jensen (2006) szakirodalmi áttekintésében a metaforakutatás episztemológiai legitimitását vizsgálja, ennek keretein belül öt fő témát azonosít, amelyek köré a metaforakutatások csoportosíthatók. Az első csoportba tartoznak azok a tanulmányok, amelyek a hatalmi dinamikát és a kulturális struktúrákat kérdőjelezzik meg az alapvető metaforák vizsgálatával, támogatva a posztmodern filozófiákat. A második csoportba azok a kutatások tartoznak, amelyek azt vizsgálják, hogy a metaforák hogyan alakíthatják át az oktatási gyakorlatokat, az oktatáspolitikát és a tanári szerepeket. A harmadik kategóriába eső tanulmányok legfőbb közös metszete, hogy a metaforahasználat mérésére és megértésére szolgáló módszerek kidolgozására összpontosítanak. A negyedik fő témakörbe tartozó tanulmányok azt vizsgálják, hogy az intézményi és a tanulói írásokban megjelenő metaforák hogyan tükrözik az oktatással kapcsolatos alapvető meggyőződések és feltevéseket. Az ötödik kategóriába eső tanulmányok fókuszában az áll, hogy a

vizsgálat résztvevői hogyan használják a metaforákat a tanítás, a tanulás és a szervezeti kontextusok leírására és reflektálására.

Metaforakutatások az olvasás kapcsán

Ebben az alfejezetben összegezzük azokat a korábbi metaforakutatókat, amelyek az olvasásra fókuszáltak. Kiindulópontként Turner és Wan (2018) áttekintésére támaszkodtunk, amely a tudományos jellegű írás-olvasás (academic literacy) kapcsán végzett empirikus metaforakutatókat összegezte. Ezek közül az olvasásra, vagy legalább részben az olvasásra vonatkozó munkákat választottuk ki. E munkákat kiegészítettük néhány további adatgyűjtés eredményeivel. Egyrészt Turner és Wan (2018) áttekintése óta napvilágot látott több releváns kutatás (Scharlau et al., 2019; Shaw et al., 2021; Theriault, 2022), másrészt néhány korábbi kutatást is felleltünk, amelyek illeszkednek a témához, de a minta jellemzőit tekintve kívül esnek e kutatás fókuszán (például Ross, 1987).

Az olvasásra vonatkozó metaforák vizsgálatával foglalkozó kutatások száma viszonylag alacsony, Turner és Wan (2018) az utóbbi harminc év pedagógiával kapcsolatos metaforakutatói közül hét olyan tanulmányt elemzett, amelyekben olvasásra vonatkozó metaforák is megjelentek. További három kutatási beszámolót is bevontunk a vizsgálatba (Scharlau et al., 2019; Shaw et al., 2021; Theriault, 2022). Az előzetes kutatások alacsony száma miatt a korábbi kutatások áttekintése során nem kizárólag a pedagógusokkal foglalkozó munkákra koncentrálnak, hanem oktatáshoz kötődő szakemberek, vagy jövőbeni szakemberek és felsőoktatási hallgatók is megjelennek az összegyűjtött kutatások résztvevői között. Vagyis e pontban a közoktatás és a felsőoktatás különböző szereplőinek szemszögéből készült metaforakutatókat egyaránt szintetizálunk. E látszólag különböző területek metaforaelemzései – mint látni fogjuk – számos ponton összekapcsolódnak, aminek vélhetően az a magyarázata, hogy a tankönyvi és a tudományos célú szövegek olvasása, illetve az ezekre való felkészítés között számos hasonló vonás fedezhető fel. Az összegyűjtött munkák főbb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze, a kutatások témáit és a fogalmi kategóriákat bemutatva. A szakirodalomban azonosított kategóriákat kutatásunkban összevetjük az általunk feltárt kategóriákkal annak érdekében, hogy az átfedéseket és a különbségeket azonosítsuk.

Lényeges aspektus, hogy a tíz munka közül nyolc az Egyesült Államokban született. Egy-egy további munka származik Ausztráliából és Németországból. A minta és a kontextusok heterogenitása ellenére több tanulmányban is visszatér-

nek olyan fogalmi kategóriák, amelyek átfedést mutatnak, így fontosnak tűnnek a szövegértés támogatásával kapcsolatos nézetek megértésében. Ezek közé sorolható az *utazás* (Power & Carmichael, 2007; Paulson & Armstrong, 2011; Shaw & Mahlios, 2014; Theriault, 2022; Williams, 2015), a *sport* (Paulson & Armstrong, 2011, Shaw & Mahlios, 2011), a *tanulás* (Shaw & Mahlios, 2011; Shaw et al., 2021), a *növekedés* (Shaw & Mahlios, 2011, 2014; Shaw et al., 2021; Williams, 2015), az *építkezés* (Power & Carmichael, 2007; Paulson & Theado, 2015), az *iránymutatás* (Shaw & Mahlios, 2011; Shaw et al., 2021) és a *kertészkedés* (Shaw & Mahlios, 2014; Shaw et al., 2021) metaforái.

A fogalmi kategóriák mellett az áttekintett tanulmányok néhány további szempontot is figyelembe vettek a metaforák elemzése során, amelyek ugyancsak segíthetnek feltárni a tanárok nézeteit a szövegértés fejlesztésével összefüggésben. Power és Carmichael (2007) például pozitív és negatív attitűdöket vizsgál a metaforák kapcsán, míg Paulson és Armstrong (2011) a metaforákat neutrális, pozitív vagy negatív jellegük alapján is csoportosítja. Williams (2015) a tanár szerepét és az olvasó cselekvését vizsgálja az osztályteremben. Paulson és Armstrong (2011) a cselekvők aktív résztvevőként való szerepét is kiemeli. Theriault (2022) kutatásában a folyamat vagy a produktum dichotóm kategorizálása jelenik meg további elemzési szempontként.

