

SZABÓ Orsolya Edit

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Eger, Magyarország
ORCID: 0009-0004-9190-5952
orsolyaedit@gmail.com

AZ ANYANYELVI KOMMUNIKÁCIÓHOZ SZÜKSÉGES KÉSZSÉGEK, ISMERETEK VIZSGÁLATA 5. OSZTÁLYBAN

Ispitivanje veština i znanja potrebnih za komunikaciju na maternjem jeziku u 5. razredu

Assessing the Skills and Knowledge Necessary for Communication in the Mother Tongue in Grade 5

Tanulmányomban az 5. osztályos tanulók anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségeinek és ismereteinek vizsgálatával foglalkozom. Ezek bemutatása és értékelése révén ismertetem a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül megvalósítható élményközpontú szövegértés-szövegalkotás alapú kompetenciafejlesztést, kitérve a digitális szövegfeldolgozás sajátosságaira. Hipertextuális verselemző módszert dolgoztam ki, mely az új infokommunikációs eszközök rendszerszerű használatára épül. Az alternatív módszer első szakaszában a diákok önállóan hoznak létre hipermediális tartalmakat, vers-sztorit. Kreativitásukat kiélve digitális tartalommal töltik meg a papíralapú verset. A második szakaszban a gyerekek által választott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik, közösen az osztállyal. Majd a rész-egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével és egy közös hipertextuális narratíva megalkotásával zárul a projekt. Az Új Nemzeti Kiválóság Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj keretében saját hipertextuális verselemző módszerem hatásait közel fél éven át vizsgáltam. A kutatás legfőbb kérdései a következők: *Hogyan hat a háromlépcsős vers-sztori projekt az 5. osztályos tanulók szövegértési/szövegalkotási képességére? A hipertextuális verselemző módszer hogyan befolyásolja a diákok digitális kompetenciáját?*¹

Kulcsszavak: vers-sztori, kompetenciafejlesztés, hipertextualitás, digitális szövegfeldolgozás

¹ A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-I-EKKE-6 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Bevezetés

Mindenki számára világos, hogy az új média² eszközei átalakítják a tanulási folyamatokat, módszereket és színtereket egyaránt. Az információáradat és a megváltozott olvasási szokások együttesen okozzák a diákok szövegértési problémáit, így a megoldás egyik kulcsa a korunk aktuális kihívásaihoz igazodó, digitális pedagógia kiépítése és megszilárdítása lenne. S bár hangzatos és elterjedt kifejezés a 21. századi iskola világában a digitális pedagógia, mégis korántsem annyira széles körű a gyakorlati alkalmazása, mint azt gondolnánk. „A digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamat eredményeként jön majd létre, amelynek még csak az elején tartunk” (Jakab 2020, 53). Ennek egyik legfőbb oka az, hogy a digitális pedagógia egyben az iskolai tér, illetve az iskolán kívüli, személyes tanulási tér megváltozását is megkívánja. Az elmúlt évek drasztikus változásai, a tantermen kívüli digitális munkarend kivitelezése a hagyományos tanulási környezet átalakítását sürgette. „A koronavírus-világjárvány hatására előtérbe kerültek az online oktatási formák, kérdésessé vált, hogy mikor és milyen mértékben tér vissza a hagyományos tanulási térbe az oktatás. A távoktatási formák növekvő használata azonban fel fogja vetni, sőt már napjainkban is felveti a személyes tanulási terek kérdését, lehetőségeit” (Mészáros 2021, 253).

A budapesti Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola ötven ötödik osztályos tanulója vett részt a vizsgálatban. Az alternatív verselemző módszer tanórai alkalmazása előtt és után, a kísérleti és kontrollcsoporthoz tartozó diákok online kérdőívet töltöttek ki, mely három részből állt: 1. tantárgyakkal kapcsolatos attitűdmérés; 2. okoskészülékek és internethasználat; 3. az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek. Jelen tanulmány kizárólag az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálatának bemutatására vállalkozik. Az eredmények szerint a kísérleti csoportban – melynek tagjai az irodalom- és a nyelvtanórákat összevonva két hónapig rendszeresen alkalmazták a vers-sztori módszert – megduplázódott azon tanulók száma, akik az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek elméleti és gyakorlati ismeretét is igénylő párbeszédírás feladatot kiválóan teljesítették. Eredményeim alapján arra következtetek, hogy saját fejlesztésű verselemző módszerem pozitívan befolyásolta a diákok szövegértés-szövegalkotás kompetenciáját.

A szakirodalom áttekintése

Hazánk egyik legaktuálisabb pedagógiai problémája a szövegértés fejlesztése, ugyanis közel két évtizede a magyar diákok sorozatosan rosszul teljesítenek a

² Lev Manovich a *The Language of New Media* (2001) című könyvében az új média fogalmát a számítástechnika és a korábbi médiatechnológiák találkozásaként definiálja.

hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési kompetenciaméréseken. A legutóbb, 2018-ban nyilvánosságra hozott Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA) eredményei szerint a 15 éves korosztályba tartozó magyar diákok szövegértés, matematika, természettudomány, valamint a kollaboratív megoldás modulban egyaránt gyengén teljesítenek. Sajnos nőtt a nagyon gyenge tesztet írók aránya, és aggasztó a helyzet az olvasási képességek tekintetében is. A jelentésből többek között az is kiderül, hogy nem csupán az alpmegértéssel küzdenek tanulóink, hanem problémát okoz számukra az olvasmányélmény tudássá való átkonvertálása, a kritikus gondolkodás, valamint a szöveg által megalapozott ítéletek meghozatala is. Lemaradásunk folyamatos, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) országainak rangsorában Magyarország átlag alatt, a tagállamok utolsó harmadában foglal helyet (PISA 2019).³

Mára a PISA-teszt kiegészült digitális szövegértési mérésekkel, 2018-ban már kiemelt területként kezelte a digitális médiát és az infokommunikációs eszközök használatának vizsgálatát. Az eredmények azt mutatják, hogy gyakorlati szempontból az olvasás továbbra is elengedhetetlen, ugyanakkor egyre inkább igényli az összetett információfeldolgozási stratégiákat, ideértve a releváns információk több forrásból történő elemzését, szintézisét, integrálását és értelmezését. Hazánk diákjai ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (PISA 2019).

