



**„Társadalmi
Kommunikáció
Doktori Iskola”**

Horváth Dorka

Egy könyvformátum születése

**Az interaktív könyvek hatása a szövegértési és olvasási
készségre az Alpha és Z generáció körében**

című doktori értekezés

Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet

Témavezető:

Dr. habil. Bajomi-Lázár Péter

Budapest, 2021

Doktori értekezés

Horváth Dorka

Egy könyvformátum születése

**Az interaktív könyvek hatása a szövegértési és olvasási
készségre az Alpha és Z generáció körében**

című doktori értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Bajomi-Lázár Péter

© Horváth Dorka

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	8
2. A kutatás médiaelméleti kerete	12
3. Kutatási kérdések	17
4. Diskusszió: Az interaktív könyv mint új hibrid műfaj fontos eszköz az olvasóvá nevelés folyamatában	22
4.1. Történeti áttekintés	23
4.2. Az olvasási szokások elemzése	34
4.2.1. A képernyő családon belüli szerepe napjainkban	48
4.3. Az IKT és az olvasás	52
4.4. Az interaktív könyv mint hibrid műfaj	55
4.5. Az interaktív könyvek műfaji sajátosságai	59
4.6. Az interaktív könyv és a digitális olvasás kritikája	65
4.7. Piaci kitekintés	66
4.8. A magyar példa: BOOKR Kids-könyvek fejlesztésének története, folyamatai és elvei	70
4.9. Pedagógiai célkitűzések	74
4.9.1. Célkitűzések és alapelvek	74
4.9.2. A könyvek általános jellemzői	75
4.9.3. A BOOKR Kids-könyvek a pedagógusképzésben	76
4.9.4. A könyvek anyanyelvi készségfejlesztő funkciói	77
4.9.5. A könyvek technikai jellemzői	91
4.9.6. A BOOKR Suli alkalmazás részletes technikai bemutatása	92
4.9.7. A BOOKR Suli alkalmazás gyakorlati használata és funkciói	95
4.9.8. A BOOKR Suli alkalmazáshoz tartozó tanári adminfelület részletes technikai bemutatása	97
4.9.9. Az adminisztrációs felület gyakorlati használata és funkciói	100
5. A BOOKR Suli mobilalkalmazás és módszertani csomag reprezentatív vizsgálata	101
5.1. A kutatás előzményei	101
5.2. A kutatás célja	103
5.3. A vizsgálatban részt vevő célcsoportok jellemzőinek azonosítása, a jellemzők egyedi sokféleségének meghatározása	104
5.3.1. Pedagógus-célcsoport	105
5.3.2. Tanulói célcsoport	107

5.4. A vizsgált célterületek (elsősorban a tanulók sajátosságai, esetleg a pedagógusok szemlélete, módszertani kultúrája) azonosítása és indoklása	109
5.5. A fejlesztéssel elérni kívánt változások (hipotézisek) meghatározása és indoklása	110
5.6. A vizsgálat kiválasztott módszereinek és mérési területeinek bemutatása és a kiválasztás indoklása	110
5.7. A kutatás eredményeinek ismertetése	113
5.7.1. A kutatásba bevont BOOKR-könyvek fejlesztésének köszönhető eredmények	114
6. Összegzés és következtetések	124
6.1. Korlátok és továbbfejlesztési lehetőségek	128
7. Források	131
8. Mellékletek	140
8.1. A pilotban részt vevő iskolák névsora	140
8.2. A tréning oktatóinak és trénereinek névsora	141
8.3. Kapcsolódó multimédia-tartalmak és kerettantervek	141
8.4. Pedagógusprofil – felhasználói kérdőív	142
8.5. BOOKR Suli-tesztelési index	145
8.6. Módszertani elvek – kérdőív	150
8.7. Módszertani elvek – kérdőív	162
8.8. Tanulói profil – kérdőív	175
8.9. Feladatok, Ki ette meg a málnát?, nyomtatott szöveg	181
8.10. Feladatok, Ki ette meg a málnát?, interaktív könyv	185
8.11. Feladatok, Mesélek a Zöld Disznóról, nyomtatott szöveg	192
8.12. Feladatok, Mesélek a Zöld Disznóról, interaktív könyv	201
8.13. Feladatok, Családi kör, interakív könyv	212
8.14. Mérés utáni tapasztalatok, összes pedagógus	217
8.15. Mérés utáni tapasztalatok, résztvevő pedagógusok	228
8.16. Mérés utáni tapasztalatok, tanulók	240

Ábrajegyzék

1. ábra Az olvasással töltött idő egy átlagos tanítási napon 2011-ben és 2016-ban a magyar tanulók körében (százalékos arány és standard hiba, PIRLS 2011 és 2016). Az olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében (2017), Oktatási Hivatal	43
2. ábra Okoseszköz-használat a gyermek kora szerint	44
3. ábra Eszköztulajdonlás a gyermek kora szerint. Az okoseszköz-használat 3 éves kor alatt kezdődik, 10 éves kor felett a gyerekek túlnyomó többségének saját okostelefonja van	45
4. ábra Az okoseszköz-használat célja	45
5. ábra Az okoseszközök használatának szülői kontrolláltsága. A gyerekek a szülők tudtával naponta használják az internetet. A fiatal szülők saját megítélésük szerint kontrollálják és korlátozzák az eszközhasználatot	46
6. ábra A BOOKR Kids interaktív könyveinek gyártási folyamata	73
7. ábra A főmenü grafikája	93
8. ábra A könyvespolcnézet egy részlete	93
9. ábra Példa a könyvnézetre	94
10. ábra A keresőfelület megjelenítése	94
11. ábra Bejelentkezés menü	97
12. ábra Tanárok profilja menüpont	97
13. ábra Diákok profilja menüpont	98
14. ábra Könyvek statisztikája menüpont	98
15. ábra Részletes tanulói olvasási statisztikák könyvre lebontva	99
16. ábra Könyvtár menüpont könyvekre lebontva	99
17. ábra Oktatási segédanyagok menüpont	100
18. ábra Az iskolák földrajzi elhelyezkedése	104
19. ábra A hatástanulmány előkészítésében részt vevő osztályok létszáma (a válaszadók száma 19 fő)	107
20. ábra A hatástanulmány előkészítésében részt vevő iskolák tanulói létszámcsoportjának átlaga (a válaszadók száma 19 fő)	107
21. ábra Az osztályok számának átlaga évfolyamonként és iskolánként a hatástanulmány előkészítésében részt vevő iskolákban (a válaszadók száma 19 fő)	108
22. ábra A szoftver kipróbálásában részt vevő osztályok létszámadatai (a válaszadók száma 23 fő)	108

23. ábra A hatástanulmányban részt vevő 9 iskola tanulói létszámának átlagai (a válaszadók száma 19 fő) 109
24. ábra A hatástanulmányban részt vevő tanulók évfolyamonkénti megoszlása (a válaszadók száma 18 fő, a felmért tanulói létszám: 293 fő) 109
25. ábra Részlet a BOOKR Suli egyéni tanulói teljesítményt jelző tanári adminfelületéből 113
26. ábra Részlet a BOOKR Suli tanulói teljesítményt összegző tanári adminfelületéből 113
27. ábra „Az eladó lány (...) hajnali csillag” költői kép dekódolásának eredményei (a válaszadók száma: 142 fő) 118
28. ábra „Homlokát letörli porlepett ingével: Mélyre van az szántva az élet-ekével” költői kép dekódolásának eredményei (a válaszadók száma: 142 fő) 119
29. ábra A pedagógusok véleménye arról, hogy a kontrollcsoport tanulói szívesen vették-e azt, hogy „papíralapon” ismerhetik meg a mesét (a válaszadók száma: 9 fő) 123

A dolgozatomat az alábbi publikációra, valamint kutatásokra alapoztam:

- a) Horvath Dorka (2020): New generation, new methods in literacy improvement – ICT at edutainment's service. World Literacy Forum, Oxford
- b) Horváth Dorka (2021): Az interaktív könyv mint hibrid médium. Médiakutató, nyár, 133-145.o
- c) Horvath Dorka (2020): Az értő olvasás a kulcs a biztonsághoz a digitális világban. X. Nemzetközi Médiakonferencia, MTA, Budapest
- d) EFOP 3.2.4. pályázat keretében a Klebelsberg Központ támogatásával készült BOOKR Suli-pilot (2019)
- e) Dobszay Ambrus, Gombos Péter, Horváth Dorka, Kucska Zsuzsanna, Péterfi Rita, Sándor Csilla & Pompor Zoltán (2019): Így mesélj, hogy olvasson! Budapest, Móra-BOOKR Kids Kft.
- f) Boldog Anna, Daróczi Gabriella, Horváth Dorka, Ruttkay Zsófia & Varga Emőke (2018): Ahol a mesék életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába, Budapest, Móra-BOOKR Kids Kft.

