

Kvalitatív vizsgálat a tanítójelöltek csoportmunkáról alkotott szemléletéről

Bernhardt Renáta

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus
Alkalmazott Neveléstudományi Intézet*

1. Bevezetés

A pedagógiai jelenségek, az oktatás-nevelés kérdései, valamint a tanítási-tanulási folyamat vizsgálata egyrészt vonatkozik a tényszerű és általánosan megismerhető törvényszerűségekre, de jelen kutatás témájához illeszkedve még fontosabb a viselkedést, gondolkodást és nézeteket jellemző és mérhető adatokkal nem reprezentálható szubjektivitás elemzése. Míg az előbbi feltárására a kvantitatív, az utóbbi elemzésére a kvalitatív módszertan alkalmasabb és relevánsabb, természetesen nem kizárva a komplex és a trianguláció elvét érvényesítő kutatási módszert. A pedagógiai kutatómódszertan az elmúlt évtizedekben egyre erőteljesebben hangsúlyozza, hogy a mennyiségi vizsgálatok nem kizárólagosak, hiszen a minőségi kutatás az előbb említett különbség tekintetében hordoz magában többletlehetőséget. A hazai szakirodalomban a kvalitatív vizsgálatok fókuszja egyértelművé teszi a módszer alkalmazhatóságát (Falus, 2004; Sántha, 2009; Szabolcs, 2001).

A fentiek tekintetében a szociális kompetenciával kapcsolatos lehetőségek, illetve az erre irányuló pedagógusi nézetek vizsgálatára is a kvalitatív módszer alkalmazása adekvát. A társas kompetencia egyik leghatékonyabb fejlesztési lehetősége az iskolai és osztálytermi környezetben a csoportmunka mint munkaforma, továbbá az egymástól különböző, de a kooperációra és kollaborációra építő oktatási módszerek (projekt módszer, kooperatív technika, storyline módszer), valamint az egységesen kialakított köznevelési programok (Komplex Instrukciós Program, Komplex Alapprogram).

Az Európa Tanács (2011) ajánlása új paradigmát javasol az oktatáspolitikai gondolkodás terén, mégpedig úgy, hogy különbséget tesz a formális végzettségek és a tényleges képességek között. A csoportmunka az életképességek fejlesztéséhez járulhat hozzá, de ahhoz, hogy ez valóban érvényesülni tudjon az oktatás-nevelés iskolai színterén, elsőként a pedagógusok/pedagógusjelöltek véleményét és nézeteit érdemes megvizsgálni. A metaforaanalízis módszerével a csoportmunkáról alkotott koncepció a tudatalatti rétegekből is előhívható, de egyúttal a munkaformával kapcsolatos hallgatói tájékozottságról is képet ad.

2. A kvalitatív vizsgálati módszer lehetősége a pedagógiában

A kvalitatív módszerek célja, hogy megértsük a vizsgált személyek nézőpontját, valamint feltárjuk azokat a tudásformákat, beszédmódokat és interakciókat, amelyek meghatározzák, hogyan tájékozódnak és cselekszenek a mindennapi életükben (Feischmidt, é. n.). A kvalitatív kutatások eredményeként magyarázatot találunk arra, hogy az így kapott tudást mennyire fontos kulturális, nyelvi és szociológiai kontextusba helyezni (Freebody, 2003).

2.1. A metaforakutatás jelentősége a pedagógiában

A metafora mint kutatási módszer a 20. század végén vált a neveléstudományi kutatások egyik innovatív lehetőségévé nemzetközi (Lakoff & Johnson, 1980) és hazai tekintetben is (Vámos, 2001; Szivák, 2002). Lakoff és Johnson (1980) munkája alapjaiban határozza meg a metafora jelentőségét, miszerint „valóságunkat metaforák segítségével határozzuk meg, majd a metaforák alapján cselekszünk” (Lakoff & Johnson, 1980, 158. o.), tehát tudatosította, hogy a metafora ereje befolyásolja azt, hogy az egyének hogyan gondolkodnak, és hogyan érzékelik az őket körülvevő világot.