A vers-sztori elkészítése által a tanulók megmutathatják azt, hogy szerintük „mire is gondolt a költő”. Ezzel a gyakorlati, összetett lépésekből álló feladattal a nyelvi megértés első szintjéről a másodikra emelhetjük őket, amit Tóth László (2011) már implicit megértésnek nevez. Az első szint az explicit megértés, a közölte szó szerinti felfogása, a megragadható tudás. Az ezt követő implicit szint a ki nem mondott, rejtett rétegek és a kontextus megértését is feltételezi (Tóth 2011). Az interaktív irodalomórákon a digitális eszközök segítségével a tanulóknak lehetőségük nyílik a belső illusztrációban megrajzolt saját történeteik kifejezésére és a kontextusok megjelenítésére. Az ezt követő szakaszban – az elkészült vers-sztorik bemutatása során – a saját álláspont kifejtésének, megvédésének, esetleges feladásának, valamint más álláspontok mérlegelésének és elfogadásának fejlesztése a cél. Ezzel eljutunk a nyelvi megértés legfelső szintjére és az alapfokú képzés második szakaszában elvárt legátfogóbb szövegértési követelményéhez. Tóth a kritikai megértés szintjeként említi, ahol az egyén értékeli is az elhangzottakat, illetve az olvasottakat. A megújult Nemzeti Alaptanterv (NAT) módszertani alapelvekről szóló fejezetében az intézményes nevelés

³ Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program 2018. Összefoglaló jelentés. A PISA-vizsgálat célja, hogy felmérje a 15 éves tanulók alapvető ismereteit. A felmérés 79 országban, körülbelül 600.000 diák bevonásával készült. A magyar diákokat 245 iskola 5132 tanulója képviselte a 2018-as vizsgálatban. Közülük 324 tanuló 7. vagy 8. évfolyamos, 3800 tanuló 9. évfolyamos, 1006 tanuló 10. évfolyamos és 2 tanuló 11. évfolyamos volt a felmérés idején.

modernizálása érdekében jelentős módosítások történtek. Alapvető elvárássá vált a tantárgyi kereteken belül történő digitális kompetenciák fejlesztése, továbbá központi szerepet kap a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek alkalmazása (NAT 2020). Ezen intézkedések világossá teszik, hogy az anyanyelv és irodalom tantárgy tanításában megjelenő legaktuálisabb problémák megoldásához elengedhetetlenül fontos a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatát és média-szövegértését lehetővé tévő gondolkodási folyamatok fejlesztése, önálló médiaszövegek létrehozásának segítése. A Nemzeti Alaptanterv korszerű követelményeinek megvalósulását ma már számos szakmai együttműködés segíti, többek között az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működő Komplex Alapprogram (KAP), mely szintén hangsúlyozza az IKT-eszközökkel támogatott szövegértés fejlesztésének fontosságát.

A magyar nyelv és irodalom oktatásának egyik célja a szövegértés fejlesztése különféle jellegű szövegeken keresztül. Ebben jelentős szerepet játszanak az informatikai eszközökkel végzett kreatív és gyakorlófeladatok. A tanulói mobiltelefonok és az iskolai digitális fényképezőgépek használatával kreatívabb színezetet kaphat a tanulás, növekedhet a motiváció. [...] Bátorítani kell a tanulói produktivitást, a tanulás során önállóan vagy közösen létrehozott tudás megjelenítését (Szel et al. 2021, 57).

Kutatási kérdések és célok

Magyar, média-, mozgókép és kommunikáció szakos tanárként legfőbb célom, hogy diákjaimat olyan alapvető ismeretek elsajátításához segítsen hozzá, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. Ezen célokat szem előtt tartva a tanulás-tanítás új színtereire igazodó interdiszciplináris verselemző módszert dolgoztam ki, amely reflektál az új média és a pedagógiai módszerek összehangoltságának hiányosságaira. Elsősorban a diákok szövegértési képességeinek és digitális írástudásuknak fejlesztése a cél szépirodalmi szövegeken keresztül. Módszertani kutatásom során arra kerestem a választ, hogyan hat a háromlépcsős vers-sztori projekt az 5. osztályos tanulók szövegértési/szövegalkotási készségére, továbbá a hipertextuális verselemző módszer hogyan befolyásolja a diákok digitális kompetenciáját.