1. Bevezetés

Az online világ egyre mélyebben szövi át a társadalmat. Ez a folyamat nem hagyja érintetlenül az olvasás területét sem, és eddig nem ismert, új jelenségekre irányítja figyelmünket. Milyen hatást gyakorolnak az interneten kialakult új típusú olvasási módok, amelyek inkább a gyors információszerzésre, mintsem a tartalmi feldolgozásra és átgondolásra fókuszálnak (a Jakob Nielsen által leírt F-jelenség, 1999), az úgynevezett alfa generáció, vagyis a 2010 után születettek olvasási, szövegértési képességére? Az olvasás módjának átalakulása a történelem során soha, talán még Gutenberg találmányának köszönhetően sem volt olyan mértékű, mint napjaink online technológiáinak hatására. A könyvnyomtatás nemcsak az olvasás módozatát változtatta meg (Briggs & Burke, 2002), hanem új dimenzióba helyezte terjesztésének lehetőségét is, hiszen a tudásmegosztás sosem látott mértékben gyorsult fel. Ma az információs társadalom kialakulásával ez a folyamat még inkább érvényesül, amely hatással van a Gutenberg-galaxisra is (vö. McLuhan, 1962), és eredményezheti a könyv és az olvasási szokások átalakulását.

Különösen fontos figyelemmel kísérnünk a népesség 6–14 éves korosztályának esetében az olvasási szokásokban végbemenő változásokat, értelmeznünk a korcsoporton belül megjelenő tendenciákat, és megfogalmazzunk a várható rövid és hosszú távú következményeket. Mindaz, amit ebben a korosztályban tapasztalunk, előrevetíti a jövő felnőtt olvasójának szellemi profilját. A tanulási problémák hátterében az esetek többségében megfigyelhető valamilyen az anyanyelvhez, az olvasáshoz, a szövegértéshez, a beszédhez kapcsolódó elakadás vagy zavar, a szókincs fejletlensége. A legutóbbi Programme for International Student Assessment (PISA, 2018) kutatása szerint Magyarországon a 15 éves diákok 25 százaléka funkcionális analfabéta, vagyis nem képes értő olvasásra. Európában a 15 és a 65 év közöttiek mintegy 10 százaléka küzd valamilyen jellegű olvasási nehézséggel (EPALE, 2015). Pedig napjainkban az olvasás mint a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges, sőt elengedhetetlen képesség jelenik meg; talán még sosem volt ilyen magas az elvárás az írásbeliség területén.

Az említett korosztálynál egyértelműen ki lehet mutatni, hogy csökken az elolvasott könyvek száma, az olvasás intenzitása, az erre fordított idő (Erdős & Lak, 2019). *Az olvasással kapcsolatos problémákon pedig csak olvasással lehet segíteni.* Evidenciának tűnik, mégis ennek a folyamatnak az elősegítése gyermekkorban a XXI. század egyik legégetőbb kihívása. Disszonáns módon éppen az lehet a megoldása is a problémának, mint ami részben az okozója. Az internet és az online technológiák segíthetnek a negatív olvasói tendenciák megfordításában.

Az angol nyelvű szakirodalom általában a *literacies* szóval határozza meg az írni és olvasni tudás fogalomkörét, jellemző módon többes számú alakban, mert a témát illetően az írás és az olvasás típusaira vagy formáira többnyire egyszerre hivatkoznak a kutatók. Ahogy David Bawden (2001) megfogalmazza esszéjében, az írástudás fogalma a különböző időszakokban mást és mást jelentett. Volt, hogy a nyomdatermékek dekódolására koncentrált, máskor a kinyomtatott szó kulturális feltételrendszerének, etikai normáinak és esztétikai értékeinek tudatos és kritikus ismeretét is jelentette. Természete így tulajdonképpen mindig is kettős volt (Koltay, 2010). Egyfelől nyilvánvalóan jelentette az írni-olvasni tudás képességét, másfelől magában foglalta a megértésre történő olvasást is, amely a logikus gondolkodás, az érvelés és a kritika megfogalmazásának képességét is magában hordozza (*reading literacy*, OECD 2003).

Az írni-olvasni tudás technikájának vizsgálatakor ki kell térnünk negatív megfelelőire is, így az analfabétizmusra, amely az írás- és olvasáskészség teljes hiányát jelenti, valamint az enyhébb, ám közel ugyanolyan súlyos változatára: a funkcionális analfabétizmusra (*functionally illiteracy*), amely esetben az írás- és olvasáskészség mint technika elsajátítása önmagában nem elegendő, ha nem kellően fejlett a mindennapi élet követelményeinek teljesítéséhez. Másként fogalmazva: az a felnőtt tekinthető funkcionális analfabétának, aki a saját társadalmi és szakmai közegében nem tud megfelelni a vele szemben támasztott elvárásoknak (Koltay, 2010). Ennek egy magasabb tudásszintet megkívánó kategóriája az angol nyelvben használt *critical literacy*, amely tulajdonképpen a kritikai szövegértés képességét jelenti (Briggs & Burke, 2002).

Tehát az olvasás a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésének elengedhetetlen eszköze, amely segíti a világ árnyaltabb észlelését, mintákban és modellekben való elmélkedésre ösztönöz, vagyis elengedhetetlen feltétele a

hálózatos gondolkodásnak (Harsányi, 1991). Ennek ellenére – mint ahogy feljebb a riasztó számadatok is mutatják – az olvasás mégis válságát éli (*literacy crisis*) (Wetzel, 2018). Ez az ellentmondás már önmagában indokoltá teszi, hogy átgondoljuk, miként érthetnénk meg jobban az olvasás átalakuló és átértékelődő társadalmi szerepét, valamint változásának irányát és természetét a XXI. század elején.

A nyomtatott könyvek tartalmának digitális formába öntése, azaz az *e-book* megjelenése nem hozott áttörést a gyermek- és az ifjúsági könyvek piacán. A felnövekvő generáció megszólításához – amelynek a digitális ökoszisztéma a mindennapi, természetes közeget jelenti – egy új formátum megjelenésére volt szükség (Briscoe & Wilde, 2007). Erre kínál egyfajta megoldási kísérletet az *interaktív könyv*, amelyet többféle modalitás – az írott szöveg, a (mozgó)képi megjelenítés, a hang –, valamint az ezeket időben koordináló interakció együttes alkalmazása jellemez (Varga, 2019). Interaktív könyvek esetében a befogadó felhasználóvá, aktív résztvevővé válik (Sargeant, 2015). A gyermekek, akik beleszületnek a digitális korszakba, el is várják, hogy aktívan részt vegyenek egy mese, egy történet befogadásában, különösen akkor, ha az képernyőn jelenik meg. A digitális környezetben a befogadónak az olvasnivalóhoz fűződő kapcsolata dinamikusabb, mint a nyomtatott könyvek esetében, mivel itt az olvasó beavatkozhat a történetbe, és valamennyire meg is változtathatja azt az ábrázolt világot, amely a szöveg cselekményének megfelelően jelenik meg (Boldog et al. 2018). Az ábrázolt világ tehát nem egyértelmű és nem rögzített, mint a legtöbb nyomtatott szöveg esetében. Az interakció eleve játékos, sőt akár varázslatos élmény, amelyet a gyerekek nagyra értékelnek. Ösztönző forrás lehet, és olyan olvasókat vonzhat, motiválhat, akiknek egy nyomtatott szöveg elolvasása, értelmezése még nehézséget okoz. Az interaktív könyv olvasásának lehetősége ugyanakkor olcsó technológiát feltételez, ráadásul *digital literacy*t is megkíván. A digitális írástudáson belül is megkülönböztethetjük az egyszerű olvasási készségeket magában rejtő *functional digital literacy*t, illetve a kreatív készségeket is magában foglaló *critical digital literacy*t (Bajomi-Lázár, 2020). Az utóbbi esetben a tudás birtokosa képes a digitális források azonosítására, elérésére, kezelésére, integrálására, értékelésére és szintetizálására, továbbá új tudás létrehozására, valamint arra, hogy másokkal kommunikáljon és reflektáljon az őt elérő üzenetekre. A téma fontosságát jól

mutatja, hogy az Európai Bizottság a tagállamok szak- és fejlesztéspolitikája számára számos olyan referenciaeszközt dolgozott ki, amely elősegíti a digitális készségek megértését, és egységes megközelítést kínál a kompetenciafejlesztés megvalósításához. A DigComp (az első változat 2013-ban készült el, amely legutóbb 2019-ben lett frissítve) megfelelő alapot szolgáltat a digitális kompetencia mérésére. A keretrendszer meghatározza azokat az irányelveket, területeket, amelyek fejlesztése elengedhetetlen a digitális társadalomban való aktív részvételhez. Ilyen például az információs műveltség, kommunikáció és együttműködés, a digitális tartalom készítése, a problémamegoldás és a biztonság (Carretero et al., 2017). Az Európai Bizottság ezen felül megalkotta a DiComp kifejezetten az oktatás sajátosságaihoz illeszkedő keretrendszerét, a DigCompEdu-t (Redecker, 2017), amely a pedagógusok digitális kompetenciájának a mérésért segíti tagállami szinten. Az ajánlás olyan kompetenciaterületeket azonosít, amelyeket az oktatóknak fejleszteniük kell a hatékony digitális oktatás megvalósulása érdekében, valamint ahhoz, hogy megfelelően tudják támogatni a diákok digitális kompetenciájának a fejlődését.