Kiefer (2000) szerint „...a metafora olyan folyamat, melynek révén egy adott konceptuális területről származó elemet úgy használunk, hogy egy másik konceptuális területhez tartozó elemet hívunk elő vele. Mindez az adó és a megcélzott terület közti szerkezeti hasonlóságon alapszik” (Kiefer, 2000, 123. o.). Továbbá lényeges aspektus, hogy „a metafora, a hasonlat és a kapcsolódó beszédfigurák tipikus funkciója a két fogalom (kategória, tér vagy tartomány) közötti megfeleltetések feltérképezése” (Steen, 2008, 213. o.). A metaforák sokkal többet jelentenek, mint pusztán egy leíró eszközt, tekintve, hogy tudatosan használhatók az észlelések befolyásolására, „segíthetnek kialakítani azt a kognitív keretet, amelyen belül a szereplők működnek” (Wyatt, 2008, 244. o.). A metaforaanalízis kvalitatív kutatási módszerként „a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal a felső szintre való visszatérést jelenti” (Vámos, 2001, 87. o.).

A neveléstudományi kutatásokban elsősorban az iskola, a tanár, a tanuló, a tanulás és tanítás fogalmi koncepcióit tárják fel annak érdekében, hogy a köznevelés szereplőit és a tanulási folyamat iránti elköteleződést komplex formában értelmezzék (Saban, 2007; Vámos, 2003; Abawi, 2013). Szántó (2012) spontán metaforák alapján jellemezte a tanulás fogalmát, Sántha (2016) pedig arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek a gyakorlór pedagógusok, mennyire koherensek nézeteik a tanulás és a tanulási nehézség té-

makörökben. Bernhardt et al. (2018) kimutatták, hogy a tanító szakos hallgatók nemcsak a konstruktivista, hanem az objektivista tanuláselméletet is vallják. Kutatásukban követték Martinez et al. (2001) szempontrendszerét, akik szerint három elméleti perspektíva figyelhető meg a tanulás esetén: a behaviorista, a kognitív és a szociokulturális aspektus. A behaviorista perspektíva (a tanulás mint a tudás megszerzésének passzív folyamata), (2) a kognitív perspektíva (a tanulás mint a sémák felépítésének egyéni folyamata) és (3) a szociokulturális perspektíva (a tanulás mint a társadalmi közösség tevékenységeiben való hiteles részvétel). A TANÁR célfogalom esetében megállapításra került, hogy a „családi mikrovilágban és az iskolai kontextusban folyó megismerés során a tanulók és szüleik létrehozzák és módosítják a »tanár«-sághoz tartozó jelentésszerkezetet, a célfogalom prototípusát” (Vámos, 2003, 112. o.).

A tanító és óvodapedagógus, a kéttannyelvű tanár, a pedagógiai értékelés, a gyógypedagógiai fogalmak, az idegennyelv-tanulás, az iskolai félelmek, sőt még a fogalmazásírás, az olvasás és fogalomköre, valamint az olvasói műhelymunka kapcsán is történtek metaforakutatások az elmúlt évtizedekben (Bernhardt & Furcsa, 2022; Kisné Bernhardt, 2011; Kisné Bernhardt & Kriegel, 2017; Magyar 2009; Magyar 2022; Péntes, 2008; Trentinné, 2009; Vámos, 2001b) kutatási eredménye, melynek értelmében a digitális oktatást lehetőségként éltek meg a pedagógusok, miközben ambivalens érzésekkel küzdöttek, és számos nehézséggel is szembe kellett nézniük (Bernhardt et al., 2022).

A hazai körkép a kvalitatív metaforavizsgálat célfogalmai tekintetében azt mutatja, hogy variabilis és a tanítási-tanulási folyamat elemeinek gazdag elemzésére alkalmas a módszer, továbbá tágabb értelemben igazolja a metafora interdiszciplináris jellegét a pedagógia tudománya által is.

2.2. A metaforaanalízis folyamata és tendenciái

A kvalitatív metaforavizsgálatok jellemzően a spontán (pl. A tanár olyan, mint..., mert...), illetve irányított (Ha az iskola a színház, akkor a tanár ...) metaforák analízisével történik. A kognitív funkció alapján a fogalmi metaforák három általános fajtája a strukturális, az ontológiai és az orientációs metafora (Kövecses, 2002). Az általuk képzett kifejezések a kognitív funkció szerint dominánsan a strukturális metaforák körébe tartoznak, mivel a forrásterület viszonylag gazdag ismeretstruktúrát biztosít a célfogalom számára. Az előző fejezetben leírt megállapítások és kutatási eredmények is azt mutatják, hogy a metaforák megfelelő és adekvát kutatási eszközt is kínálnak a pedagógiai koncepciók, nézetek és hiedelmek feltárására. Vámos (2001b) pontosította a metafora, a nyelv és a pedagógiai gondolkodás kapcsolatát, így mára már nem kétséges, hogy a

metaforák bármilyen személyes gyakorlati tudást alakíthatnak, és felvázolhatják a különböző pedagógiai fogalmak megértését.