Forrás	Kiegészítendő állítás	Minta	Fogalmi kategóriák	Példa
Power & Carmichael (2007)	• Az olvasás olyan, mint...	26 tudományos készség-tanácsadó (Ausztrália)	Építkezés/építkezéshez szükséges anyagok; háztartási eszközök	• Különböző színű szemüvegek viselése a különböző perspektívák felfedéséhez. • Evőpálcikák (a fontos dolgok kiemelése)
Paulson & Armstrong (2011)	• A felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódó olvasás olyan, mint... • Az olvasás óra, amin részt vesznek olyan, mint...	128 felsőoktatásban részt vevő hallgató (USA)	Utazás, sport, videójáték, a szabad kifejezés, egy másik képzési szint, kapcsolat	• Az egyetemi olvasás olyan, mint egy vizuális médium. • Az egyetemi olvasás olyan, mint biciklizni.
Shaw & Mahlios (2011)	• Az olvasástanítás olyan, mint... • Az olvasástanítás olyan, mint • Az olvasás olyan, mint...	47 általános iskolai tanár, akik részt vesznek írás-olvasás továbbképzésen (USA)	Gondozás, valaminek a része, felfedezés és kaland, megtanulni egy másik készséget, értékes kihívás, vegyes kategória	• Az olvasás olyan, mint egy ajtó nyitása egy másik dimenzióba, mivel az olvasás egy teljesen új világot tár elénk, amely gyerekkorunkban még nem létezett. • Az olvasás olyan, mint megtanulni járni, mert először nehéz és lassan megy, aztán pedig teljesen természetessé válik. Azért is hasonlít a járás megtanulásához, mert sokféle módon bővíthető: ugrálás, futás, szökdécselés, mint versek, novellák, drámák olvasása.
Theado	• Az olvasás....	3 általános isko-	Esemény, fogalom, program, folyamat	• Az olvasás olyan, mint szerelmesnek lenni.

(2013)		lai és 3 középiskolai angol nyelv és irodalom tanár (USA)		
Shaw & Mahlios (2014)	• Az olvasás olyan, mint....	144 felnőtt-képzésben részt vevő személy (USA)	A fa fejlődése, virágzás, a kirakó darabkái, tortasütés, kinyitni egy ajtót, egy nyomvonal követése, megtanulni járni, megtanulni biciklizni, hegyet mászni, maratont futni	• Az olvasás olyan, mint kinyitni egy ajtót. • Az olvasás olyan, mint a puzzle. • Az olvasás olyan, mint megtanulni járni.
Paulson & Theado (2015)	• Az olvasás olyan, mint...	14 felsőoktatásban részt vevő hallgató (USA)	Szöveg mint tároló egység; írás mint beszéd; olvasás mint megértés; tudás mint építkezés	• Az olvasás valami olyan, amit én nem élvezek. • Az olvasás olyan, mint amikor engem egy kalapács újra és újra fejbe üt.
Williams (2015)	• A tudományos szövegek olvasásának tanítása olyan, mint... • A tanulók olvasás és írás tanulása tudományos célok elérése érdekében olyan, mint...	13 felsőoktatásban oktató (USA)	Útmutatás adása, improvizáció, stratégia létrehozása, étel készítés, külföldi élmény, túlélés, növekedés	• Megtanítani egy kisbabát járni • Felnevelni egy gyereket • Megtanulni tortát készíteni • A pitéhez szükséges alapanyagok összeszedése és összekeverése • Taktikai játékok játszása • Utazás
Scharlau, Körber & Karsten	• Az olvasás olyan, mint...	43 tanár szakos és bölcsészhallgató (Németország)	Dolgok kezelése (alkategóriák: felvenni valamit, alkotni valamit, összeszerelés, gyűjtés, megtalálni valamit, tartani valamit, fogadni va-	• Az olvasás olyan, mint a felfedezés. • Az olvasás olyan, mint egy céltalan bolyon-

(2019)		szág)	lamit, szállítani valamit, valami megalakul); be-költözni vagy kiköltözni (alkategóriák: merülni és menekülni, valamiben benne lenni, belevetni magunkat valamibe, belemerülni valamibe, merülni, belépni, elmenni); mozgásban lenni (alkategóriák: utazni, felfedezni, találkozni, mozogni, követni, vezetve lenni, visszalépni, költözni, mozgatva lenni); befolyásolva lenni (alkategóriák: valami vár rám, elvárásolva lenni, valamivel szembesítve lenni, kényszerítve lenni); látni és kinyitni (alkategóriák: látni, elképzelni, perspektívát váltani, elvakítva lenni, nyitva lenni, felfedezni); más metaforák (alkategóriák: szélesíteni, kikapcsolni, felszabadulni, szabadnak lenni, elengedni, dolgozni, megfejteni, megerőltetni magunkat, beszélni)	gás az ismeretlen cél fele. • Az olvasás olyan, mintha egy másik világba merülnél el, mert a könyvek és a szövegek mindig más helyekre visznek el. • Az olvasás olyan, mint egy kaland, mert sosem tudhatod mi vár rád.
Shaw et al. (2021)	• Az olvasás olyan, mint... • Az olvasástanítás olyan, mint...	46 olvasást oktató specialista (USA)	Előre látni az ismeretlent, vizualizáció, nyomkeresés, értékes felfedezés, új lehetőség, új helyre való utazás, navigáció, utazás, az ismeretlen, táplálkozás, feladat/gyakorlat, növekedés, egyéni tevékenység, látvány alkotása, felfedezés, folyamat, célirányos tevékenység, irányadás, önállóság tanítása, iránymutatónak lenni, jelzőfénynek lenni, összerakni egy puzzle-t, soha vé-	• Az olvasás olyan, mint ajtót nyitni az ismeretlenre. • Az olvasás olyan, mint átnézni egy kaleidoszkópon. • Az olvasás olyan, mint a fa nevelése. • Az olvasás olyan, mint megtanulni járni. • Az olvasás olyan, mint összerakni egy puzzle-

get nem érő kihívás, tanulási folyamat, kertész-
kedés, az olvasók „növesztése”, az olvasók tá-
mogatása, vezetés

t és megmászni egy hegyet.

- Az olvasás tanítása olyan, mint egy kisgye-
reknek megtanítani valami újat.
- Az olvasás tanítása olyan, mint idegenvezető-
nek lenni.
- Az olvasás tanítása olyan, mint elültetni egy
magot.