2. A kutatás médiaelméleti kerete

Az új médiumok azon túl, hogy életünk majd' minden területére hatással vannak, megváltoztatják a médiakörnyezet struktúráját és alakítják a társadalmi és kulturális környezetet. Mindennapjaink komplex és hibrid médiumok kibogozhatatlan hálózatában telnek, amely a társadalmi és kulturális környezettel természetes kölcsönhatásban a felhasználói tapasztalat egyfajta tárházaként működik, s annak fő mozgatórugója az aktív, jelentés- és identitáskonstruáló médiahasználó és az általa termelt végtelen mennyiségű adat.

A hibrid médiumok fogalmát Andrew Chadwick (2017) vezette be, akinek érvelése szerint azok alkotóelemei és különféle aktorai állandó kölcsönhatásban, egyfajta függőségi rendszerben működnek, s e folyamatos interakció hatására formálódnak maguk a médiumok is. Chadwick szerint az aktorok sokfélék lehetnek: médiumok, politikai, gazdasági szereplők, írók és természetesen a fogyasztók. Az interakciós hálózatban különböző *hatalmi* érdekek dominálnak, a régi típusú médialogikák már nem eléggé szilárd pozíciót képviselnek ahhoz, hogy az új médialogikák jelentette nyomásnak teljesen ellenálljanak, így például az új technológiák és eszközök okozta kihívások kezelése érdekében az új logikákat részben adaptálniuk kell. Így a hibrid médiarendszert a folyamatos alakulás és változás, a régi és az új médiumok együttélése jellemzi, tehát sohasem tekinthető befejezettnek, miközben a médiumok társadalmi, kulturális szerepe és a befogadók médiahasználata, a médiumokhoz való viszonyulása szintén folyamatosan változik. Egy hibrid médium megértéséhez így mindenképpen szükség van arra, hogy a társadalmi és kulturális kontextussal, a médiahasználati stratégiák függvényében együtt vizsgáljuk.

A médiatartalmak klasszikus műfaji határai elmosódnak, egyre értelmetlenebb a klasszikus kategorizálás. A rádió, a televízió, a nyomtatott sajtó és az internet külön kategóriaként való kezelése idejét múlta, hiszen a tartalmak átúsznak a platformok között, a felhasználók adott fogyasztási szükségleteihez és technikai igényeihez igazodva. Tévéműsorokat „élőben” nézhetünk az interneten, rádiót hallgathatunk a mobilunkon, vagy a közösségi médiában néhány kattintással könnyen létrehozhatjuk saját beszélgetős műsorunkat vagy rádiócsatornákat is. Úgy vélem, a könyv is hasonló átalakuláson megy keresztül. Az e-bookok, a

hangoskönyvek, a videomegosztók struktúráját követő könyv-„steaming” platformok (Vooks), a csak szerkesztett kivonatokat tartalmazó podcastoldalak (Blinkist) népszerűsége mind-mind erről tanúskodik. A technológiai változások, a médiafogyasztás módjai, a médiatudatosság szintjének változásai új kihívások elé állítják a könyvet, illetve a már bevált e-könyvet: változnia kell!

Vajon a könyv újabb forradalmáról beszélhetünk (Kovarik, 2011)? Kevés olyan technikai-technológiai újítás van, amely az egész világon történelmi jelentőségű társadalmi változást idézett volna elő. A könyv ilyen. Egyes innovációk akkor lépnek elő invenciókká, amikor kedvező piaci körülmények között az újdonságok könnyen illeszkednek be a kiegészítő technológiák rendszerébe (Tófalvy, 2017). Az interaktív könyv mint az e-book immerzív megvalósulása ennek a kedvező együttállásnak a következménye. A könyv- és a játékpiacon átalakulása, a Z és az alfa generáció (az ezredforduló után születettek) megváltozott tartalomfogyasztási szokásai és a mobiltechnológiák fejlődése egymást erősítő mechanizmusok. Az elmúlt évtizedek távlatából azt figyelhetjük meg, hogy azok a technológiák maradnak fent, amelyek a társadalom mindennapi tevékenységeinek szerves részévé váltak – ám ezt minden esetben egy olyan időszak előzte meg, amikor használatuk még alkalmoszerű, felhasználási módjuk pedig változó volt (Tófalvy, 2017). Az interaktív könyvek esetében az előbb felvázolt „megelőző” időszakban járunk. Az úgynevezett „*early adopterek*” már aktívan használják az új médiumot, ám különböző módokon, mind az iskolai nevelésben, mind az otthoni használatban, mind a fejlesztési gyakorlatokban. Felhasználói szinten az új technológiáknak társadalmi jelentést kell kapniuk, hiszen nincs egzakt „használati leírás” az innovációhoz. A médiakonvergencia fogalma szerint a technológiák folyamatosan változnak, és velük változnak a kulturális jelentések is. Az elképzelt felhasználási mód kevés esetben találkozhat a valós funkcióval. Feltalálásakor a telefonszolgálatot műsor-szolgáltatási eszköznek tekintették, és sokszor e szerint is alkalmazták (Hoyer, 2001). A távirót is azért találták fel, mert késtek a vonatok, s csak később derült ki, hogy híreket is lehet vele közvetíteni (Briggs & Burke, 2004). A könyv természete is kezd megváltozni. Egyes innovációk akkor lépnek elő invenciókká, amikor kedvező piaci körülmények között az újdonságok könnyen illeszkednek be a kiegészítő technológiák rendszerébe (Tófalvy, 2017). Az interaktív könyv mint az e-book immerzív megvalósulása ennek a kedvező együttállásnak a következménye. A könyv- és a játékpiacon átalakulása, a Z

és az alfa generáció (vagyis az ezredforduló után születettek) megváltozott tartalomfogyasztási szokásai és a mobiltechnológiák fejlődése egymást erősítő mechanizmusokat jelentenek. Az elmúlt évtizedek távlatából azt figyelhetjük meg, hogy azok a technológiák maradnak fent, amelyek a társadalom mindennapi tevékenységeinek szerves részévé váltak – ám ezt minden esetben egy olyan időszak előzte meg, amikor használatuk még alkalmoszerű, felhasználási módjuk pedig változó volt (Tófalvy, 2017). Az interaktív könyvek esetében az előbb felvázolt „megelőző” időszakban járunk. Az úgynevezett *early adopterek* már aktívan használják az új médiumot, ám különböző módokon, mind az iskolai nevelésben, mind az otthoni használatban, mind pedig a fejlesztési gyakorlatokban. Felhasználói szinten az új technológiáknak társadalmi jelentést kell kapniuk, hiszen nincs egzakt „használati leírás” az innovációhoz. A médiakonvergencia azt is jelenti, hogy a technológiák folyamatosan változnak, és velük változnak a kulturális jelentések is. Az elképzelt felhasználási mód kevés esetben találkozik a valós funkcióval. Feltalálásakor a telefont műsorszolgáltatási eszköznek tekintették, és sokszor e szerint is alkalmazták (Hoyer, 2001). A távirót is azért találták fel, mert késtek a vonatok, s csak később derült ki, hogy híreket is lehet vele közvetíteni (Briggs & Burke, 2004). A könyv természete is kezd megváltozni.

Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a *multimediális*, azaz a hangzó szó, az olvasható/látható szöveg, az állókép és a mozgókép, valamint a nem nyelvi hangzó módusait egyaránt a jelentésképzés szolgálatába állító új típusú könyvformátum (Varga, 2019), az interaktív könyv pozitív tudástranszfer megvalósításának eszköze lehet-e? A képi-nyelvi-hangzó csatornák egymást erősítő működése és a köztes terükben történő, aktív felhasználói gesztusokat feltételező interakciók lehetőségének következtében – az eddigi kutatások szerint (Eng et al., 2019) – a tanulók alkalmazások által közvetített ismeretei új kontextusban jobb teljesítményt eredményezhetnek. Mivel az interaktív könyvek a „célzott” és a „hagyományos” olvasói részvételt megkívánó típusba tartoznak – azaz (alkalmazkodva a közoktatási környezethez) diszkréten animáltak, és korlátozott mértékben teszik lehetővé a felhasználói gesztusok alkalmazását –, lényegében korunk „átmeneti” kommunikációs helyzetének egyik új, hibrid műfajának tekinthetjük.