Az elemzési folyamat során eltérő, de mégis azonos alapokon nyugvó eljárás kerül alkalmazásra, mint ahogy egy korábbi tanulmányban olvasható (Bernhardt et al., 2022):

1. A forrás- és céltartományok azonosítása;
2. A metaforák alapján a lehetséges forrásfogalmak jellemzőinek azonosítása;
3. A forrásfogalmak kialakítása a célfogalomra utalva;
4. A forrásfogalmak alapján fő- és (amennyiben releváns) alkonceptuális kategóriák kialakítása;
5. A metafora további rejtett jellemzőinek azonosítása, a kategóriák módosítása;
6. A forrásfogalmak (fő- és alkonceptuális kategóriák) véglegesítése.

A szövegkorpuszok elemzéséhez, valamint a metaforahierarchia ábrázolásához a MAXQDA szoftvert használata is elterjedt, mely lehetőséget ad arra, hogy a hasonlatok és a szöveges asszociációk alapján fő- és alkategóriák képzése és – hasonlóan a fenti lépéssorozathoz – a központi fogalmak köré csoportosítható metaforák (metaforahierarchia) tartalmi kategóriákra bontása megtörténjen (Sántha, 2016).

Fábián (2021) az irányított konstrukcióellenőrzés technika alkalmazásával elemezte a hallgatók tanárszereppel kapcsolatos nézeteit. Az eljárás első szakaszában a csoportszintű értelmezés, a második szakaszában pedig az egyéni szinten az oktató (vagy kutató) és az alany közös értelmezésének kialakítása történt. Az első szakasz lépéseinek folyamata az alábbiakat mutatja:

1. Metafora provokálása a TANÁR fogalomhoz;
2. A metaforák egyéni rögzítése verbálisan vagy vizuálisan;
3. A magyarázó propozíciók rögzítése;
4. Az alkotások tetszés szerinti sorrendben történő egyéni bemutatása;
5. Az alkotások csoportba rendezése a résztvevők közös megbeszélése alapján;
6. A hasonlóságok és különbségek explicit megnevezése.

A második szakaszban került sor a „hagyományos” elemzésre, melyben a résztvevők „aktív közreműködése nélkül, a metaforakonstrukciók és azokhoz tartozó propozíciók együttes adatai alapján a feltételezett kognitív folyamatok hipotetikus rekonstrukciója történt meg. Végezetül a rekonstrukciós ábráknak a résztvevőkkel történő egyéni egyeztetése és kisebb módosítása következett” (Fábián, 2021, 236. o.).

Fábián (2021) módszere a kutatási alanyok személyesebb jelenléte és a magyarázatok közös megbeszélése és a forrásfogalmak közös javaslata alapján tartható egyedinek, hiszen a spontán metaforavizsgálat is eleve feltételezi a metaforához társított magyarázat jelentőségét, melyet egyéb esetben valóban nem kísér egyéni átgondolás (vö. Kisné Bernhardt, 2011; Vámos, 2003). Fontos eredmény viszont, hogy a propozicionális adatgyűjtés, valamint a kognitív konstrukció-ellenőrzés alkalmas a pedagógiai metaforaelemzés reliabilitása szempontjából is.

A metaforakutatás folyamatában tehát a célfogalomhoz minden esetben társulnak forrásfogalmak, különböző mennyiségű konceptuális és alkonceptuális tartományok alapján. Néhány kutatás esetében az tapasztalható, hogy az elemzés a metaforák alapján kialakított forrásfogalmak, egy „nulladik szint” szerint történik (Rapos, 2005), vagy egy bizonyos elemzési szempont dominál, mint például a fogalmak érzelmi töltete (Kisné Bernhardt, 2011; Sántha, 2016). Számos esetben viszont a konceptuális tartományok létrehozásának alapja a metaforához fűzött magyarázat (Furcsa & Kisné Bernhardt, 2020; Trentinné, 2012; Vámos, 2013).