Theriault
(2022)

• A tudományos olvasás
az egyetemen olyan,
mint...

90 felsőoktatás-
ban részt vevő
hallgató (USA)

Úticél, fogyasztás, kötelesség

- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint megmászni egy hegyet.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint sportolni.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint autót vezetni.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint vizet inni futás után.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint borsót enni vacsorára, mert annak ellené-
re, hogy nem szeretem, tudom, hogy fontos
zöldségeket enni.
- Az egyetemen a tudományos olvasás olyan,
mint egy rejtélyes doboz.

1. táblázat: Az olvasással kapcsolatos metaforaelemzések főbb jellemzői és eredményei

A kutatás célja

E munka célja a pedagógusok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos nézeteinek feltárása volt. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen metaforákat használnak az aktív pedagógusok a szövegértés-fejlesztés jellemzésére. A kutatási célok a metaforák kategorizálására és jelentéstartalmának elemzésére vonatkoztak. Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Hogyan kategorizálhatók a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforák?
2. Milyen arányban fordulnak elő produktum és folyamat, valamint negatív és neutrális/pozitív jellegű metaforák?

Az empirikus kutatás részletei

A minta

Kényelmi mintavételen alapuló kérdőíves vizsgálatunkat két tankerület pedagógusainak körében végeztük. Összesen 280 fő vett részt kutatásunkban. A hiányzó ($n = 46$) és metaforaként nem értelmezhető ($n = 62$) válaszok kizárását követően 172 fő válaszáinak elemzésére nyílt lehetőségünk. A válaszadók között a nők aránya 84,3%. A válaszadók átlagéletkora 48 év (min. kor = 25 év; max. kor = 75 év; SD = 10,3 év). A település jellege szerint mintánk a következőképp oszlik meg: a budapestiek aránya 7,6% a megyeszékhelyen élők aránya 19,2%, az egyéb városokban élők aránya 55,2%, a községben élő kitöltők aránya 18,0% volt. A kérdőívben a kutatásban részt vevő pedagógusokat megkérdeztük arról, hogy jelenleg milyen képzési szinten végeznek nevelői-oktatói munkát, mely a következőképpen oszlik meg: 1–4. évfolyam: 36%, 5–8. évfolyam: 67%, 9–12. évfolyam: 28%, szakszolgálat: 1%. A válaszadók között volt, aki több iskolafokon is dolgozik, a megoszlást ennek tükrében számoltuk ki. A válaszadók átlagosan 23 éve vannak a pályán (min. 1 év; max. 45 év; SD = 12,5 év).

A vizsgálati eszköz

A jelen tanulmányban bemutatott metaforakutatás egy átfogó kérdőíves vizsgálat részét képezi. A kérdőívvel arra vonatkozóan gyűjtöttünk adatokat, hogy a jelenleg is neveléssel-oktatással foglalkozó magyarországi pedagógusok hogyan vélekednek a szövegértés-fejlesztésről, valamint milyen tényezők befolyásolják néze-

teiket, gyakorlatukat. Jelen munka a kérdőív egyetlen kérdésének elemzésére vállalkozik. A válaszadóktól, korábbi kutatások mintájára (Shaw & Mahlios, 2011; Williams, 2015; Shaw et al., 2021), az alábbi mondat befejezését kértük: „A szövegértés-fejlesztés olyan, mint...”.

Az adatgyűjtés

Az online kérdőív kiküldése két tankerületben történt meg a tankerületek jóváhagyásával és segítségével. A kérdőívet a tankerület minden intézményének vezetője megkapta azzal a kéréssel, hogy továbbítsa azt az adott intézmény minden pedagógusának. A teljes kérdőív kitöltése megközelítőleg 25 percet vett igénybe. A kutatáshoz szükséges etikai engedély száma: 8/2023, kiállítója a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Etikai Bizottsága.

Az adatelemzés

A válaszként kapott metaforákat három szempont szerint elemeztük: fogalmi jellegük, produktum- vagy folyamatjellegük, valamint negatív vagy pozitív/neutrális töltetük alapján (Shaw & Bruning, 1996; Paulson & Armstrong, 2011; Theriault, 2022). Az első kutatási kérdés (fogalmi jelleg vizsgálata) esetében induktív (Glaser & Strauss, 1967), míg a második kutatási kérdés (produktum- vagy folyamatjelleg, negatív vagy pozitív/neutrális töltet) esetében deduktív megközelítést alkalmaztunk (Krippendorff, 2004).

A fogalmi jelleg vizsgálata során a metaforák kategóriákba sorolását két kutató végezte, akik nem ismerték a nemzetközi szakirodalomban előforduló kategóriákat. A kategóriák elnevezését és definiálását egymástól függetlenül végezték el a metaforák 20%-ának átvizsgálása alapján, majd ezek egyeztetését követően alakultak ki a végleges kategóriák és meghatározások. A megbízhatóság erősítése érdekében a metaforák kategorizálását követően az eltérések kezelése konszenzuális módon további két kutató bevonásával történt. A csoportosítás megkezdése előtt ellenőriztük, hogy a kapott válaszok között előfordulnak-e olyanok, amelyek több metaforát is tartalmaznak, illet azonban nem találtunk. A metaforák besorolását a produktum- vagy folyamatjelleg, valamint a negatív vagy pozitív/semleges töltet szerint négy kutató egymástól függetlenül végezte, majd az esetleges eltéréseket konszenzusos módon egyeztették.