Az új formátum megjelenése reflektál Chadwick a már említett hibridmédia-elméletének egyik értelmezésére, miszerint a vizuális képek folyamatos és egyre növekvő fontossága a média hibriditásának történetében magával vonja az információ és a szórakozás integrációját is. Egy más típusú értelmezéshez Marshall McLuhan (1962/1994) korábbi, *hot* és *cool media* kategorizálása kínál alapot. A „forró média” és a „hideg média” kifejezéssel a befogadók médiafogyasztásában való részvételi fokozatát és az adott médium által közölt információk mennyiségét írja le. Van olyan médium (például a mozifilm), amely csak egy érzéket mozgat meg, s bár nagy mennyiségű adattömeget zúdít a befogadóra, a nézőnek nem jelent szellemi kihívást az információ összegyűjtése. A nyomtatott könyv, a rádió vagy a fénykép szintén csak egyetlen érzékszervet mozgósít, ezért forró médium. Ezzel szemben a mi esetünkben az interaktív könyv többirányú, több érzéket mozgat meg, hiszen a befogadót további cselekvésre ösztönzi az interakciók által. „A forró médium kisebb részvételt enged meg, ahogy egy előadás is kevesebb részvételt egy szemináriumnál, és egy könyv is kevesebbet egy élőszavas párbeszédnél” (McLuhan, 1962/1994: 25). Az interaktív könyv McLuhan elméletében *langyos* médiumként aposztrofálható, mert a felhasználatól több érzékszerv használatát igényli. Paul Hodkinson (2010) bírálata is erre reflektál, mivel véleménye szerint több médium akár mindkét csoportba is tartozhat. McLuhan elmélete nem tudja a hibrid médiumokat megfelelően osztályozni. Hodkinson szerint a technológia a felhasználás módját és a hatását határozza meg, de nincs összefüggésben magával a tartalommal és a kontextussal. A technológiákat olyan eszközöknek kell tekinteni, amelyek fejlesztése és felhasználása a társadalmi kontextustól és az emberi tényezőtől függ, és nem a bennük rejlő technológiai „előítéletektől”. Az 1930-as években például a rádió mint médium egyaránt jelentette a BBC-féle demokratikus tartalmakat közvetítő eszközt és a Harmadik Birodalom náci propagandacsatornáját.

Annak érdekében, hogy időszerű és alkalmas leírását adjam az újmédia-környezetnek, fontosnak tartom kiemelni a performatív hatás modelljét is, amellyel a magyar szakirodalomban elsőként Csigó Péter foglalkozott, főként Daniel Dayan, Elihu Katz és Jeffrey C. Alexander munkáira támaszkodva. Az elmélet szerint a diskurzusok sikerének, vagyis az üzenetek hatékonyságának kulcsmomentuma a fogyasztó motiváltsága. A kommunikáció akkor tekinthető hatásosnak, ha az alapvetően szórt figyelmű befogadó érdeklődését fel képes kelteni,

valamint eléri, hogy a fogyasztó ne kizárólag elfogadja, hanem aktívan részt is vegyen a felajánlott diskurzusban, interaktáljon a kommunikációs folyamatban. A szereplők tehát tevőlegesen is részesei a diskurzus formálásának. Az interaktív televíziózás időszaka – amelyet Umberto Eco neotelevízióknak nevez – mint a posztmodern médiakörnyezet egyik fontos állomása jól illusztrálható példát kínál az elmélet gyakorlati értelmezéséhez. Daniel Dayan és Elihu Katz (1992) modellje szerint a néző a televízióval állandó párbeszédet folytat, az üzenetek értelmezése a néző társadalmi kulturális identifikációjának függvénye. Az üzenet tehát csak azokra van valódi hatással, akik szeretnének részt venni a „hasznosításában”. A befogadói helyzetben a fogyasztó aktív és kreatív szerepet tölt be, érzelmileg bevonódik és elköteleződik a nagy részben szórakoztató, új formájú hibrid tartalmak iránt, ám az azokban szereplő állításokat meg is kérdőjelezheti.

Ebben az értelmezésben a diskurzus akkor bír hatással, ha morális, esztétikai és racionális mozgósító erejével képes rávenni a befogadót, hogy saját élettapasztalatát és értékeit az adott diskurzus nyelvén fogalmazza újra” (Csigó, 2005: 39).

A média tehát egy rugalmas keretet kínál a befogadó számára, amelyet ő a motiváltságának függvényében tölt fel jelentésekkel vagy képez új típusú jelentéseket. Az interaktív televíziózáshoz hasonlóan az interaktív könyvolvasás is aktív és kreatív részvételt kíván meg az befogadótól a maximális hatás elérésének céljából.

A média történetéből megtanultuk, hogy az új médium ritka esetben váltja fel teljesen a régit. Az interaktív könyv sem fogja teljesen felváltani a könyvet, csakúgy, ahogy az újság, a film, a rádió és a televízió sem tűnt el az internet és az általa megjelenő hibrid médiumok térhódításával. Ahogy a hírportálok is alkalmazkodnak a felhasználói igényekhez, extra tartalmakkal (például nagyobb szubjektivitást engedő blogokkal, azonnali visszacsatolásra alkalmas fórumokkal) egészítik ki a nyomtatott lap struktúráját, úgy a könyv is új funkciókat kap az online térben az animációk, a hangos felolvasás, az interaktív szómagyarázat, a jegyzetkészítés lehetőségével kiegészülve.

A technológiák történetét nem lehet lineáris fejlődési görbén értelmezni, mert maga a fejlődés definíciója és az azt meghatározó elvárások is folyamatosan

formálódnak, úgy, ahogy a technológiát övező társadalmi konstrukció is. Hogy milyen tagozódással zajlanak le az új technológiák társadalmi konstrukciójának a részfolyamatai, a jó és a rossz fogalmához hasonlóan történeti és szerkezeti folytonosságot mutat (Pinch & Bijker, 2005). A modell felállításához Trevor Pinch és Wiebe Bijker három szakaszt különít el. Az első szakasz olyan időintervallum, amelyben az új technológia megjelenését követően egyfajta értelmezési flexibilitás figyelhető meg, a társadalmi szereplők állandó vitát folytatnak, keresik a kapcsolódási pontokat és az új technológiához köthető értékeket. Az interaktív könyv kapcsán most éppen ebben a szakaszban vagyunk. A szülők és a tanárok egy csoportja idegenkedik a műfajtól – ahogyan az új médiatechnológia a korábbi évszázadokban is sokakban idegenkedést váltott ki (lásd Hammer, 2006, Bajomi-Lázár, 2017), hiszen az az „elbutító” képernyőhöz köthető, és intenzív vizuális megjelenése okán nem esik nagyon távol a YouTube világtól. Ám ahogy meglátják a szeretett „régik” közkezdvelt karaktereit (például Vukot, Vackort, Piroskát) mozogni a mesekönyvben, már inkább húznak a „legális” képernyőidő kategóriája felé, és kezdik beépíteni a napi rutinjaik közé. A második szakasz már támaszkodik az első szakasz értelmezési eredményeire, és a vita bizonyos korlátok közé szorul. A harmadik szakasz a lezáró periódus, amelyben az adott technológiát övező társadalmi-kulturális egyeztetésnek véget vető események kapnak helyet. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a médium validálásra került, és megoldódik az összes öt körülvevő „probléma”, hanem azt, hogy olyan módon pozicionálják, hogy az már könnyebben elfogadható. Elképzeléseim szerint az interaktív könyvek a harmadik szakaszban többféle funkcióban is meg fognak jelenni. Egyrészt mint digitális oktatási eszközök, amelyek a kurrikulum szerves részeként lesznek definiálva, másrészt mint a mesekönyvek 2.0 verziói.

3. Kutatási kérdések

Dolgozatomat az alábbi témakörökben megfogalmazott kérdések köré kívánom csoportosítani:

Nem olvas a mai generáció, nem tekinti az olvasást szabadidős tevékenységnek – olvashatjuk, hallhatjuk nap mint nap többféle kontextusban és minőségben.

- Valóban így van? Tényleg megváltoztak a legfiatalabb generáció olvasási szokásai? Egyáltalán, szüksége van a mai digitális bennszülötteknek az olvasásra mint technikára? Ha igen, miért?
- Miképpen tudjuk elősegíteni az alfa generáció olvasóvá nevelését? Vannak-e olyan eszközök, módszerek, amelyek hatékonyan tudják fejleszteni és egyben motiválni ezt az amúgy hagyományos eszközökkel nehezen megszólítható generációt? Az IKT-eszközök vajon ilyenek? Hol a helyük a Gutenberg-galaxisban? Vajon a könyv egy újabb forradalmáról beszélhetünk? Mit jelent mindez médiaelméleti kontextusban? Hogyan illusztrálja technológia, média és társadalom interakcióit, kölcsönhatásait?
- Vajon képes-e az interaktív könyv mint új hibrid médium fejleszteni az olvasási és szövegértési készséget? Ha igen, milyen életkorban és melyik olvasói szakaszban? A hátrányos helyzetű fiatal olvasói csoport képes-e külön profitálni az ez irányú fejlesztésekből? Az interaktív könyv akár alkalmas lehet az esélyegyenlőség növelésére is? Milyen keretek között használhatóak ki az interaktív könyv tulajdonságai? Akár intézményi keretek között is bevonható eredményesen az oktatás folyamataiba?

Az első kérdéskör megválaszolását az írásbeliség rövid történeti áttekintésével kezdem, különös tekintettel Marshall McLuhan, Asa Briggs és Peter Burke, valamint Andrew Chadwick munkáira. Ezután az olvasási szokások megváltozásának különböző okait és a fellelhető kutatási adatokat vizsgálom, így egyebek között a PIRLS-jelentést és a hivatalos OECD PISA-kutatást.