Alkalmazott módszer és minta jellemzése

A módszer gyakorlati alkalmazása céljából kidolgoztam egy 21 tanórából álló verselemző projektet. Az első szakaszban a diákok elsajátítják a módszerhez szükséges számítógép- és alapprogramok (videó, hang- és képszerkesztés)

használatát, majd kiválasztják az általuk leginkább kedvelt versrészletet az adott irodalmi témakörből. A második szakaszban a tanulók kreativitásuknak és egyéni stílusuknak megfelelően digitális tartalommal töltik meg az általuk választott szöveget. Önállóan hoznak létre hipermediális tartalmakat, úgynevezett versztorit. A projekt harmadik szakaszában a diákok egy szóbeli prezentáció keretében mutatják be az elkészült alkotásokat. A negyedik, visszaépítés szakaszban a gyerekek által választott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik. Majd a rész–egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a nyomtatott szöveg elemzése. A lezáró, ötödik szakaszban az elkészült vers-sztorik által az adott irodalmi témakör hipertextuális narratíváját hozzák létre a tanulók. Az Új Nemzeti Kiválóság Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj keretében az irodalomórákon alkalmazott új módszerem hatásait mértem a vizsgálatban részt vevő 5. osztályos tanulók anyanyelvi és digitális kompetenciáira fókuszálva.

A minta kiválasztásánál a projekt megvalósítását és az Új Nemzeti Kiválóság Programban vállalt ütemterv betartását kellett figyelembe vennem. Ennek okán nem valószínűségi mintavétel mellett döntöttem, tehát az alapsokaság elemeinek nem azonos esélye volt a mintába való bekerülésre. Egyszerűen elérhető alanyokkal történt az adatfelvétel, a közel két hónapos intenzív projektbe azokat a tanulókat vontam be, akiknek én tanítom a magyar irodalom és nyelvtan tantárgyakat. Jelenlegi kutatásom egy későbbi nagyobb regionális kutatásnak a pilotja, tehát legfőbb célom a bekapcsolt tényezők és a mérőeszközök megbízhatóságának és érvényességének ellenőrzése, valamint a diákok digitális és anyanyelvi kompetenciájának vizsgálata.

Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálatát ötödik osztályos általános tantervű tanulók bevonásával folytattam Budapesten az Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban, ahol magyar nyelv és irodalom, valamint média-, mozgókép- és kommunikáció szakos tanárként dolgozom. A vizsgálatban részt vevő diákokat egy kísérleti és egy kontrollcsoportba osztottam. A két csoport tanulóinak kiválasztása, tanórai megfigyelés, előző és az adott tanévben elért tanulmányi eredmények és a gyermekek szociális háttere alapján történt. A kísérleti csoport (N=15) tagjai az irodalom- és a nyelvtanórákat összevonva két hónapig rendszeresen alkalmazták az általam kidolgozott verselemző módszert, míg a kontrollcsoporthoz tartozó diákok (N=20) csupán az irodalomórákon, a hagyományos verselemző módszert használták IKT-eszközök bevonása nélkül. A mérőeszköz megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata kismintán végzett (N=15) mérés alapján történt.

Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata egy év eleji bemeneti és egy év végi kimeneti online kérdőíves felmérés által valósult meg. A diákok mind a két adatfelvétel során ugyanazon kérdésekre

választak. Összesen 50 tanuló töltötte ki a kérdőívet mindkét alkalommal (év eleji és év végi mérés). A kísérleti csoportban 15-en voltak, melyből 6 fiú; a kontrollcsoportban 20-an voltak, melyből 8 fiú. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata abban az ötödik osztályban történt, melyben nem tanítok. Tehát 15 tanulót vontam be a kérdőív véglegesítésének szakaszába, akik sem a kontroll-, sem a kísérleti csoporthoz nem tartoztak, így ezen tanulók válaszai nem kerültek bele az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálati eredményeinek elemzésébe. Az osztályok, melyekben tanítok és egyben a mérést is végeztem, 19–21 fősek voltak. A bemeneti mérés idején a kísérleti csoportból három, a kontrollcsoportból pedig egy fő hiányzott. A különböző csoportlétszámok és a hiányzások miatt szükségesnek láttam a tervezett mintavétel módosítását. Az adattisztítás után végül a kimeneti mérés elemzésénél csak azon diákok eredményeit vettem figyelembe, akik mindkét mérés alkalmával kitöltötték a kérdőívet (N=35) (1. táblázat).

	Nem		Összesen
	Fiú: 6	Lány: 9	
Kísérleti csoport	Fiú: 6	Lány: 9	15
Kontrollcsoport	Fiú: 8	Lány: 12	20
Összesen	14	21	35

1. táblázat. **A vizsgálatban részt vevő tanulók csoportok és nemek szerint**

Mérőeszköz

A kérdőívet a projekt megkezdése előtt, a tanév első felében, majd a projekt lezárása után év végén töltötték ki a tanulók. A kérdőív megbízhatóságának és érvényességének vizsgálata 2022. október 21-én, a kísérleti csoport tanulóinak első adatfelvétele 2022. november 10-én, a kontrollcsoporté 2022. november 21-én történt. A kimeneti mérés a kísérleti csoportban 2023. április 12-én, a kontrollcsoportban 2023. április 26-án valósult meg. A kutatás helyszínéül szolgáló Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola vezetősége hozzáférhetővé tette az intézmény laptopjait a kutatásban részt vevő gyerekek számára, így a diákok online kérdőívet töltöttek ki, két egymást követő tanítási óra keretében. A hipertextuális verselemző módszerem hatásainak mérése céljából a kimeneti és bemeneti kérdőív tartalma nem változott, a diákok ugyanazon feladatokat oldották meg év elején, mint év végén.