A metaforakutatás fogalmi rendszere a kognitív nyelvészetből ered, így az adatelemzés során ennek elméleti alapjait követtük. A fogalmi jellegét Lakoff és Johnson (1980) alapján „(A) fogalmi tartomány = (B) fogalmi tartomány” szerint

értelmeztük. A metaforák két fogalmi tartomány között közvetítenek így „(A) fogalmi tartomány” segítségével megismerhetjük „(B) fogalmi tartomány” jelentését. Tanulmányunkban az „(A) fogalmi tartomány” a „szövegértés-fejlesztés” volt. Ezért a „(B) fogalmi tartományok” az általunk azonosított metaforák voltak, amelyeket szemantikus kategóriákba soroltunk. A metaforák elemzésére vonatkozó szakirodalom szerint (például de Guerrero & Villamil, 2002; Saldana et al., 2016) a nyers adathalmazt alaposan át kell vizsgálni, ezáltal lehetőség nyílik arra, hogy az adatokban rejlő legapróbb részleteket is értelmezzük. Az alábbi elemzési folyamatban jelen tanulmány első négy szerzője részt vett. Első lépésként megszámoltuk, hány érvényes választ kaptunk: ellenőriztük, voltak-e olyan válaszok, amelyek több metaforát tartalmaztak, valamint kiszűrtük azokat a válaszokat, amelyek a metafora általános fogalma alapján nem minősülnek metaforának. Összesen 108 választ zártunk ki az elemzésből, segítve ezzel az eredmények validitását. Az így megmaradt adathalmazban a 172 metaforát alaposan áttanulmányoztuk annak érdekében, hogy az összes lehetséges szemantikus irányt megvizsgálhassuk. A következő lépésben a metaforák adathalmazát részekre bontottuk annak érdekében, hogy hasonló témákat keressünk. Miután azonosítottuk a kulcsszavakat, megegyeztünk azokban, amelyek megfelelnek a fő témáknak, így kialakítottuk az adathalmazból kinyert metaforák tematikus rendszerét. A tematikus rendszerezéssel megalkottuk a főkategóriákat és az azokban szereplő alkategóriákat. Az egyes kategóriák kapcsán a 2. táblázat közöl példaként metaforákat.

Kategóriák, alkategóriák	Példák
Alapozás	
Beszédtanulás	amikor beszélni tanítjuk a gyermekünket
Házépítés	a ház alapjának a lerakása
Matematika	a matematikában a szorzótábla, alap
Járni tanulni	járni tanítani egy kisgyermeket
Sport	az alapozás a sportolóknál
Egyéb	az ABC megtanulása
Létszükséglet	
Levegő	a légzés az embernek
Étel	a táplálékbevitel
Természeti kép	növénynek a napfény, a víz, a levegő és a talaj
Víz	a víz a sivatagban a vándornak
Egyéb	a mindennapi szükségleteink kielégítése
Kihívás	
Mozgás	megmászni a Mount Everestet
Egyéb	egy bonyolult hímzés minta kivarrása
Folyamatos tevékenység	
Sport/mozgás	a mozgáskultúra fejlesztése
Gyakorlás	egy szakácsnak gyakorolni a különböző ételek elkészítését.
Egyéb	a növények ápolása, gondozása
Eszköz	
Kulcs	kulcsot adni a világ kapujához
Térkép	egy térkép, segít eligazodni a mindennapokban
Egyéb	hálót adni hal helyett
Minőségi javulás	
Táplálkozás	só nélkül főzni
Élmény	mese olvasása a kisgyermeknek
Egyéb	májusi eső
Hozzáférés/Kinyílás	
Világ felfedezése	ha a gyermekekkel egy másik világot ismertetnénk meg
Egyéb	egy sötét szobát fokozatosan kivilágosítani
Építkezés	apró legóból várat építeni
Feladat	egy kötelesség, amivel nem mindenki él
Gyógyítás	ha a rák ellenszerének egy fontos adalékát találunk meg

2. táblázat: Példák a metaforák kategorizálására fogalmi jellegük alapján

Az áttekintett metaforaelemzések ritkán különböztetnek meg fő- és alkategóriákat (1. táblázat), a korábbi tíz munkából mindössze egy alkalmazott alkategóriákat is (Scharlau et al., 2019). Azért döntöttünk az alkategóriák kialakítása mellett, mert (1) úgy véltük, hogy a fogalmi csoportosítás megalapozottságát segíthetik az alkategóriák. Továbbá (2) arra számítottunk, hogy a korábbi kutatásokat jóval meghaladó mintanagyság több fogalmi kategóriát indukál, és a metaforák sokszínűségének bemutatásához, valamint az áttekinthetőség segítéséhez egyaránt hozzájárulhat e megoldás követése.

A szövegértés-fejlesztésre vonatkozó metaforákat Schraw és Bruning (1996), Theriault (2022), valamint Paulson és Armstrong (2011) munkái alapján két kategóriába soroltuk: a folyamat- és a produktumorientált metaforákéba (3. táblázat). Az elemzés során azokat a metaforákat, amelyek cselekvésre vagy tevékenységre utalnak, a „folyamat” kategóriába soroltuk, míg azokat, amelyek tárgyhöz, eseményhez, személyhez vagy tapasztalathoz kapcsolódnak, a „produktum” kategóriába helyeztük. E szempont kifejezheti, hogy a pedagógusok a szövegértésre mint egy folyamatosan fejlődő és támogatandó tevékenységre, vagy mint egy statikus, nehezen változtatható eredményre tekintenek.

Produktum	Folyamat
térkép, segít eligazodni a mindennapokban	beszédfejlesztés
mankó a mindennapi boldoguláshoz	mindennap enni és inni
az ételben a só	olyan harc, amelynek sohasem érek a végére
a ház alapja, alapvető tényező a hatékony	egy sötét szobát fokozatosan kivilágítani
tanulás terén	

3. táblázat: Példák a metaforák kategorizálására produktum- és folyamatjellegük alapján

A metaforáknak a *negatív* vagy *neutrális/pozitív* kategóriák szerint csoportosítását is elvégeztük Paulson és Armstrong (2011), valamint Theriault (2022) elemzésének megfelelően. A csoportosítás kapcsán a 4. táblázat mutat be példákat. Érdeklődésünk arra irányult, hogy a pedagógusok metaforái milyen módon jellemzik a szövegértés-fejlesztést. Ez a Lakoff és Johnson-féle modellből (1980) kiindulva nem tekinthető klasszikus metaforaelemzési aspektusnak, de fontosnak találtuk, mivel eseteként nyíltan megjelentek negatív attitűdökre utaló mondatok. A *negatív* kategóriába azok a metaforák kerültek, amelyek passzívan vagy borúlátón jellemezték a szövegértés-fejlesztést, míg az *optimista* vagy *semleges* nézőpontot közvetítő mondatok a *neutrális/pozitív* kategóriába kerültek.