A könyvvel és az olvasással kapcsolatos kutatások jelentős része még ma is kvantitatív. Úgy vélem, a téma kutatása akkor lehet eredményes, ha a statisztikai jellegű kutatásokat kiegészítjük a médiahasználatra vonatkozó kvalitatív elemzéssel, amely a közönségkutatások hagyományát követi. Egy új technológia sikerét és önmagában az innováció fogalmát félrevezető lenne vizsgálni a befogadó közeg bevonása nélkül. A médiumok gyerekekre gyakorolt hatásának kutatásához elengedhetetlen a médiumhoz fűződő viszonyuk és meglévő tapasztalataik megismerése. A kérdés elemzése során fontos kiindulópontul szolgálhat, hogy a

gyerekek a média „használata” alatt aktív szerepet játszanak a jelentés létrehozásában, és hogy ez a jelentésgenerálás alapvetően a személyiség, a társadalom és a kultúra által együttesen meghatározott folyamat (Buckingham, 2002).

A technológia ilyen formájú kulturális megközelítése abban segíti a kutatókat, hogy a befogadók motivációit és igényeit is jobban megértsék. Ezért elemzésem során a számokat kiegészítem a tágabb kulturális és társadalmi környezet vizsgálatával. Az Elihu Katz és munkatársai által megalkotott használat-kielégülés-modell az egyéni befogadói igényeket és pszichológiai szükségleteket állítja fókuszba a médiabefogadás folyamatában, ezzel megalapozva azt a befogadásvizsgálati paradigmát, amely a hangsúlyt a médiumok azon használóira helyezte, akik saját szükségleteik kielégítésére használják a médiát. Így már nem csak azt tudjuk megmérni, hogy mekkora a tömegmédia közönsége, hanem azt is, hogy a közönség miként reagál a kommunikációs élményre (Ross & Elliott, 1975: 228). Kutatásomban én is nagy hangsúlyt fektetek arra, hogy az interaktív könyv felhasználóinak élményeit, véleményét is elemezzem.

Tehát a hibrid médiumok vizsgálata során a tömegkommunikáció-elméletek klasszikus befogadója helyett az immáron adóként is viselkedő, jelentéskonstruáló felhasználót kell kiindulási pontnak tekintenünk, aki a médiatudatosság szintjének megfelelően „poroszkál” a hibrid médiumok között, és kedvére válogat az őt érdeklő tartalmakból. A participáció, vagyis a felhasználói részvétel folyamatosan átalakuló és fejlődő digitális ismereteket, alkalmazkodást és egyben aktivitást feltételez (Nakamura et al., 2012). A felhasználó tartalmat gyárt, integrál, alakít át és oszt meg, miközben interakcióba lép a hálózat más tagjaival, platformról platformra haladva konstruál vagy rekonstruál. Tehát létrejött az interkonnektivitáson alapuló, platformizált társadalom és részvételi kultúra (Fehér 2016; Lee & Chan, 2016; Dijck, 2013).

Mindez bizonyos vélemények szerint azzal is jár, hogy lassacskán teljesen feloldódnak a határok a gyártás és fogyasztás, a tömegkommunikáció és a személyközi kommunikáció között is (Buckingham, 2005, 32.).

Nem más a jelen olvasója sem, akinek immáron nemcsak a nagyszobában található könyvespolcán, hanem annak virtuális megfelelőjén is egymás mellett sorakoznak a

frissen letöltött könyvek. Vagy vegyük a Spotify zenemegosztó közösségi platformjának funkciójában igen hasonló könyves megfelelőjét, a Goodreads portált, ahol nyomon követhető, hogy ki mit olvas éppen, mit ajánl, és hogyan vélekedik egyes tartalmakról.

A felhasználó aktivitását befolyásolja a médiumok aktivitási szintje is (Myat, 2010), ugyanis az egyes médiumok eltérő szinten teszik lehetővé a befogadói visszacsatolást és a tartalomhoz kapcsolódó interakciót. A Z és az alfa generáció tagjainak, akiknek elsődleges kommunikációs felülete már nem is az e-mail, hanem a közösségi háló, lételeme az interakció. Így a már hibrid műfajnak tekinthető e-könyv a társadalmi nyomás és a megnövekedett ingerigény miatt további változásokon megy keresztül. Úgy kezd viselkedni, mint a többi új, népszerű médium. Chadwick szerint a média alkotóelemei folyamatos interakcióban állnak, küzdenek a figyelemért, a közönségért, és természetesen a bevételekért, így a mindent elsöprő cél érdekében egymásra is vannak utalva a tartalomgyártás és a technikai-technológiai újítások terén. Az újonnan belépő elemek így ehhez az együttálláshoz csatlakoznak, és ezek is folyamatosan tovább formálják a hálózatot, mivel az innovatívnak tekinthető, sikeres gyakorlatok hatással vannak a hálózat régebbi szereplőire is, azaz a digitális bennszülött generáció igényei hatással vannak a már hibridnek tekinthető elektronikus könyvpiac szereplőire is, és életre hívják az interaktív könyveket. Az aktorok kölcsönhatásából fakadóan a könyv tartalma tovább áramlik az e-könyv-olvasókból a mobilalkalmazás-piac felé.

Adamikné Jászó Anna (2006) nyelvész *Az olvasás múltja és jelene* című munkájában az olvasási „gondok” forrásának a vizuális kultúra terjedését, a szegénység növekedését, a leszakadó rétegek bővülését és a motivátlanságot tekinti, megoldásul pedig a kezdeti olvasástanítás módszerének fejlesztését, a szövegértésre való magasabb szintű felkészítést és a megfelelő motiváció kialakítását nevezi meg. Dolgozatomban amellettt érvelek, hogy az interaktív könyv integrált módon minden felsorolt szempontnak megfelel.

Mindemellett fontos kitérnünk a „tempóbeli szakadéokra”, vagyis az időnek az olvasásban betöltött szerepére is, amelynek fajlagos csökkenése összefüggésben áll a technika-technológia fejlődésével. Ennek bizonyítására is kísérletet teszek.

A fent említett kérdések vizsgálata során egyebek között az alábbi kutatásokat és eredményeiket is elemezni fogom:

- A Progress in International Reading Literacy Study (Nemzetközi Szövegértés Vizsgálat, PIRLS), az International Association for the Evaluation of Educational Assessment (IEA) tanulói teljesítménymérési vizsgálata. A mérést az IEA azért hívta életre a 2000-es évek elején, hogy nemzetközi szinten összehasonlíto adatokat szolgáltatson a tanulási és az oktatási folyamatok eredményességéről és az oktatási rendszerek egyéb jellemzőiről. A PIRLS ötévente vizsgálja a tanulók szövegértését. A legutolsó adatfelvétel 2016-ban történt.
- A PISA-vizsgálat célja annak felmérése, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. A legutóbbi mérés 2019-ben történt.
- Az Új Nemzedék Program kutatásában található szabadidős elfoglaltságokra vonatkozó adatokat is elemezni fogom, nem az általam vizsgált korosztályban, hanem a 15 évesnél idősebbek körében, hogy képet kapjunk annak a „veszélynek” a mértékéből, amely az olvasás drasztikus visszaeséséből eredhet.

Az interaktív könyvek részletes módszertani bemutatásához és értékeléséhez a nemzetközi példákön kívül egy magyar fejlesztést, a BOOKR Kids-et is behatóan elemzem, illetve a dolgozat gerincét adó saját kutatás is a hazai fejlesztésű könyvekre épül. Érvelésemet a 2019 szeptembere és decembere között az EFOP 3.2.4. pályázat keretében a Klebelsberg Központ támogatásával készült BOOKR Suli pilotra alapozom, amelynek során az interaktív könyvet használó második, harmadik és negyedik osztályos tanulók teljesítményét egy nyomtatott szöveget olvasó kontrollcsoport teljesítményének segítségével mértük (szinkron-adatfelvétel), míg az ötödik és a hatodik osztályban az adatfelvétel diakrón módon zajlott: az interaktív könyv használatának mérését nyomtatott könyves órai munka előzte meg. A pilotkutatás legfontosabb eredménye az, hogy az olvasás és a szövegértés különböző részterületein átlagosan 15-20 százalékkal eredményesebben teljesítettek az interaktív könyvvel dolgozó tanulók.

Elemzésem során megmutatom, hogy a könyv természetének a változásának lehetünk tanúi. Már nem a passzív befogadói részvételre épít, hanem az új médiumok

esetében megszokott aktív felhasználói jelenlétre. Az interaktív könyv nem idegen szereplőként avatkozik be kultúránkba, hanem a meglévő motivációknak és társadalmi konfliktusoknak nyújt új típusú teret. Eközben az interaktív könyv beleilleszkedik a Gutenberg-galaxis konzervatív világába is, hiszen a tartalom linearitása és formai keretei adottak, viszont a közvetítő platform és az intenzív élmény az interakcióknak köszönhetően válaszol a fiatal olvasógeneráció igényeire. Dolgozatomban azt is bizonyítom, hogy az interaktív könyv mint hatékony IKT- (információs és kommunikációs technológiák) eszköz eredményesen vonható be az olvasástanulás és az olvasástanítás különböző szakaszaiba. A leghatékonyabban az olvasás elsajátításának korai szakaszába, illetve azon tanulók körébe, akik valamilyen azonosított olvasási nehézséggel küszködnek. Ha az olvasási problémával küzdő diákok jó időben találkoznak a hasonló funkciókkal kiegészített elektronikus oktatási célú könyvekkel, az nagyban segítheti a minél gyorsabb visszatérésüket a „normál” olvasói folyamathoz. A kiterjesztett e-bookok nemcsak átmeneti, hanem állandó segítségül szolgálhatnak azoknak, akik a kognitívprofil-teszten diszlexiásnak minősültek (Walpole & McKenna, 2007). Az olvasás nem fejlődik folyamatos motiváció nélkül, a játékosított interaktív könyvek ebben is segítenek, és folyamatos motivációs forrást szolgáltatnak a legfiatalabb olvasó korosztálynak. Összegzésül elmondható, hogy az új hibrid formátum alkalmas annak az olvasási és meshallgatási tradíciónak a megőrzésére és kiterjesztésére is, amelynek lényege az elmélyült, értő, jelentésteremtő olvasás és a történet érzékeny átélése.