A kérdőív már létező mérőeszközök bővítésével és adaptációjával készült el. Három részből áll: 1. tantárgyakkal kapcsolatos attitűdmérés; 2. okoskészülékek-

és internethasználat; 3. az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek, ismeretek vizsgálata. Mindhárom részben zárt és nyílt végű kérdésekre is válaszolniuk kellett a diákoknak. A kérdőív összeállítása során törekedtem arra, hogy a NAT-ra épülő, standardalapú mérési-értékelési rendszerhez illeszkedő feladatokat válogassak össze. Ennek okán a diákok anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségének és ismeretének felmérését az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által készített anyanyelvi kommunikáció szintekhez igazodó feladatok segítségével végeztem.⁴ A bemeneti mérés a tanév elején történt, így az 5. osztályos tanulók a 4. osztályosok számára készült szintezett feladatok közül a 6. szintűt (legmagasabb standard szint) töltötték ki.

Az OFI által készített feladatsorok a 2012-es NAT magyar nyelv és irodalom műveltségi területhez rendelt fejlesztési feladatokhoz igazodnak. A hét fejlesztési feladat a következő:

- Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
- Olvasás, az írott szöveg megértése
- Írás, szövegalkotás
- A tanulási képesség fejlesztése
- Anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek
- Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése
- Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történelmi érzék fejlesztése (NAT 2012).

Az OFI a 2020-ban módosított NAT-hoz nem készített újabb feladatsorokat, ugyanis az új NAT Fejlesztési területek, nevelési célok című fejezeteiben nem történt lényeges változás.⁵

⁴ Feladatlapok az anyanyelvi kommunikáció standardleírások tesztelésére: <https://ofi.oh.gov.hu/en/mero-feladatok-4-efolyam-reszere>

⁵ A 2020-as NAT magyar nyelv és irodalom műveltségi területéhez rendelt célok:

- A tanulók szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlesztése
- A tanulók nyelvi megnyilatkozásai megfeleljenek a magyar nyelvhelyesség, helyesírás szabályainak
- A hagyományos és digitális szövegfeldolgozások révén fejlődjék a tanulók íráskészsége, digitális kompetenciája
- A tanulók rendelkezzenek megfelelő retorikai ismeretekkel
- A magyar irodalom korszakainak, alkotóinak, irodalmunk történetének és az európai irodalmi szakaszainak, alkotásainak ismerete
- Szépérzék, szókincs fejlesztése szépirodalmi művek befogadása által
- A tanulók memóriájának, előadókészségének fejlesztése
- A fejlett érzelmi intelligencia kialakítása
- A tanulók ismereteik, műveltségük, elsajátított készségeik révén képesek legyenek bekapcsolódni a munka világába, továbbtanulni, művelt, nemzetünk iránt elkötelezett emberré válni (NAT, 2020).

A kérdőív anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek és ismeretek felmérésének része többnyire digitális szövegfeldolgozási gyakorlatokból áll, mely a hagyományos és digitális szövegolvasási stratégiák együttes használatára épül. A digitális szövegen végrehajtott gondolkodási műveletek mérését Gonda Zsuzsa (2018) által kidolgozott feladatok segítségével végeztem.

A kérdőív anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségeket és ismereteket vizsgáló része négy szakaszból állt.

Az első szakaszban a diákok *Nevenincs király* és *Katica* meséjét olvasták el. Ezt követően a megadott szöveg alapján egy rövid párbeszédet, és egy 2-3 mondatos leírást kellett készíteniük *Katica* elképzelt külsejéről.

A kérdőív második szakaszában a diákok először az égbolt csillagairól szóló rövid szöveget dolgozták fel, képekkel és szöveggel ellátott vázlatot készítettek, amit fel kellett tölteniük a kérdőív online felületére. Ezt követően címet adtak a szövegnek, és röviden kifejtették álláspontjukat arról, hogy miért is tanulunk az iskolában a bolygókról. Ezen rész utolsó feladatában hat válasz közül kellett kiválasztaniuk, melyik jelöli a szöveg stílusát.

A harmadik szakaszban *A mezei nyúl és a sündisznó* című mesével ismerkedtek meg a diákok, majd önállóan határozták meg a szöveg műfaját. Ezt követően három, a szöveghez illő közmondást kerestek az interneten, majd a közmondások lelőhelyének linkjét kellett bemásolniuk a kérdőív online felületére. Ezután a mese egyik főszereplőjének viselkedése ellen érveltek, majd a másik szereplőről 2-3 mondatos jellemzést írtak. Ezen szakasz záró feladatáknak meg kellett határozniuk a történet elbeszélőjét.

Az utolsó szakaszban a diákok a megadott hiperlink segítségével Petőfi Sándor életéről szóló cikkel ismerkedtek meg, melyből ki kellett keresniük, hogy hol élt szerény körülmények között a költő. Ezt követően megkeresték az adott város címerének képét az interneten, és képernyőfotót készítettek róla. A diákoknak az elmentett képernyőfotót szintén a kérdőív online felületére kellett visszatölteniük. Ezt követően megválaszolták, hogy milyen állat áll a címer közepén, majd ennek az állatnak a szimbolikus jelentését keresték ki. A szimbólummagyarázat lelőhelyének feltüntetésével zárult a feladat.

Alkalmazott statisztikai eljárások

Miután az IBM SPSS program adatbázisába bevitettem a bemeneti és kimeneti kérdőívek adatait és a kísérleti és kontrollcsoportokhoz tartozó diákok válaszait, a program segítségével különböző csoportosítások szerint végeztem számításokat. Számos változó mentén hasonlítottam össze a kapott eredményeket.