Negatív	Neutrális/pozitív
vizet önteni a Dunába	az ABC megtanulása
kanyargós út, mert nem mindenki tudja követni	élethosszig tartó tanulás
a feneketlen kút	a lélegzetvétel
a kutya vacsorája, bizonytalan, hogy az adott tanórán megvalósul, vagy sem.	az ajtók nyitása a világra

4. táblázat: Példák a metaforák kategorizálására negatív és neutrális/pozitív jellegük alapján

Eredmények

Az adatgyűjtés során kapott állításokat tíz fogalmi kategóriába soroltuk: alapozás, létszükséglet, kihívás, folyamatos tevékenység, eszköz, minőségi javulás, hozzáférés/kinyílás, építkezés, feladat, gyógyítás. A megalkotott főkategóriát hét esetben további alkategóriákra bontottuk, ezt a kategorizálást a 2. táblázat mutatja be. Amennyiben egy kategórián belül alkategóriákat is azonosítottunk, minden esetben létrehoztunk egy „egyéb” alkategóriát is, ahova azok az állítások kerültek, amelyek egyik alkategóriába sem voltak besorolhatók, azonban a főkategóriában megállták a helyüket.

Az *alapozás* csoportba azok a metaforák kerültek, amelyeknél az alap, az alapozás és egy későbbi tevékenységhez szükséges képességek kialakításának segítése valamilyen formában megjelent (a metaforák 24,36%-a, $n = 42$). A *létszükséglet* kategóriába kerültek azok a metaforák, amelyek jelentésükben hordozzák azt, hogy a szövegértés-fejlesztés nélkülözhetetlen a mindennapi élethez (a metaforák 22,04%-a, $n = 38$). A *kihívás* kategóriába azok a metaforák kerültek, amelyek esetében a megkérdezettek a szövegértés-fejlesztést egyfajta nehézségnek, megpróbáltatásnak vagy erőfeszítést igénylő tevékenységnek vélték (a metaforák 11,06%-a, $n = 20$). A *folyamatos tevékenység* kategóriába azokat a metaforákat soroltuk, amelyek a szövegértés-fejlesztés folytonosságát hangsúlyozták (a metaforák 11,02%-a, $n = 19$). Azokat a metaforákat, amelyek szerint a szövegértés-fejlesztés egy olyan instrumentum, amely segítségként szolgál ahhoz, hogy elérjünk valamit, az *eszköz* kategóriába tettük (a metaforák 9,86%-a, $n = 17$). A *minőségi javulás* kategóriába azok a metaforák kerültek, amelyeknél megfigyelhető volt, hogy a szövegértés-fejlesztés olyan többletként jelent meg, amely valaminek az értékén, minőségén javít (a metaforák 8,12%-a, $n = 14$). A *hozzáférés/kinyílás* kategóriába soroltuk azokat a metaforákat, amelyek arra utalnak, hogy a szövegértés-fejlesztés a ráébredéshez hasonlítható (a metaforák 7,54%-a, $n = 13$). Az *építkezés* kategóriába azok az állítások kerültek, amelyeknél megfigyelhető volt az, hogy a szövegértés-fej-

lesztés valamilyen építkezési folyamatként jelent meg, ugyanakkor nem volt kitétel, hogy ezek a házépítéssel legyenek kapcsolatosak (a metaforák 2,32%-a, $n = 4$). Azok a metaforák, amelyek a szövegértés-fejlesztésre mint kötelezettségre utaltak, a *feladat* kategóriába kerültek (a metaforák 1,74%-a, $n = 3$). Azoknak a metaforáknak, melyek tartalma valamilyen betegség kezelésére utalt, létrehoztuk a *gyógyítás* kategóriát (a metaforák 1,16%-a, $n = 2$).

A fogalmi jellegű csoportosítás során kapott kategóriák gyakoriságát és eloszlását az 5. táblázat mutatja be. A leggyakrabban előforduló kategória az *Alapozás* volt, amelybe a válaszok 24,36%-a tartozott. Ebben a kategóriában hat jól elkülöníthető alkategóriát is azonosítottunk, ezek a beszédtanulás (6,38%), a házépítés (5,22%), a matematika (2,9%), a járni tanulni (2,32%), a sport (1,74%) és az egyéb (5,8%) voltak. Ezt követte a *Létszükséglet* kategória, amelyet öt alkategóriára osztottunk: levegő (10,44%), étel (4,06%), természeti kép (3,48%), víz (1,16%) és egyéb (2,9%). A harmadik legnagyobb gyakoriságot mutató kategória a *Kihívás* (11,6%) volt. Ezt a kategóriát a mozgás (2,32%) és az egyéb (9,28%) alkategóriákra bontottuk. Az ezt követő kategória a *Folyamatos tevékenység* volt (11,02%). Ebben a kategóriában további 3 jól elkülöníthető alkategóriát azonosítottunk: sport/mozgás (2,9%), gyakorlás (1,74%) és egyéb (6,38%). Ezt követte az *Eszköz* kategória (9,86%), amelyet a kulcs (3,48%), a térkép (1,16%) és az egyéb (5,22%) alkategóriákra bontottunk. A *Minőségi javulás* (8,12%) kategóriába olyan állításokat soroltunk, amelyek a táplálkozás (5,22%), az élmény (1,74%) és az egyéb (1,16%) alkategóriákba illeszkedtek. Az utolsó olyan kategória, amelyben alkategóriákat határoztunk meg, a *Hozzáférés/Kinyílás* kategória volt (7,54%). Ebben a kategóriában két alkategóriát véltünk jól elkülöníthetőnek, ezek a világ felfedezése (4,64%), valamint az egyéb (2,9%) voltak. Az utolsó három kategóriában nem találtunk elkülöníthető alkategóriákat. Gyakorisági sorrendben ezek a következők voltak: az *Építkezés* (2,32%), a *Feladat* (1,74%) és a *Gyógyítás* (1,16%).