A célfogalom szerkezete szintén több elemzésben tisztázódik (Kisné Bernhardt & Kriegel, 2017; Vámos, 2003), de érdekes, hogy Szántó (2012) analízise során a fogalmi szerkezet a fő fogalmi tartományok elnevezéseiben fedezhető fel (vö. Szánthó, 2012, 40–41. o. 10. táblázat).

A metaforaanalízis arra is lehetőséget ad, hogy a metaforákat eltérő szempontok szerint elemezzük, csoportosítsuk. Simsek (2014) strukturális, funkcionális és interakciós aspektus szerint különbözteti meg a metaforákat, Vámos pedig (2003) a forrás, alakzat, hatás, cél és szófaj alapján tipizálja őket (1. táblázat), amely elemzések ismeretében a saját értelmezésemben kívánom az empirikus kutatásom adatait prezentálni.

A metaforák tipizálási lehetőségei Vámos (2003)				
Hasonlóság forrása szerint	Szerkezet (alak) szerint	Hatás szerint	Cél szerint	Szófaj szerint
belső	kifejtett/kéttagú/összetett	kreatív	szemléleti	főnévi
külső	kifejtetlen/egytagú/egyszerű	hagyományos	hangulati	igei
				melléknévi

1. táblázat

Saját készítésű ábra Vámos (2003, 10–11. o.) alapján

2.3. A metaforaanalízis részletes bemutatása

A vizsgálat célja a tanító szakos hallgatók csoportmunkáról alkotott nézetének és véleményének feltárása, azaz a kutatási fókusz arra irányul, hogy a tanító szakos képzésben részt vevő hallgatók milyen aspektusból szemlélik és milyen tartalmi vonatkozásokat társítanak a csoportmunka munkaformájához. További célként az adatok prezentálásával az is kiderül, hogy – a komparativitás szempontját követve – felfedezhető-e eltérés az egyes évfolyamok nézeteit tekintve.

A spontán metaforakutatás kvalitatív módon történő adatgyűjtése során a „*A csoportmunka olyan mint ..., mert ...*” nyitott mondatot kellett a kutatási alanyoknak kiegészíteniük. A kutatási mintában az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus nappali és levelező tagozatos tanító szakos hallgatói (I–IV. évfolyam) szerepeltek (N = 63) (2. táblázat). A mintavételi eljárás a véletlenszerű kvótás mintavétel módszerével történt, így a kutatásban szereplő hallgatók száma az alábbiak szerint alakult:

évfolyam	szám (N)
I.	17
II.	18
III.	19
IV.	10

2. táblázat

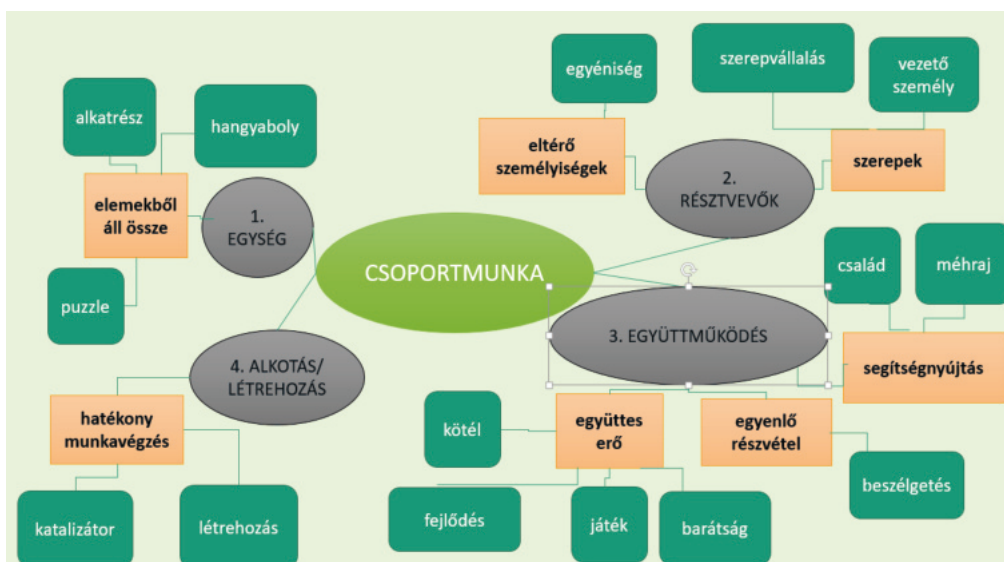
A kutatási minta elemszáma (saját készítésű táblázat)