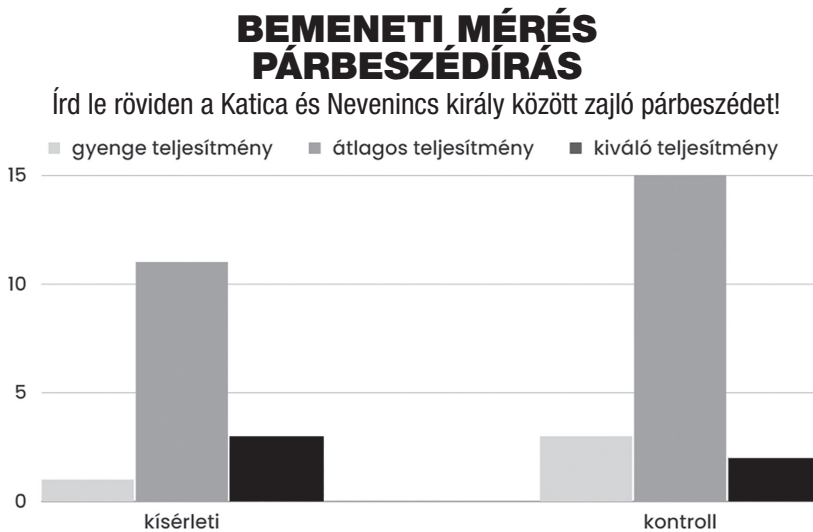
Leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam, melyekkel megvizsgáltam az átlagot, a móduszt, a mediánt, a szórási értékeket és a relatív gyakoriságokat.

Keresztábra-elemzésekkel és egymintás T-próbával a bemeneti és kimeneti mérés között tapasztalt változások szignifikanciáját vizsgáltam.

Eredmények

A kérdőív első szakaszának (*Nevenincs király és Katica* meséje) első feladatában a diákoknak a megadott szöveg alapján egy rövid párbeszédet kellett írniuk. Az adatelemzés során a diákok által írt szöveget hat szempont szerint értékeltem⁶: rövid, lényegre törő (1. szempont); bemutatja a karaktereket (2. szempont); van eleje és vége (3. szempont); van benne valami érdekes, izgalmas (4. szempont); nyelvtanilag többnyire helyes, nincs benne durva hiba (5. szempont); formai szempontból is jó (6. szempont).

Mindezek alapján ebben a feladatban maximum hat pontot szerezhettek a tanulók. A bemeneti mérés során a diákok átlagosan 3,11 pontot értek el, mely a kimeneti mérésre 3,54-re nőtt. A szórás értékek csökkentek, 1,53-ról 1,40-re. A módusz változatlan maradt (4 pont), míg a medián 3 pontról 4-re változott. Az adatelemzés során az elérhető pontszámok alapján a diákok válaszait három csoportra osztottam (1. csoport: 0–1 pont, gyenge teljesítmény); (2. csoport: 2–4 pont, átlagos teljesítmény); (3. csoport: 5–6 pont, kiváló teljesítmény). A bemeneti mérésnél a kísérleti csoport 20%-a, míg a kontrollcsoport 10%-a ért el kiváló eredményt ebben a feladatban (1. ábra).



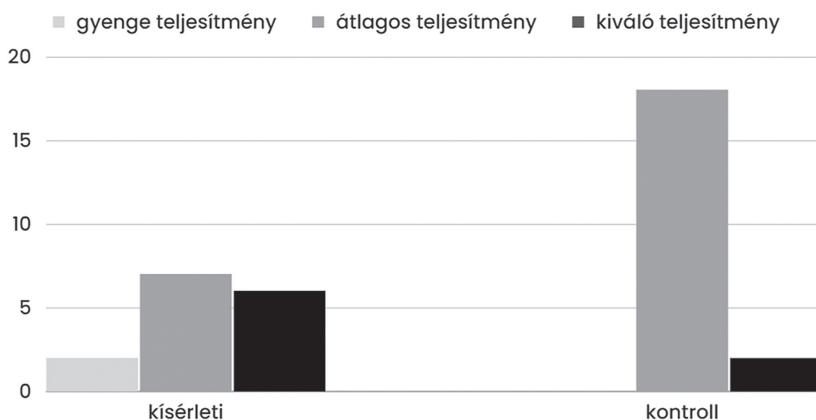
1. ábra. Párbeszédírás (bemeneti mérés)

⁶ Az OFI 4. évfolyamos tanulók számára készített anyanyelvi kommunikáció szintekhez igazodó feladatok javítási útmutatójának szempontjai.

A kimeneti mérés adatai alapján megállapítom, hogy míg a kontrollcsoportban a kiváló eredményt elérő tanulók száma nem változott a bemeneti méréshez képest, addig a kísérleti csoportban megduplázódott, a normál eloszlású görbén jobbra tolódtak az értékek (2. ábra).

KIMENETI MÉRÉS PÁRBESZÉDÍRÁS

Írd le röviden a Katica és Nevenincs király között zajló párbeszédet!