A metaforákat továbbá kategorizáltuk *folyamat-/produktum-* (3. táblázat), valamint *negatív* vagy *neutrális/pozitív* jellegük alapján (4. táblázat). A produktum kategóriába 62 metafora került (35,62%), míg a folyamat kategóriába 111 metaforát soroltunk (64,38%). A negatív kategóriába tíz metaforát soroltunk (5,8%), míg a neutrális/pozitív kategóriába a metaforák nagy része, 162 metafora került (94,2%).

Kategória, alkategória	Gyakoriság	Eloszlás (%)
Alapozás	42	24,36
Beszédtanulás	11	6,38
Házépítés	9	5,22
Matematika	5	2,90
Járni tanulni	4	2,32
Sport	3	1,74
Egyéb	10	5,8
Létszükséglet	38	22,04
Levegő	18	10,44
Étel	7	4,06
Természeti kép	6	3,48
Víz	2	1,16
Egyéb	5	2,9
Kihívás	20	11,6
Mozgás	4	2,32
Egyéb	16	9,28
Folyamatos tevékenység	19	11,02
Sport/mozgás	5	2,9
Gyakorlás	3	1,74
Egyéb	11	6,38
Eszköz	17	9,86
Kulcs	6	3,48
Térkép	2	1,16
Egyéb	9	5,22
Minőségi javulás	14	8,12
Táplálkozás	9	5,22
Élmény	3	1,74
Egyéb	2	1,16
Hozzáférés/Kinyílás	13	7,54
Világ felfedezése	8	4,64
Egyéb	5	2,90
Építkezés	4	2,32
Feladat	3	1,74
Gyógyítás	2	1,16

5. táblázat: A metaforák gyakorisága és megoszlása
a fogalmi jellegű kategorizálás alapján

Diszkusszió

Összegzés és következtetések

Kutatásunkban 172 pedagógus szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforáit elemeztük. A pedagógusok által a szövegértés-fejlesztésre vonatkozóan megfogalmazott metaforákat tíz fő fogalmi kategóriába soroltuk, amelyeket további alkategóriákra bontottunk. Az általunk induktív módon azonosított kategóriák számos ponton átfedést mutatnak a korábbi kutatások eredményeivel. Ezen átfedéseket a 6. táblázat foglalja össze. A főbb kategóriák, amelyek átfedést mutattak korábbi kutatásokkal, az alábbiak voltak: *folyamatos tevékenység, eszköz és építkezés*. Az általunk alkategóriaként azonosított, más kutatásokban azonban főkategóriaként megjelenő kategóriák a következők voltak: *járni tanulni, sport, mozgás, gyakorlás, táplálkozás, élmény és a világ felfedezése*. Olyan átfedéseket is találtunk, amelyek kategória szerinti fogalmi megnevezése nem egyezett a korábbi kutatásokban azonosított kategóriákkal, ugyanakkor a metaforák tartalma egyezést mutatott. Ezek közé tartozik a *térkép*, amelyet korábbi kutatásokban *iránymutatás* kategóriaként azonosítottak (Shaw & Mahlios, 2011; Shaw et al., 2021), a *természeti kép*, amely *fa fejlődése* kategóriához hasonlítható (Shaw & Mahlios, 2014), a *kihívás*, amely korábbi kutatásban a *hegyet mászni* kategóriával rokon (Shaw & Mahlios, 2014), továbbá az általunk azonosított *kinyílás* kategória, amely a korábbi kutatásokban *kinyitni egy ajtót* kategóriaként szerepelt (Shaw & Mahlios, 2014).

Azok a főkategóriák, amelyek nem mutattak egyezést a korábbi kutatásokban azonosított kategóriákkal az alábbiak voltak: *alapozás, létszükséglet, feladat, gyógyítás*. Fontos azonban kiemelni, hogy annak ellenére, hogy a főkategóriákkal nem volt egyezés, az említett kategóriákba sorolt alkategóriák kapcsán jelentős hasonlóságokat fedeztünk fel a korábbi kutatásokkal, így kutatásunk alkalmas lehet a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos metaforák strukturálására is. Az alkategóriák, amelyek nem mutattak egyezést korábbi elemzésekkel a következők voltak: *beszédtanulás, matematika, levegő, víz, gyakorlás, táplálkozás*.

Az általunk azonosított fő- és alkategóriából számos mutatott teljes átfedést a korábbi szakirodalmakban közölt metaforakategóriákkal, azaz úgy tűnik, hogy az olvasással és az olvasássegítéssel kapcsolatos metaforák egy része kontextustól független.

A metaforákat folyamat-/produktum-, valamint negatív és neutrális/pozitív jellegük alapján is kategorizáltuk. Valamivel több mint a metaforák harmada (35,62%) esett a produktum kategóriába. A negatív kategóriába kerülő metaforák aránya elhanyagolha-

tó volt, kevesebb mint 6%. Ha ezt összevetjük a nemzetközi szakirodalommal (Schraw & Bruning, 1996; Paulson & Armstrong, 2011; Theriault, 2022), azt láthatjuk, hogy jól követi azt a tendenciát, miszerint a pozitív állítások vannak többségben.

A *folyamat/produktum* besorolás kapcsán eltérést találtunk Paulson és Armstrong (2011) kutatásával. Az általunk azonosított metaforák 64,38%-a esett a folyamat kategóriába, míg a szerzőpáros a metaforák többségét a produktum kategóriába sorolta. Theriault (2022) kutatásában a produktum és a folyamat kategóriákba sorolt metaforák között egyezést mutatott ki abból a szempontból, hogy a folyamat kategóriába sorolt metaforák többségben voltak.