4. Diskusszió: Az interaktív könyv mint új hibrid műfaj fontos eszköz az olvasóvá nevelés folyamatában

A harmadik évezred első évtizedeiben megjelenő új, hibrid műfaj a felnőtt társadalmat szembesíti mindazokkal az ellentmondásokkal és feladatokkal, amelyek a mediális váltásokat mindig is kísérték; a konzervatív közvélemény mindig is bizalmatlan volt az új médiatechnológiával szemben (Bajomi-Lázár, 2006). Ahogy Bajomi-Lázár Péter is írja *Manipulál-e a média?* című írásában, a kortárs média kapcsán keletkező ösztársadalmi aggodalmak sokszor nem is magáról a médiumról szólnak, hanem a változásról és az „újtól” való félelemről és ellenérzésről, hiszen a mindenkori új média egyfajta tükör, reakció a társadalmi változásokra, miközben maga is változásokat generálhat, így az egyik legfontosabb értékünket, a rendet, a kiszámíthatóságot forgathatja fel. Sokan hajlamosak szembeállítani a régi „jót” az új „rosszal”. A médiatechnológiák történelmében először az írásbeliség soha nem látott kulturális periódusváltásának kezdetén jelentek meg az olyan értelmezések (például Platón *Phaidroszában*), amelyekben az írásra mint a szellemiséget elsekélyesítő, a társadalomra és ezáltal a kultúrára veszélyes technológiára hívták fel a figyelmet. Napjainkban az írástudás és az olvasottság a műveltség általános metaforájává vált. A nyomtatás megjelenésével is hasonló félelmek és vádak láttak napvilágot, miközben ma egy impozáns könyvtár az értelmiség szimbólumát jelenti. Az interaktív könyv formátumát elemző, a tanári és szülői kérdőíveket is tartalmazó kutatások vagy akár a témához kapcsolódó cikkek kommentárát olvasva sokszor találkozhatunk a szülők és a pedagógusok idegenkedésével, a gyerekek képernyőtől való „elbutulásától” való aggodalommal, a félelemmel, hogy a könyvet felcserélheti a tablet, vagy hogy a tanár egy új oktatási eszköz hatékonysága miatt esetlegesen „feleslegessé” válik (Wolf & Barzillai, 2009; Durant & Horava, 2015; Varga, 2018). A médiapesszimista retorika a kulturális konzervativizmus szerves része. Pedig az interaktív könyvek hidat képeznek a könyvek és a digitális világ között, céljuk a történetekkel való átható ismerkedés, az olvasás megszerettetése, a tartalom átörökítése egy új platformra. A nemzetközi könyvespiac már megértette ezt az üzenetet, és készen áll a skálázódásra. Míg Magyarországon a könyvfogyasztásban és az oktatási praxisban betöltött szerepükben sajnos ma is korlátok közé szorulnak az interaktív könyvek, szakmai reflektáltságuk pedig – beleértve az oktatás területeit

is – a nemzetközi szakirodalomból kiindulva feltehetőleg nincs arányban sem műfaj-, sem kommunikációtörténeti jelentőségükkel, sem pedig azokkal a lehetőségekkel, amelyek elfogadottságukat az oktatási-nevelési folyamatban elősegíthetnék. E kutatással egy hosszabb fejlesztési folyamat kezdő lépéseit tettem meg: a kutatási kérdések megválaszolásával jelezni tudom, hogy az interaktív könyvek kínálta digitális irodalmi közvetítési módnak mennyire fontos szerepe és haszna lehet az általános iskolai magyar nyelv- és irodalomórák folyamatában és általában a megértési-értelmezési képességek javításában, illetve a gyerekek motiválásában ahhoz, hogy olvasó emberré váljanak.

4.1. Történeti áttekintés

A társadalmi kontextusok és feltételek változásával az írás és az olvasás újabb és újabb formái jönnek létre annak függvényében, hogy kik vesznek részt folyamataiban, és milyen eszközöket használnak (Lankshear & Knobel, 2004). A globalizáció, az internet mint új és egyben első számú információforrás, a tömegkommunikáció és a kommunikációs technológiák újradefiniálják az írás és az olvasás természetét. Szükségesnek érzem tehát, hogy áttekintsük, miként jutottunk el idáig; célom a releváns történeti mintázatokat azonosítani az interaktív könyvekre is értelmezhető módon.

Marshall McLuhan (1964) és követői a kommunikációs technológiák történetében négy nagy korszakot különítenek el. Ezek az elsődleges szóbeliség, az írásbeliség, a könyvnyomtatás és az elsősorban a tévé körül szerveződő tömegmédiát által meghatározott másodlagos szóbeliség. Ebben a fejezetben ezt a négy korszakot elemzem.

A kezdeti időszakban – mivel a kommunikációnak még nem volt írásos formája – az információ megosztása, átadása verbálisan történt, és elválaszthatatlan volt az azt kísérő metakommunikációtól mind a közlő, mind a befogadó részéről. A metakommunikáció nem szolgálja a homogén megértést, az érzelmek, a hangulatok detektálása a közlőnek a fogalomhoz kapcsolódó viszonyáról nyújt többletinformációt. A kommunikáció uralkodó formája a beszéd volt, így a hallás, az egyén szerepe nélkülözhetetlen volt az információ átadásában. A beszéd korlátozó tényezőként jelenik meg a tudomány és a társadalom fejlődése szempontjából, mivel a kommunikáció elemei úgy változtak, ahogy a szituációk, a szereplők, a csatornák

változtak. Emellett természetesen a tudás elveszett a tudós halálával, a terjesztése is hasonló okok miatt kivitelezhetetlen volt (Briggs & Burke, 2004). Ez azt is jelenti, hogy a demokrácia is szóbeli volt, ezért földrajzilag szükségszerűen a városállamra korlátozódott.

McLuhan (1962: 187) a *Gutenberg-galaxis* című munkájában a következőket írja: „A tapasztalatok homogén feldolgozására irányuló technológia nélkül egy társadalom nem juthat előbbre a természeti erők irányításában, de még az emberi erőforrások megszervezésében sem.” A homogén feldolgozás csak akkor valósulhat meg, amikor a kommunikációban részt vevő minden ember számára az információ adekvát, azaz azonos jelentéssel bír. McLuhan ugyanitt (1962: 381) Karl Poppert idézi, aki szerint a törzsi vagy zárt társadalmak egysége biológiai egység, míg „modern, nyílt társadalmaink nagyrészt elvont kapcsolatok, például a csere vagy a kooperáció alapján működnek”. A társadalom kitárulása a külvilág felé és áttérése az elvont típusú kapcsolatokra a fonetikus ábécének köszönhető. Az írásbeliség korszaka két nagy részre bontható: egyrészt a klasszikus írásbeliségre, amely az írás első, kezdetleges változatainak kialakulásától a nyomtatás megjelenéséig, másrészt a nyomtatott írásbeliségre, amely a könyvnyomtatás feltalálása óta az internet elterjedéséig tart.

Az írás a beszéd grafikus ábrázolása. Az írásbeliség, különösen a fonetikus ábécé megszületése arra kényszerítette „a fül társadalmát”, hogy a kommunikációban betöltött főszerepet átengedje egy új érzékszervi egyensúlynak: a szem sokkal inkább semlegesnek mondható világának. McLuhan számára a fonetikus írás a hallható láthatóvá válásaként, a hang látható jellé való lefordításaként és a vizuális térbe való beillesztéseként értelmezhető. Az alfabetikus írás elemeit olvasáskor vonalszerűen és folyamatosan kell egymáshoz kapcsolni, ezáltal a linearitás és a folytonosság válik az emberi gondolkodás központi szabályává. Az abc első korszaka a társadalom számára megteremtette a belső ellenőrzést és számonkérést, kifelé pedig, az esetleges hódítók irányába erőt és tekintélyt sugárzott. A gyakorlatban ez az egységes jogrendszer kialakulását, a mértékegységek rögzítését jelentette, azaz a kereskedelem alapjainak a letételét és egyben a nagy birodalmak létrejöttét (hiszen az írás – és a számolás – megkönnyítette az adószedést is). Az írásbeliség megjelenésével tehát létrejött egy új kommunikációs forma, amelyben – legalábbis az emberek egy része számára – a verbális és a nonverbális kommunikáció elvált egymástól. Ez részben

módosította az információátadást: megszűnt a gyors és közvetlen visszajelzés lehetősége, ugyanakkor a fogadóra nagyobb szerep hárult, mert önmagának kellett megteremtenie a befogadást segítő-gazdagító jelentéstartalmakat. Ugyanakkor az „ábécé feltalálása óta Nyugaton folyamatosan törekedtek az érzékek, cselekvések, működések, indulatok, politika és más feladatok megosztására” (McLuhan, 1962: 57), ami előirányozta a társadalom gyakorlati működésének rendszerszerű megszervezését.