2. ábra. Párbeszédírás (kimeneti mérés)

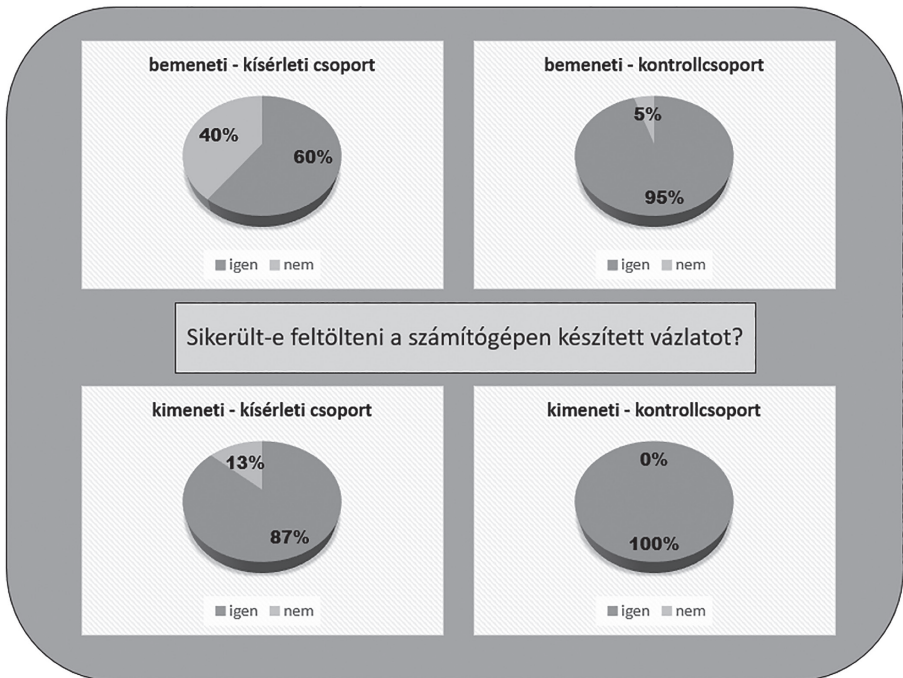
A kérdőív első szakaszának (*Nevenincs király* és *Katica* meséje) második feladata szerint egy 2-3 mondatos leírást kellett készíteni *Katica* elképzelt külsejéről. Az adatelemzés során a diákok válaszait négyfokú likert skálán értékeltem jellemzéseik minősége alapján. (1: kidolgozatlan, 2: elfogadható, 3: kifejező, 4: esztétikus).⁷ Egymintás T-próbával vizsgáltam, hogy jelentős-e a változás a diákok ezen kérdésre adott válaszaiban. A kísérleti csoport eredményein végzett vizsgálat alapján szignifikáns különbség van a bemeneti és kimeneti mérés között ($p=0,000$). A kimeneti mérésben a kísérleti csoport lány tanulói körében csökken az elfogadható és kifejező jellemzések száma, és közel 70%-uk már esztétikus leírást készített (2. táblázat). „Vörös a haja, szép emerald színű szeme van. Piros hagyományos ruhát visel”. „Fekete topánkába, kiskukta kalapban, kis pöttyös ruhában díszes hajba valóval a hajában jelenik meg a szép mandulaszemű leány” – példák a kísérleti csoportban lévő lányok *esztétikus* válaszaiból.

⁷ Az Oktatási Minisztérium által kiadott szöveges értékeléshez segítséget nyújtó dokumentumból emeltem át a kategóriákat.

kísérleti csoport (N=15)		1: kidolgozatlan	2: elfogadható	3: kifejező	4: esztétikus
lány	bemeneti	0	2	3	4
	kimeneti	1	1	1	6
fiú	bemeneti	0	4	0	2
	kimeneti	2	2	2	0

2. táblázat. **Katica jellemzése (be- és kimeneti mérés)**

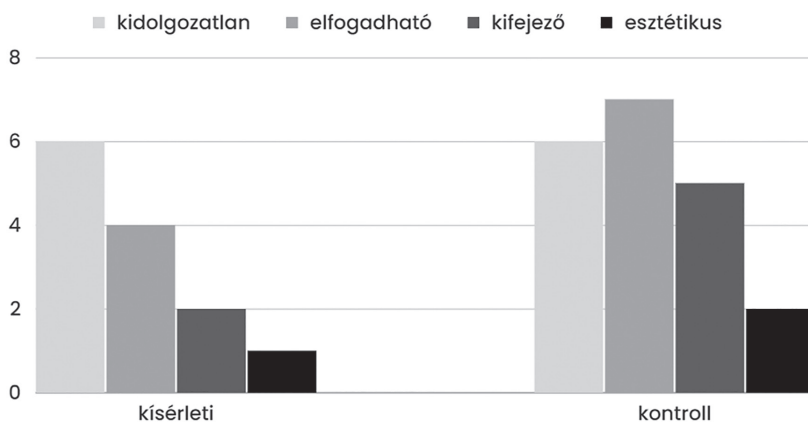
A kérdőív második szakaszának első feladatában a tanulóknak vázlatot kellett készíteniük laptopjukon a megadott szöveghez, melyet fel kellett tölteniük a kérdőív online felületére. A bemeneti mérésben a kísérleti csoport kicsivel több, mint egyharmadának nem sikerült feltölteni semmilyen dokumentumot, míg a kontrollcsoportban mindössze egy tanuló hagyta ki ezt a feladatot. A kimeneti mérésben a kísérleti csoportban nagyfokú javulás történt. Csupán két tanuló nem töltött fel semmilyen dokumentumot, míg a kontrollcsoport 100%-a teljesítette a feladat ezen részét (1. kép).