Széles körben elfogadott, hogy a tanárok egy többé-kevésbé koherens nézetrendszerrel rendelkeznek, amely támogatja őket a komplex jelenségek rendszerezésében és megértésében, valamint hatással van gyakorlati munkájukra (Falus, 2001). Bár a metaforaelemzések jellemzően nem kapcsolódnak közvetlenül problémamegoldáshoz vagy beavatkozásokhoz, az ilyen típusú vizsgálatok segíthetnek a problémák diagnosztizálásában. Például az alapozás, létszükséglet és eszköz főkategóriákba sorolt metaforák vélhetően azt jelzik, hogy az ezeket a metaforákat megfogalmazó pedagógusok felismerik, hogy a szövegértés-fejlesztés olyan kulcsfontosságú tevékenység, amely nélkül nehezen képzelhető el hatékony tanulás. Ugyanakkor ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a szövegértés az ő szemükben aktívan változó és változtatható folyamat, és hogy magukat e tevékenységre alkalmasnak érzik, vagy felelősségüket ennek kapcsán reálisan látják. Ezzel szemben a folyamatos tevékenység és feladat kategóriákba sorolt metaforák utalhatnak arra, hogy az ezekhez illeszkedő metaforák megfogalmazói tisztában vannak felelősségükkel. A minőségi javulás és a hozzáférés/kinyílás kategóriák metaforái inkább arra reflektálhatnak, hogy a szövegértés magas szintjével az olvasás iránti attitűd is egyre pozitívabbá válik, illetve az olvasás által elsajátítható ismeretek köre szélesedik. Ezek alapján az olvasásnak a tanulást alapvetően meghatározó szerepe nem rajzolódik ki hangsúlyosan, az olvasás inkább olyan tudásként jelenik meg, amely, bár hozzátesz az élményhez, nem alapvető fontosságú. A folyamat csoportba sorolt metaforák annak a felismerését közvetíthetik, hogy a szövegértés fejlesztésének végpontja nehezen meghatározható. Ez összefüggést mutat azzal, hogy a szövegértés fejlesztése élethosszig tartó folyamat, amely ebből kifolyólag a közoktatásban szükségszerűen folyamatosan fejlesztendő, transzverzális képességként jelenik meg. A negatív töltetű metaforák a pedagógusok eszköztelenségét, kudarcélményeit tükrözhetik, és arra világítanak rá, hogy szükségük lehet segítségre

ezen a területen. Jelen kutatás alapján e feltételezések nem igazolhatók, de kiindulópontul szolgálhatnak egy következő kutatáshoz.

Kategória, alkategória	Korábbi munkákban megjelenő kategóriák (forrás)
Alapozás	
Beszédtanulás	
Házépítés	
Matematika	
Járni tanulni	Megtanulni járni (Shaw & Mahlios (2014); Megtanulni más készségeket (Shaw & Mahlios, 2011); Útmutatás adása (Williams, 2015); Folyamat (Shaw et al., 2021)
Sport	Sport (Paulson & Armstrong, 2011); Úticél (Theriault, 2022)
Létszükséglet	
Levegő	
Étel	
Természeti kép	
Víz	
Kihívás	Soha véget nem érő kihívás (Shaw et al., 2021) Értékes kihívás (Shaw & Mahlios, 2011)
Mozgás	Mozgásban lenni (Scharlau, et al., 2019)
Folyamatos tevékenység	Folyamat (Shaw et al., 2021), Folyamat (Theado, 2013)
Sport/mozgás	Mozgásban lenni (Scharlau et al., 2019); Sport (Paulson & Armstrong, 2011); Úticél (Theriault, 2022)
Gyakorlás	Feladat/gyakorlás (Shaw et al., 2021)
Eszköz	Háztartási eszköz (Power et al., 2007)
Kulcs	
Térkép	
Minőségi javulás	
Táplálkozás	Táplálkozás (Shaw et al., 2021)
Élmény	Külföldi élmény (Williams, 2015)
Hozzáférés/Kinyílás	
Világ felfedezése	Utazás (Power & Carmichael, 2007; Scharlau et al., 2019); Felfedezés és kaland (Shaw & Mahlios, 2011)
Építkezés	Építkezés (Power et al., 2007; Paulson & Theado, 2015)
Feladat	Feladat/gyakorlás (Shaw et al., 2021)
Gyógyítás	

6. táblázat: A fogalmi jellegű kategorizálás alapján kirajzolódó átfedések a jelen és a korábbi munkák között (az egyéb alkategóriák nélkül)

Gyakorlati relevancia

A tipikus, széles körben előforduló metaforák felkínálása pedagógusok és pedagógusjelöltek számára képzések során minden bizonnyal hozzájárulhat az önreflexió erősítéséhez (lásd például de Guerrero & Villamil, 2002). Az általunk kisebb gyakoriságúnak azonosított kategóriák arányait (kerekítve legalább 5%) és az egyes kategóriáknak a korábbi kutatásokban találtakkal való átfedését figyelembe véve erre a célra kifejezetten alkalmasnak tűnnek a következő metaforák: a ház alapjának a lerakása (alapozás), amikor beszélni tanítjuk a gyermekünket (beszédtanulás), légzés az embernek (létszükséglet), só nélkül főzni (minőségi javulás), ha a gyermekekkel egy másik világot ismertetnénk meg (hozzáférés/kinyílás).

Jövőbeni kutatási irányok

A tipikus metaforák mint választási lehetőségek jövőbeni kutatásokban is megjeleníthetők. Központi kérdésként merül fel, hogy a gyakran elforduló metaforák és a gyakorlat közötti kapcsolatot sikerül-e bizonyítani. Nagyobb mintán történő kérdőíves vizsgálatok során érdemes lehet ezt ellenőrizni, valamint további kvalitatív, például interjúkon alapuló kutatásokat végezni annak érdekében, hogy alaposabb képet kapjunk az egyes metaforák pedagógusok általi értelmezéséről. A jövőben érdemes lehet az olvasással és olvasástámogatással kapcsolatos metaforák stabilitását is ellenőrizni. E kutatási irány elvezethet ahhoz, hogy metaforák felhasználásával a tanárok bevonásával végzett, olvasásfejlesztést célzó intervenciók, valamint képzések működését mélyebben megérthessük. Mint említettük, a pedagógiai nézetek egy komplex rendszert alkotnak, amelynek csak egy szeletét vizsgálta jelen kutatás. Vagyis a szövegértés-fejlesztés kapcsán a tanári nézetek további dimenzióinak vizsgálata is hozzájárulhat a nézetek mélyebb megértéséhez, így a pedagógus önmagával kapcsolatos nézetei, a szaktárgyi tartalmakkal, ismeretanyaggal kapcsolatos nézetek és a módszertani, tanítási gyakorlattal kapcsolatos nézetek.