A kutatás adatainak felvétele papíralapon történt, majd ezután került sor a metaforakutatás elvégzésére és analízisére, melynek lépései a korábban bemutatott módszerek kombinációjaként az alábbiak voltak:

1. A résztvevők megismertetése a spontán metaforaalkotás feladatával, a CSOPORTMUNKA célfogalomhoz rendelt nyitott mondat kiegészítésével;
2. A résztvevők metaforaalkotása (forrásfogalom és magyarázó propozíció rögzítése);
3. A metaforák és magyarázatok rögzítése adatbázisban, a metaforák kódolása;
4. A kódolás alapján forrásfogalmak kialakítása a célfogalomra utalva – elsősorban a magyarázó propozíciók alapján;
5. A forrásfogalmak alapján fő- és (amennyiben releváns) alkonceptuális kategóriák kialakítása;

6. A metafora további rejtett jellemzőinek azonosítása (a magyarázó propozíciók újraértelmezésével);
7. A már meglévő konceptuális tartományok módosítása, szükség esetén további alkonceptuális tartományok létrehozása;
8. A forrásfogalmak (fő- és alkonceptuális kategóriák), a csoporthoz tartozó metaforák és magyarázataik véglegesítése.

A kutatás metodológiája tehát hasonlóan más vizsgálatokhoz (Szánthó, 2012; Fábíán, 2021) a metaforakonstrukcióknak és azok magyarázó propozícióinak az együttese alapján végzett folyamatot jelent, melynek során a feltételezett kognitív folyamatok kerülnek rekonstrukcióra és analízisra.



1. ábra

A CSOPORTMUNKA célfogalomhoz kialakított forrásfogalmak

Az 1. számú ábra alapján egy gondolattérkép segítségével vizuálisan ábrázoljuk a CSOPORTMUNKA célfogalomra készített metaforák fogalmi tartományait. A konceptuális tartományok első szintjén négy forrásfogalom képezi a CSOPORTMUNKA kapcsán kialakított nézeteket, mégpedig az EGYSÉG, RÉSZTVEVŐK, EGYÜTTMŰKÖDÉS és ALKOTÁS elnevezésű csoportok.

Amint a 3. számú táblázatból kivehető, a forrásfogalmak fő fogalmi tartományai közül felülreprezentált az EGYÜTTMŰKÖDÉS tartománya (N = 34), ezt követi az EGYSÉG (N = 11), majd azonos elemszámmal a RÉSZTVEVŐK és az ALKOTÁS (N = 9) fogalmi csoportok. Az EGYÜTTMŰKÖDÉS-hez

rendelt alkategóriák szintén legnagyobb számban kerültek differenciálásra, mivel 3 altartományt lehetett létrehozni a nézetek alapján. A hallgatók úgy vélik, hogy a csoportmunkában lényeges elem a segítségnyújtás, az egyenlő részvétel és az is, hogy együttesen, közösen oldják meg a feladatot. Érdekes látni, hogy miként dominál az együttműködés (N = 21) és a segítségnyújtás (N = 11) szerepe (metaforák: élet, önálló egység, méhcsoporth, egy barátság kezdete, hangyaboly, gépezet, család [n=2], *egy baráti társaság, jól gondozott kert, térkép, jó beszélgetés, kötél, evezés, katonaság, szél, élet, áldás, csiriz, játék, hab a tortán, zongorázás, sport, munkahely, család, szórakozás, játék, szabadság, buli, közös játék, filmnézés, körhinta, játszótér*).