1. kép. **Vázlat feltöltése (bemeneti és kimeneti mérés)**

A kérdőív harmadik szakaszának ötödik feladatában, hasonlóan az első szakasz 2. feladatához, a tanulóknak jellemzést kellett írniuk a megadott mese egyik szereplőjéről, azonban az előző feladattal ellentétben, itt nemcsak külső, hanem belső tulajdonságok is szerepelhettek a leírásban. Az adatelemzés során a diákok válaszait szintén négyfokú likert skálán értékeltem, jellemzéseik minősége alapján. A bemeneti mérés eredményeinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a kontrollcsoportból nulla, a kísérleti csoportból két fő nem válaszolt a feltett kérdésre, valamint a kísérleti csoportból a válaszadók 46%-a, míg a kontrollcsoporthoz tartozó tanulók 30%-a írt kidolgozatlan jellemzést a megadott karakterről (3. ábra).

BEMENETI MÉRÉS NYÚL JELLEMZÉSE

Jellemezd 2-3 mondatban a nyulat!

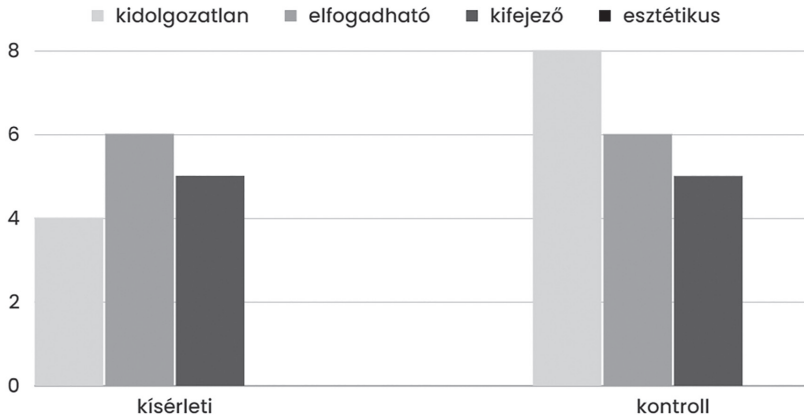


3. ábra. Nyúl jellemzése (bemeneti mérés)

A kimeneti mérés adatainak elemzése után elmondható, hogy a kontrollcsoportból egy fő nem válaszolt a feltett kérdésre, míg a kísérleti csoport összes tagja írt jellemzést a megadott szereplőről. A kísérleti csoport jelentősen javított, és csupán a válaszadók 27%-a, míg a kontrollcsoport rontott, hiszen a tanulók 40%-a írt kidolgozatlan jellemzést (4. ábra).

KIMENETI MÉRÉS NYÚL JELLEMZÉSE

Jellemezd 2-3 mondatban a nyulat!



4. ábra. Nyúl jellemzése (kimeneti mérés)

Következtetések

A ki- és bemeneti mérések, valamint a módszertani kutatásom során elsősorban azt vizsgáltam, hogy a háromlépcsős vers-sztori módszer hogyan hat az azt alkalmazó tanulók (kísérleti csoport) szövegértési/szövegalkotási készségére.

Az anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségeket, ismereteket felmérő kérdőív adatainak elemzését követően megállapítható a kísérleti csoportban a NAT-ban meghatározott anyanyelvi kommunikáció kompetenciához szükséges tanulmányi standardok fejlődése (tájékozódás a szövegben, szövegelemző műveletek, információkeresés; szövegalkotás műveleteinek ismerete; belső képalkotás). Vizsgálati eredményeim szerint az alternatív verselemző módszer tanórai alkalmazása után a kísérleti csoportban a kiváló párbeszédet író tanulók száma a duplájára nőtt a bemeneti méréshez képest, míg a kontrollcsoportban nem történt változás a legjobb eredményt elérő tanulók körében. A kísérleti csoportban a meseszereplők jellemzését illetően is jelentős pozitív változás történt. Az intenzív verselemző projektet követően a kísérleti csoportban 27%-kal esett vissza a kidolgozatlan jellemzést írók száma, míg a kontrollcsoportban 10%-kal nőtt. A hipertextuális verselemző módszer folyamatos asszociációgyártásra készíti a tanulót, majd ezen képzettségek hipermediális tartalmakban manifesztálódnak. A belső képalkotás és kifejezés tekintetében a módszer fejlesztő hatását jelzi a kísérleti csoportban a meseszereplők jellemzésénél mért jelentős pozitív változás.

Verselemző kutatásom során kiemelt cél volt az anyanyelvi kommunikáció mellett a digitális kompetencia fejlesztése is. A kísérleti és kontrollcsoportokhoz tartozó diákok kiválasztása a bemeneti mérés, tanórai megfigyelés, előző és az adott tanévben elért tanulmányi eredmények és a gyermekek szociális háttére alapján történt. Az adatelemzés során jól láthatóvá vált, hogy az egyik osztály tanulói (későbbi kísérleti csoport) alacsonyabb digitális tudásszinten állnak, és jóval több a hátrányos helyzetű diák, mint a másik osztályban (későbbi kontrollcsoport). A bemeneti kérdőív dokumentum feltöltéssel kapcsolatos feladata jól mutatja a digitális szakadékot a két csoport között. A kísérleti csoport 40%-ának nem sikerült semmilyen dokumentumot feltölteni ehhez a feladathoz, míg a kontrollcsoport mindössze 5%-ának. Előfeltételezésem alapján, bizonyos szintű hátránykompenzációra is alkalmas lehet az alternatív verselemző módszer, ugyanis pluszmotivációt jelenthet a hátrányos helyzetű gyerekeknek a digitális eszközökkel történő munka. A kimeneti mérés azt mutatja, hogy a mentés és feltöltés funkciót a kísérleti csoport jelentős része elsajátította a módszer használata során. Év végére a tanulók 87%-a sikeresen fel tudott tölteni digitális vázlatot ehhez a feladathoz.