Támogatás

A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs, Halász Csenge és Szenczi Beáta a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Alexander, P. A. & Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *Educational Psychologist*, 30(2), 1–12. <https://doi.org/10.3102/00028312032002413>
- Anders, P. L. & Evans, K. S. (2019). Relationship between teachers' beliefs and their instructional practice in reading. In Garner, R. & Alexander, P. A. (Eds.), *Beliefs About Text and Instruction with Text* (1st ed.) (pp. 137–153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812068>
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique*. Librairie Hachette.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. In Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 479–502). Routledge.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). Routledge.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? *Journal of Educational Research*, 102(5), 382–392.
- Cross, D. I. & Francis, D. C. (2015). Teacher beliefs about mathematics instruction in different contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 88(3), 305–325.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational Achievement in Social and International Contexts. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Social Riport 2019* (pp. 217–236). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2019.12>
- De Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualization of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6, 95–120. <http://dx.doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája* (pp. 15–26). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fejes, J. B., Hódi, Á., Szenczi, B., Tary, B. & Vigh, T. (2022). Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2). 5–28. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.1>

- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Harris, K. R., Graham, S. & Urdan, T. (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2.) (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 39–57). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36–54. <https://doi.org/10.1177/160940690600500104>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. University of Chicago Press.
- Li, Q. & Yu, X. (2010). The relationship between teachers' beliefs and teachers' instructional practices: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 22(1), 77–93.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paulson, E. J. & Armstrong, S. L. (2011). Mountains and pit bulls: Students' metaphors for college reading and writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(7), 494–503. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.7.3>
- Paulson, E. J. & Theado, C. K. (2015). Locating agency in the classroom: A metaphor analysis of teacher talk in a college developmental reading class. *Classroom Discourse*, 6(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.888360>
- Petőfi, S. (1844/2023). *János vitéz*. Holnap Kiadó.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In Lester, F. K. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257–315). Information Age Publishing.

- Pléh, Cs. & Lukács, Á. (2014). *Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Power, C. & Carmichael, E. (2007). Parrot poo on the windscreen: Metaphor in academic skills learning. *Journal of Academic Language & Learning*, 1(1), A18–A32.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J., Buttery, T. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.
- Ross, C. S. (1987). Metaphors of Reading. *The Journal of Library History* (1974–1987), 22(2), 147–163. <http://www.jstor.org/stable/25541794>
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage.
- Scharlau, I., Körber, M. & Karsten, A. (2019). Plunging into a world? A novel approach to undergraduates' metaphors of reading. *Frontline Learning Research*, 7(4), 25–57.
- Schoenfeld, A. H. (2015). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. Routledge. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_16
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290–305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Schraw, G. & Olafson, L. (2014). Assessing teachers' beliefs: Challenges and solutions. In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 87–105). Routledge.
- Shaw, D., Barry, A. & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/13540600701837632>
- Shaw, D. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31–60. <https://doi.org/10.1080/02702710701568397>
- Shaw, D. & Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service elementary teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>
- Shaw, D. & Mahlios, M. (2014). Adult literacy students' metaphors of reading and writing. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(1), 21–34. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2013.558>

- Shaw, D., Armstrong, L. S., Alejandro, J. A., Martin-Young, S. & Weyen, A. (2021). Metaphors of Reading and Teaching Reading: Adult and College Educators' Readerly and Teacherly Identities. *Adult Literacy Education Research Journal*, 3(2), 4–21.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In Fives, H. & Gill, M. G. (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Theado, C. K. (2013). Metaphors we teach by: Examining teacher conceptualizations of literacy in the English language arts classroom. *Language and Literacy*, 15(2), 20–39. <https://doi.org/10.20360/G2B01Z>
- Theriault, C. J. (2022). College students' conceptualizations of academic reading: What metaphors suggest about the important role of purpose in college reading and learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 66(1), 1–49. <https://doi.org/10.1002/jaal.1238>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Grouws, D. A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Tóth, E. & Sipos, J. (2014). A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: Egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 24(10), 38–52.
- Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.115>
- Tóth, E., Fejes, J. B. & Kinyó, L. (2025). A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében Európai Unió tagságunk két évtizedében. In Gábos, A. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Ríport 2024* (pp. 377–394), TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2024.18>
- Turner, J. C., Warzon, K. B. & Christensen, A. (2009). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1039–1067.
- Turner, S. & Wan, W. (2018). Applying metaphor analysis to academic literacy research: A critical review over 30 years. *Metaphor and the Social World*, 8(2), 286–311. <https://doi.org/10.1075/msw.17012.wan>

- Vámos, Á. (2001). Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85–108.
- Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 13(4), 109–112.
- Wegner, E., Burkhart, C., Weinhuber, M. & Nückles, M. (2020). What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences*, 80, 101 884. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101884>
- Williams, J. (2015). Metaphorical conceptualization and classroom practices of instructors teaching an accelerated postsecondary development literacy course. In Wan, W. & Low, G. D. (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp. 239–264). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/milcc.3.10wil>

Foundation, Necessity, Challenge: Teachers' Metaphors of Developing Reading Comprehension

Research conducted among Hungarian teachers highlights that most of them require professional support to be able to develop their pupils' reading comprehension effectively. Exploring teachers' beliefs on reading comprehension development can provide essential information that may contribute to designing this support. The aim of the present study is to explore teachers' beliefs about reading comprehension development through metaphors. In our research, we analyse the metaphors of 172 teachers collected through an online questionnaire based on the conceptual metaphor theory developed by Lakoff and Johnson (1980). We assigned the collected metaphors of reading comprehension development into ten main conceptual categories: foundation, necessity, challenge, continuous activity, tool, quality improvement, access/opening, construction, task, and remediation. The identified categories overlap with the results of previous international research in several aspects, suggesting the generalizability of metaphors related to reading comprehension development.

Keywords: *teacher's beliefs, developing reading comprehension, metaphor research, survey research*