Az írásbeliség és az azt a XV. században követő könyvnyomtatás technikájának-technológiájának megjelenése természetesen nemcsak a társadalom fejlődésére hatott, hanem alapvetően változtatta meg az ember tudáshoz való hozzáféréseinek lehetőségeit is. A nyomtatás megvalósulása lehetővé tette a lutheri reformáció elterjedését, mert tömegek számára vált elérhetővé a Biblia értelmezése. A könyvnyomtatás elterjedése kulcsszerepet játszott a nyilvánosság fejlődésében is (Matay, 2015), Lucien Febvre és Henri-Jean Martin ma már klasszikusnak számító kultúrtörténeti munkájában a nyomtatás feltalálását a kora újkori Európa kommunikációs forradalmaként írják le, mert a könyv képes kapcsolatot teremteni a különböző kultúrák között. Jürgen Habermas alapműve, A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása (1962, magyar nyelven 1993) folyamatos igazodási pontot jelent minden, nyilvánosság témában megszólaló számára, akár elfogadja, akár vitatja a benne szereplő állításokat. Bár Habermas művének teljes körű bemutatása nem képezi a dolgozat tárgyát, így most a témám szempontjából releváns elemeket emelném ki.

Habermas szerint a modern politikai nyilvánosságot megelőzi a vitának egy nem politikai jellegű fóruma is, az irodalmi nyilvánosság, ahol a résztvevő felek kultúráról, művészetről, irodalomról folytatnak élénk diskurzust. A vita helyszínéül az olvasótársaságok, a kávéházak és a szalonok szolgáltak, ahol a csatlakozási feltételt egy kávé, tea megvásárlása jelentette. A belépési korlát tehát igen alacsonynak volt tekinthető, és elméletben ez jelentette a habermasi „általános hozzáférés” elve megvalósulásának a lehetőségét is. Hasonlóan érvelhetünk a dolgozatom tárgyát képező online könyvtárak kapcsán is: a belépési korlát ugyancsak igen alacsony az egyre csökkenő előfizetői díjaknak köszönhetően, a tartalomhoz való hozzáférés az „on demand” rendszerek jellege miatt pedig korlátlanak tekinthető. A média története során az internet megjelenésével talán még sosem

voltak ilyen ideálisak a tartalomhoz való hozzáférés technikai feltételei. Az egyetemes hozzáférés következményeit tovább lehetne gondolni és a demokrácia metaforájaként értelmezni, ám ez nem vezetne máshová, mint a McLuhani technikai determinizmus kérdéséhez, amelyet majd később fejtek ki. Bár minden médiumnak, ahogy elemzésem is bemutatja, megvan a maga speciális tulajdonsága, amelynek segítségével társadalmi cselekvést idézhet elő, a „cselekvési hajlamok nem a technikából születnek, a médium sajátosságai csak a cselekvési lehetőségek mértékét határozzák meg” (Pólya, 2011: 70). Mégis vitathatatlan, hogy a technika kiszélesítette és felgyorsította az információhoz és a tudáshoz való tömeges hozzáférést.

A nyomtatott könyv Habermas szerint új közönséget vont be a nyilvánosságba. Az e-könyv és az elektronikus könyvtárak más jellegű katalizátort jelentenek az információ terjesztése kapcsán. Az interaktív könyv mint új hibrid médium az általános olvasói szokásokon változtathat, a már bemutatott negatív olvasói tendenciát fordíthatja meg, így tulajdonképpen visszacsábíthatja az értő közönséget az irodalmi nyilvánosság fórumára. Az általános hozzáférés lehetősége habermasi értelemben tehát adott: a világ 7,7 milliárdos lakosságának 56,3 százalékos internet-hozzáféréseben jelen van (Szűts, 2020). Az olvasóközönséget a lehetőség kihasználására kell motiválni, amelynek eszközei a technikai-technológiai fejlesztések és az új „olvasóbarát” formátumok lehetnek.

Amiben viszont Marshall McLuhan a nyomtatás mint közlési eszköz újszerűségét megragadja, az a pontos és elvileg végtelen számú sokszorosíthatóság, illetve magának a nyomtatás technikájának az automatizálása: „A nyomtatás és a tipográfia üzenete mindenekelőtt az ismételhetőség” (McLuhan, 1964: 173). Szerinte az efféle mechanizáció volt az első olyan esemény, amelynek folyományaként a mozgás átalakult statikus pillanatok sorozatává. Az ismételhetőség az uniformizációt eredményezte, azaz megteremtette a tömeggyártás lehetőségét, amely a modern piac előfeltétele volt. Elizabeth Eisenstein (1979) szerint ahogy gyarapodott a könyvek olvasóinak tábor, azaz ahogy egyre nőtt a könyvpiac a kereslet és a kínálat örök együttállásának függvényében, úgy csökkent a könyvek ára is. Erre jó példa, hogy a XVI. század második felében a londoni kézművesek már egyetlen napi bérükből vehettek nyomtatott könyvet (Williams, 1998). Napjainkban a technológiai fejlődés, az olvasói igények és a piaci modellek változása miatt hasonló tendencia figyelhető meg a digitális könyvek területén is. Ma egy a magyar nettó átlagkereset szintjének

megfelelő nagyvárosi munkavállaló (KSH, 2020) egyórányi béréből akár korlátlan hozzáférést is vásárolhat virtuális könyvtárakhoz, ahol több ezer könyv közül válogathat. Eisenstein arról is ír, hogy a nyomtatás első forradalma arra sarkallta az embereket, hogy az ismeretlen sokszínűségből új szintéziseket hozzanak létre: nemcsak a régi könyveket és kéziratokat nyomták újra, hanem olyan új címeket és szerkesztési módszereket dolgoztak ki, amelyek a helyi és a regionális piaci igényeknek egyaránt megfeleltek. A formátumnak is változnia kellett ahhoz, hogy a könyvek a magánkönyvtárakban is elférjenek. Érdekes párhuzam figyelhető meg napjainkban a könyv formátumának újabb változása kapcsán. Ahhoz, hogy a könyv megfeleljen a digitális bennszülöttek új tartalomfogyasztási igényeinek, azaz helytől és időtől függetlenül nagy mennyiségben álljon rendelkezésre tartalom, a könyv a képernyőre és mobilalkalmazásokba költözött. Ez a mechanizmus megváltoztatja a tartalom-előállítás módját is. Úgy, ahogy Eisenstein értelmezésében az új piaci szemlélet a kis nyomdák virágzásához vezetett, a digitalizáció a rugalmas, gyors, skálázódásra képes kis technológiai cégeknek kedvez, amelyek minőségi digitális tartalmat relatíve kevés idő alatt képesek előállítani, miközben technológiájukat folyamatosan a közönség visszajelzései alapján fejlesztik és alakítják.

A nyomtatás forradalma az elérhető információk megsokszorozódásához vezetett és együtt járt a gondolkodás újjászervezésével is. Az új tudományok embere a könyvtárakban talált, soha nem látott mennyiségű tudást szintetizálva újraértelmezte a csillagászatról, a természetről és az emberi testről alkotott nézeteit is. Asa Briggs és Peter Burke (2004) ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy a könyvnyomtatás megjelenése óhatatlanul együtt járt a tudás destabilizálódásával is. A hibrid médiumok világában is, ahol a tartalmak platformok közötti, kontroll nélküli, szabad áramlásának lehetünk tanúi, a történelemben már ismert kategória nyert új típusú értelmezést: a fake news világa.

Asa Briggs és Peter Burke (2004: 21) *A média társadalomtörténete* című művében továbbá azt írja, hogy a könyvnyomtatás elterjedésében rejlő kimagasló változás lehetősége egyéb társadalmi feltételekhez is kötődik, mivel a társadalom alapvető átalakulását egy technikai vívmány önmagában nem képes kiváltani. Ez képezi rendszerelméleti nézőpontból az egyik döntő érvet a kommunikáció technológiai determinizmus megközelítésével szemben. Ha ugyanis a könyvnyomtatás felfedezése önmagában képes lett volna forradalmi változást

létrehozni, akkor ez a technikai újítás Nyugaton és Keleten egyaránt a modernitás kialakulását eredményezte volna. Kína és Korea azonban hiába ismerte meg hamarabb, már i. sz. 868-ban a könyvnyomtatást, ennek az elterjesztő médiumnak a megjelenése nem formálta át alapjaiban a társadalom szerkezetét. Ugyanakkor McLuhan a nyomtatott szöveg és a kultúra egymásra gyakorolt hatásáról azt írja, hogy a narratívák lineáris tagolása és az érvek hierarchikus egymásra építkezése a könyvformátumnak köszönhető (McLuhan, 1964). Hiszen a formátum adott, mindig van első és utolsó fejezet, eleje és vége, léteznek az egyes történeteket meghatározó, magasabb rendű szabályok, a történetet pedig sok esetben valamilyen tanulság zárja le (fontos megjegyezni, hogy a fentebb leírtak ellentétben állnak azzal a társadalmi valósággal, amelyet a televízió közvetít).