Fő konceptuális tartomány	Konceptuális alkategória 1.	Konceptuális alkategória 2.
EGYÜTTMŰKÖDÉS (34)	<i>segítségnyújtás (11)</i>	család (5)
	<i>egyenlő részvétel (2)</i>	beszélgetés (2)
	<i>együttes erő (21)</i>	kötél (5)
		barátság (4)
		fejlődés (7)
		játék (5)
EGYSÉG (11)	<i>elemekből áll össze</i>	puzzle (4)
		alkatrész (4)
		hangyaboly (3)
ALKOTÁS (9)	<i>hatékony munkavégzés</i>	katalizátor (6)
		létrehozás (3)
RÉSZTVEVŐ (9)	<i>eltérő személyiségek (3)</i>	egyéniesség (3)
	<i>szerepek (6)</i>	szerepvállalás (3)
		vezető személy (3)

3. táblázat

A CSOPORTMUNKA konceptuális tartományai és altartományai

Az egyenlő részvétel valószínűleg a kooperatív technikával és kooperatív csoportmunkával kapcsolatos tanulmányok (vö. Kagan, 2009) alapján is beke-
rülhetett a magyarázó prepozíciókba, de nem a leglényegesebb aspektusként. Az EGYSÉG forrásfogalmai közé főként azon metaforák kerültek, melyek a koherens egész, ugyanakkor az egyes részek fontosságára is utaltak a csoportmunka asszociációja során (metaforák: *kézilabda, piramis, 4 lábon álló asztal, virág, óraszerkezet, összetett gépezet, fogaskerekkel működő gépezet, erdő, hangyaboly, csapatversenye, család*).

Az ALKOTÁS tartomány egyértelműen a hatékonyságra és a munka eredményességére orientáló metaforákat egységesítette (metaforák: *nagy család, katalizátor, zenekar, leves, katalizált folyamat, fészekrakás, szivárvány, szülés, flashmob*).

A RÉSZTVEVŐK forrásfogalma utalt a csoportban betöltött szerepek létjogosultságára és arra is, hogy a csoport tagjai valamennyien egyéniségek, más-más személyiségek (metaforák: *káosz, parlament, szivárvány, társadalom, munkahely, búzatábla, vállalat, kikönyörgött diktatúra, virág*). Jelen tanulmány nem vállalkozik a kialakított fő- és altartományok további elemzésére, de egy folyamatban lévő publikációban a metaforák egyéb tipizálása alapján is elemzésre kerülnek a CSOPORTMUNKA célfogalomhoz rendelt forrásfogalmak (vö. , Simsek, 2014; Vámos, 2003).

A CSOPORTMUNKA fogalmi szerkezete a 3. táblázatban megjelenő forrásfogalmak, metaforáik és magyarázó propozícióik alapján:

1. A csoporttagok

- *egységet képeznek, ahol senki nem pótolható*: „A csoportmunka olyan, mint a piramis, mert minden elem fontos, és nélküle nem lenne meg az egész.”; „A csoportmunka olyan, mint a 4 lábon álló asztal, mert minden láb kell hozzá, hogy stabilan álljon.”; „A csoportmunka olyan, mint a fogaskerekekkel működő gépezet, mert mindenki kulcsfontosságú szerepet tölt be a cél elérése érdekében”.

2. A csoporttagok

- *eltérő egyéniséggel rendelkeznek*: „A csoportmunka olyan, mint a szivárvány, mert színes egyéniségeket tár fel.”
- *eltérő szerepekben funkcionálhatnak*: „A csoportmunka olyan, mint a társadalom, mert vannak, akik irányítanak, vannak, akik együttműködnek, és vannak, akik hallgatnak.”
- *igénylik a vezetőt*: „A csoportmunka olyan, mint a kikönyörgött diktatúra, mert általában egyvalakit kérnek meg, hogy irányítson, és a többiek elfogadják mindent.”

3. Együttműködésen alapul, miközben

- *a csoporttagok egymást segítik*: „A csoportmunka olyan, mint a hangyaboly, mert egymást segítve nyüzsgünk”; „A csoportmunka olyan, mint a család, mert egymást segítik, ha baj van”.
- *a csoporttagok egyenlő részvétele jellemző*: „A csoportmunka olyan, mint a jó beszélgetés, mert mindenki egyenlően vesz részt.”
- *az együttes erő megsokszorozódik*: „A csoportmunka olyan, mint a kötél, mert a rostszálak egyenként gyengék, együtt nagyon erősek.”