Mindezen eredmények alapján arra következtetek, hogy a saját fejlesztésű verselemző módszerem hatékony, azonban további kutatás és elemzés szükséges a komplex hatások és háttérváltozók értelmezéséhez.

Összegzés

A 21. században az irodalomórán történő anyanyelvi kommunikációhoz szükséges készségek fejlesztése elképzelhetetlen digitális szövegfeldolgozás nélkül. Az alternatív verselemző módszer alkalmazásával nem a tanulási folyamat lerövidítése a cél, hanem az újfajta élményszerzés, örömforrás megtalálása. Az irodalmi szöveghez kapcsolt képi, mozgóképi vagy zenei tartalmak és a hipermedialitás révén a tanulók képesek voltak megjeleníteni az offline vers kapcsán felmerülő érzelmeiket; egy-egy emlékképüket és gondolataik tér- és időbeli összekapcsoltságát. A tanulók képzeletéből ösztönösen felbukkanó rejtett gondolatok láthatóvá váltak, melyeket könnyedén igazíthattam a magyar nyelv és irodalom tantárgy követelményeihez.

Irodalom

Csonka Csabáné szerk. 2004. *Szöveges értékelés: Ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára*. 66. Budapest: Oktatási Minisztérium.

Gonda Zsuzsa. 2018. Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia* (2): 66–77.

- Jakab György. 2020. Iskola – járvány idején. *Iskolakultúra* (10): 53.
- Magyar Közlöny*. 2012. Nemzeti Alaptanterv, 66.
- Magyar Közlöny*. 2020. Nemzeti Alaptanterv, 17.
- Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Mészáros Ádám. 2021. A tantermek infrastruktúrájának átalakulása a XIX. század vége és a XXI. század között. In *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*, szerk. K. Nagy Emese – Zagváné Szűcs Ida. 253. Eger: Líceum Kiadó.
- Oktatási Hivatal*. 2019. PISA2018. Összefoglaló jelentés.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (2024. máj. 4.)
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. 2016. Mérő feladatok 4. évfolyam részére.
<https://ofi.oh.gov.hu/en/mero-feladatok-4-efvolyam-reszere> (2024. máj. 4.)
- Szél Éva – Csizmarikné Tóth Titanilla – Csontos Lászlóné et al. 2021. Magyar nyelv és irodalom. In *A NAT 2020 és a Komplex Alapprogram kapcsolata*, szerk. Gortva János – Kaló Anikó – Légrádiné Kőházi Tímea. 57. Eger: Líceum Kiadó.
- Tóth László. 2011. *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Debrecen: Didakt Kiadó.

Oršolja Edit SABO

ISPITIVANJE VEŠTINA I ZNANJA POTREBNIH ZA KOMUNIKACIJU NA MATERNJEM JEZIKU U 5. RAZREDU

Studija se bavi proverom komunikativnih veština i znanja na maternjem jeziku kod učenika 5. razreda. Kroz prezentaciju i evaluaciju istih, a u okviru predmeta mađarski jezik i književnost, prikazuje se razvoj kompetencija na osnovu iskustvenog razumevanja/kreiranja teksta, uključujući i specifičnosti digitalne obrade teksta.

U pitanju je hipertekstualni metod analize pesme, koji se zasniva na sistematskoj upotrebi novih info-komunikacionih alata. U prvoj fazi ove alternativne metode učenici samostalno kreiraju hipermedijski sadržaj, dopunjavajući ponudenu pesmu. Naime, oslanjajući se na svoju kreativnost, oni obogaćuju digitalnim sadržajem pesmu koju su dobili u papirnoj verziji. U drugoj fazi, celo odeljenje analizira odabrani fragment teksta po jezičkim nivoima. Nakon ispitivanja dela/celine, projekat se završava interpretacijom cele pesme i stvaranjem zajedničkog hipertekstualnog narativa. Efekte ove hipertekstualne metode analize pesme ispitala sam tokom pola godine, u okviru Stipendije za doktorske studije Novog nacionalnog programa izvrsnosti. Glavna pitanja koje ovo istraživanje pokreće su: Kako projekat višefaznog komentara pesme utiče na veštinu razumevanja/pisanja teksta kod učenika 5. razreda? Kako metoda hipertekstualne analize pesme utiče na digitalnu kompetenciju učenika?

Cljučne reči: dopuna pesme, razvoj kompetencija, hipertekstualnost, digitalna obrada teksta

Orsolya Edit SZABÓ

**ASSESSING THE SKILLS AND KNOWLEDGE
NECESSARY FOR COMMUNICATION IN THE MOTHER
TONGUE IN GRADE 5**

In my study, I look into the skills and knowledge needed for native language communication among 5th grade students. By presenting and evaluating these skills, I will describe the experiential text comprehension and text production-based competence development that can be implemented within the framework of Hungarian language and literature, and I will also discuss the specific features of digital text processing.

I developed a hypertextual poetry analysis method based on the systematic use of new infocommunication tools. In the first phase of the alternative method, students independently create hypertextual content, a poem-story. They use their creativity to fill the printed poem with digital content. In the second stage, the text chosen by the children is analysed according to language level, together with the class. The project will then conclude with an interpretation of the whole poem and the creation of a shared hypertextual narrative by examining the parts and whole. As part of the New National Excellence Programme Doctoral Student Fellowship, I have been studying the effects of my own hypertextual poem analysis method for nearly six months. The main research questions are. How does the hypertextual poem analysis method affect students' digital literacy?

Keywords: poem-story, competence development, hypertextuality, digital text processing