- *barátságok szövődnek*: „A csoportmunka olyan, mint a csiriz, mert összekovácsolja az embereket.”
 - *a fejlődés lehetőségét rejt*: „A csoportmunka olyan, mint a játék, mert mindenki más-más stratégiával rendelkezik, és a játék során a játékosok segítik egymást, együttműködnek egymással.”
 - *élvezetes*: „A csoportmunka olyan, mint a körhinta, mert ha beleülsz, és felveszed a csoport tagjaival a kapcsolatot, jól érzed magad, és élvezni fogod a feladatok megoldását.”
4. A hatékony munkavégzés, motiváció lehetőségét biztosítja: „A csoportmunka olyan, mint a katalizátor, mert mindenki munkája gyorsítja a folyamat elérését.”
5. Nehéz, kaotikus, de eredményes: „A csoportmunka olyan, mint a szülés, mert mire a végére érsz, meg kell érte szenvedned”; „A csoportmunka olyan, mint a flashmob, először káosznak tűnhet, de a megfelelő helyről/nézőpontból nézve jól működik”.

A metaforaanalízis bemutatása során levonható a konklúzió, miszerint a tanító szakos hallgatók minden évfolyamon viszonylag komplexen értelmezik és értik a csoportmunka lényegét, de jellemző tendenciák fellelhetők. A domináns nézetek alapján az évfolyamok tekintetében eltérő koncepciók válnak prioritásértékűvé. Kirajzolódik, hogy a csoportmunka fogalma alapján a fókuszpontok az alábbiak: az 1. évfolyamon a barátság és az együttműködés, a 2. évfolyamon a segítségnyújtás, a hatékony munkavégzés és a célorientáltság, a 3. évfolyamon a nehézségek és a szerepek aránytalan elosztása, végül a 4. évfolyamon az együttműködés és az élvezetes tevékenység.

Összegzés

Jelen tanulmány a tanítójelöltek nézetének vizsgálata kapcsán bizonyítja, hogy a metaforaanalízis módszerével a hallgatók véleménye és tudat alatt megjelenő képe a csoportmunka osztálytermi gyakorlatáról szemléletesen feltárható. A kvalitatív kutatási adatok nem csupán a tendenciózus jellemzőkre világítanak rá, melyeket az egyes évfolyamokon tanuló tanítójelöltek megfogalmaztak a csoportmunka tekintetében, de rendkívül plasztikusan ábrázolják a tanulmányok folyamán kimutatható azonosságokat és különbségeket is. Az 1–4. éves tanító szakos hallgatók a metaforáik tükrében kifejezően ábrázolják a csoportmunkáról való tanulmányaik bővülését, a tartalmi elemek prioritásának változását, mely a laikus nézettől a professzionális jellegű véleményekig terjed, és jelképezi a munkaforma főbb aspektusait, melyek a) a barátság és az együtt-

működés, b) a segítségnyújtás, a hatékony munkavégzés és a célorientáltság, c) a nehézségek és a szerepek aránytalan elosztása, d) az együttműködés és az élvezetes tevékenység.

Irodalomjegyzék

- Abawi, L-A. (2013). Metaphor: Powerful imagery bringing learning and teaching to life. *Improving Schools*. 1–18. https://www.researchgate.net/publication/258141255_Metaphor_Powerful_imagery_bringing_learning_and_teaching_to_life
<https://doi.org/10.1177/1365480213492409>
- Bernhardt, R., & Furcsa, L. (2022). Prospective teachers' attitudes and relations toward the culture of English-speaking countries regarding their specialisation In: Trentinné, Benkő É., Márkus, É. Svraka, B. & Árva, V. (Eds.). *Languages, Inclusion, Cultures and Pedagogy: Research and Good Practices 1. Cultures and Languages*. (pp. 19–27). Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. [Tan%C3%A1rr%C3%A1lv%C3%A1l%C3%A1s-tan%C3%A1rs%C3%A1g.pdf](https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.19.26)
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.19.26>
- Bernhardt, R., Szasztkó, R., & Furcsa, L. (2022). Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal In: K. Nagy, E. & Zagyváné, Szűcs I. (Eds.) *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. (pp. 37–51). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.37>
- European Commission (2011). *Draft 2012 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) — New priorities for European cooperation in education and training*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02))
- Falus I. (2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó.
- Fábián Gy. (2021). *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól*. Pannon Egyetem.
- Feischmidt M. (é. n). *Kvalitatív kutatási módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszettan/mmi.elte.hu/szabadbolcseszettan/indexda19.html?option=com_tanelem&task=all&id_tananyag=53

- Freebody, P. R. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. University of Wollongong.
<https://doi.org/10.4135/9781849209670>
- Furcsa, L. & Kisné Bernhardt, R. (2020). Elixir highway code or mystery – teacher students’ attitudes and beliefs about foreign language learning. In Varró B. & Sebestyén Kereszthidi Á. (Eds.). *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról* (pp. 91–101). Líceum Kiadó.
- Golnhofer E. (2001). A pedagógusok nézetei a gyerekekről, diákokról. In Golnhofer E. & Nahalka I. (szerk): *A pedagógusok pedagógiája*. (pp. 84–113). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kagan M., & Kagan S. (2009.) *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tank. Kft.
- Kiefer F. (2000). A kognitív nyelvészet: új paradigma. In Pléh Cs., Kampis Gy. & Csányi V. (Eds.), *A megismeréskutatás útjai*. (pp. 120–144). Akadémiai Kiadó.
- Kisné Bernhardt R. (2011). Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról? (pp. 34–50.) *Képzés és Gyakorlat*. 3-4.
- Kisné Bernhardt R., & Kriegel Zs. (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *ActaBeregsasiensis*, 16, 126–136.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Magyar Á. (2022). Az olvasói műhelymunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás. Kvalitativ vizsgálat tanító szakos hallgatók körében. In K. Nagy, E., Zagyváné, Szűcs I. (Eds.) *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira : Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. (pp. 87–96). Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.87>
- Magyarné Fazekas Á. (2009). Középiskolások attitűdjei az olvasásra és fogalomkörére vonatkozóan egy metaforavizsgálat tükrében. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 18. 10–23.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*. 17, 965–977.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9)
- Pénzes É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*. 58 (6–7), 228–238.
- Rapos N. (2005). *Ami nem mérhető...? – Vagy másképp...!* <https://osztalyfok.hu/272/> érzelmek megismerése, iskolai félelmek feltárása.

- Saban, A., Kocbeker B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>
- Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha K. (2016). Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter*. 14(2), 4–11.
- Şimşek, M.R. (2014). A metaphor analysis of English teacher candidates' pre- and post course beliefs about language and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 230–247.
- Steen, G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Teaching Education*, 17(4), 299–315.
<https://doi.org/10.1080/10926480802426753>
- Szabolcs É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szántó B. (2012). Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében. *Pedacta*, 2(1) 31–45.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Trentinné Benkő, É. (2009). Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In J. Kovács & É. Márkus É. (Eds.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás* (pp. 143–158). ELTE Eötvös Kiadó
- Vámos Á. (2001a). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101, 1, 85–108.
- Vámos Á. (2001b). A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálóval. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.). *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó.
- Vámos Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör.
- Wyatt, S. (2008). Feminism, technology and the information society: Learning from the past, imagining the future, information. *Communication & Society*, 11(1), 111–130.
<https://doi.org/10.1080/13691180701859065>

Absztrakt

A csoportmunka mint pedagógiai munkaforma a tanulók szociális kompetenciáinak fejlesztésében kiemelt szerepet tölt be, különösen akkor, ha a tanulási folyamat együttműködésen és közös alkotáson alapul. A pedagógusjelöl-

tek szemléletének vizsgálata fontos támpontot nyújt ahhoz, hogy megértsük, miként értelmezik a csoportos tanulás lehetőségeit és kihívásait a tanárképzés különböző szakaszaiban. Jelen tanulmány célja a tanító szakos hallgatók csoportmunkáról alkotott nézeteinek feltárása kvalitatív módszertan, elsősorban metaforaanalízis alkalmazásával. A kutatásban 63 hallgató vett részt, akik spontán metaforák segítségével fejezték ki asszociációikat a csoportmunkáról. Az elemzés négy fő konceptuális tartományt azonosított: együttműködés, egység, alkotás és résztvevők. Az eredmények szerint a hallgatók összetetten, évfolyamonként eltérő hangsúlyokkal közelítik meg a csoportmunka fogalmát – a barátság, hatékonyság, nehézségek, illetve élmény szempontjai mentén. A vizsgálat rávilágít arra, hogy a metaforák révén a tanítójelöltek tudattalan gondolkodásmintái és szakmai fejlődése is jól nyomon követhető.