A Gutenberg-galaxis kialakulása természetesen hatást gyakorolt a nyelv, ezáltal a nyelvtan és az irodalom fejlődésére, valamint a szerzőség kérdésére is. Kialakult az eredetiség és a szerzői jog fogalma. A McLuhan munkájában többször felbukkanó állítás szerint a nyomtatás a nyelvek szabályozásában és rögzítésében volt érdekelt. Amellett érvel, hogy a nyomtatás eredményeként született meg a helyesírás, az egységes kiejtés és morfológia, azaz a XVII. századtól beszélhetünk a köznyelv elterjedéséről. Erre a kézírásra épülő nyelvi kultúra nem volt képes, mivel:

...nem volt ereje arra, hogy rögzítse a nyelvet vagy átalakítsa a köznyelvet a nemzeti egység tömegmédiumává. A középkor kutatói hangsúlyozzák, hogy a középkorban nem lett volna lehetséges egy latin szótárt összeállítani, egyszerűen azért, mert az akkori szerző úgy érezte, szabadon meghatározhatja a szavak jelentését, gondolatai változó kontextusa szerint. Egyszerűen nem merült fel benne a gondolat, hogy egy szónak valamely szótár szerint meghatározott jelentése lehet. Ugyanígy, mielőtt leírták volna, a szavaknak nem volt semmilyen külső jelük, referenciájuk vagy értelmük (McLuhan 1962: 257).

Benedict Anderson *Elképzelte közösségek* című munkájában (1983) arról ír, hogy a nemzeti öntudat a ma ismert formájában tulajdonképpen ismeretlen volt a könyvnyomtatás előtti időkben. Egy középkori lovag vagy szerzetes inkább érzett közösséget Európa többi lovagjával és szerzetesével, mintsem országa kereskedőivel vagy földművelőivel, hiába tartoznak ugyanahhoz a kultúrához. Árpád vezér is inkább tekintette Töhötömöt szövetséges törzsfőnöknek, mint nemzetalapító

honfitársnak. A XVII. századra a feudalizmus visszaszorulása a földrajzi és tudományos felfedezések, valamint a korai kapitalizmus megjelenése segítette hozzá a korai modernitás emberét, hogy új fogalmi keretek között legyen képes látni és értelmezni saját helyzetét. Ezzel párhuzamosan vagy eredményeként a könyvnyomtatás konkrét iparággá fejlődött, kialakult a *nyomtatáskapitalizmus*. milliós példányszámban nyomtak és terjesztettek könyveket és sajtótermékeket a holt nyelvnek tekinthető latin helyett az adott ország anyanyelvén. A magyar nyelvű könyveket csak a magyarul beszélők tudták elolvasni és megvitatni, a franciát leginkább a franciák, a svédet a svédek. A nyomtatott köznyelv olyan közös platformot teremtett az egy nyelvet beszélők között, mint addig soha semmi.

Az elektronika kora, avagy a nyomtatott szó korszakának a vége a távíró megjelenésével veszi kezdetét. A késleltetés nélküli, valós idejű kommunikációs formák megjelenése visszavezeti az emberiséget az ábécé előtti szóbeli hagyományhoz, amikor a hallás és az érintés fontosabb a vizualitásnál. Tulajdonképpen visszatérünk a törzsi korszakra jellemző oralitás kultúrájához, azaz kialakul a másodlagos szóbeliség (*secondary orality*) korszaka (Ong, 1971). Egy „globális falu” (McLuhan, eredeti évszám/1989) lakóivá váltunk. Az információ nagy sebességgel, korlátok nélkül terjed, és azok, akik rendelkeznek a megfelelő technológiákkal, olyan összeköttetést éreznek és olyan függésben élnek egymással, mintha ugyanannak a közösségnek volnának tagjai. Bár a globális falu az internet és a közösségi média megjelenésével vált a felhasználók számára tapasztalattá, McLuhan már az internet elterjedése előtt harminc évvel beszélt a jelenségről. Napjaink digitális médiája mintha visszaadni próbálna valamit abból, amit az írásbeliség elvett, és a vizualitás lényegesen nagyobb hangsúlyt kap benne, mint az ábécé korában bármikor. Az üzenet kifejezése során használt írásjeleket sokszor felváltó ikonrendszerek (emojik, gifek, filterek) részben vagy egészben újra összekapcsolják a verbális és a nonverbális kommunikációt, illetve képesek az átvitt jelentéstartalom reaktív közvetítésére, előre vetítve egy új „pictorial turnt” azaz „képi fordulatot” (Mitchell, 1994).

Amikor történelmi kontextusban elemezzük a könyvek kialakulását és elterjedését, megkerülhetetlen Frédéric Barbier és Catherine Bertho Lavenir (2004) *A média története* című munkája. Barbier és Lavenir három fontos eseményt különböztet meg a kommunikációs technológiák felvilágosult korszakában. Az első

és talán legfontosabb ilyen fordulat a francia Enciklopédia megjelenése (1751, 1772), amely a korábbi idők tudását foglalja rendszerbe. A könyvnek mint médiumnak ez jelentette a második forradalmát – a felvilágosodás polgári szellemiségével összhangban már nem a társadalmi és politikai elit igényeit és egyben az érdekeit szolgálja. A francia forradalom kommunikációját meghatározó utcai szórólapok viszont már egyértelműen az alsóbb osztályokban, a nép mindennapjait kezdik befolyásolni. Ez a folyamat a könyvpiac kialakulásával kap új lendületet, és jelennek meg például a könyvpiac örökös uralkodói, a populáris irodalom művei.

A nemzeti terjesztő hálózatok kialakulása után a következő korszakalkotó esemény (1870-től) a szerzőpáros szerint a posta, a távíró, a telefon, a mozgókép és a rádió megjelenése volt. A nemzeti határok kinyíltak, a világpolgárisodás folyamata elindult, és ezzel egyetemben megérkeztek az első fontosabb médiaszabályozási kihívások. Ilyen volt például a levéltitok kérdése. Ez a rettentő intenzív, találmányokban dúskáló időszak a szerzőpáros időszámításában egészen a XX. század közepéig tart, és egészen új perspektívát mutat a technológia és a tömegmédia feltétlen támogatóinak. Hiszen a – kezdetben még a demokrácia és az egyenlőség mind teljesebb kibontakozása letéteményeseként tekintett – tömegtájékoztatásról kiderül, hogy a totális rendszerek szolgálatába is állítható. A szerzők által meghatározott harmadik periódus a mozi aranykorával indul, amelynek központja nem is lehet más, mint a csillogó Hollywood. A kábeltévé, a műhold, a videó és az internet megjelenésével egy egészen új jellegű vizuális dömpinggel kell megküzdenie az otthonában nemrégiben még csak fekete-fehér adást ismerő nézőnek. A vizualitás és az interaktivitás dominanciájának köszönhetően pedig virtualizálódik a világ, átértelmeződik a felhasználó és a médium viszonya, a befogadó immár adó is, a kommunikáció többé nem egyirányú. (Tulajdonképpen teljesen sosem volt az, hanem mindig reflektált a társadalmi igényekre, hiszen a tömegkommunikáció egyben üzlet is volt, a létező társadalmi igényeket kellett kielégítenie.) Az emberi kapcsolatok jelentősége és a hagyományos médiumok szerepe mind átértelmeződik.

Manuel Castells – McLuhantól eltérően – máshogy vélekedik a tömegkommunikáció kultúraalakító aspektusairól, azok hatóerejéről, valamint arról, hogy e tényezők milyen mechanizmusokon keresztül befolyásolják a társadalmak szerveződését és működését. Castells (1996) a tömegmédia működésének

elemzésekor Neil Postman (1985) elméletéből indul ki, amely szerint a valóságot mindig olyannak látjuk, amilyen a nyelvünk, mivel a nyelvünk a médiumunk. Amint médiumaink a metaforáink is, amelyek megteremtik kultúránk tartalmát, amely tartalmat mindig a kommunikáció közvetíti és legitimálja, ezért egy új technológiai rendszer megjelenésével átalakul.

Castells gondolatmenete McLuhan sajátos terminológiáját követi, ám értelmét tekintve jelentős mértékben eltér attól. Míg McLuhan szerint a technika-technológia változása a kulturális szférában végbemenő átalakulás kiváltó oka, addig Castells szerint nem kiinduló ok, hanem következmény: emberi hatás következménye. A kultúra hatásait magán viselő, technika által közvetített kommunikáció a valóság torzításán keresztül hat vissza a kultúrára (Varga 1999). Castells nem fogadja el McLuhan (1964) leghíresebb tételét, miszerint „a médium maga az üzenet”, azaz a forma határozza meg a tartalmat, hanem azt mondja, hogy az emberi gondolkodás alapvetően a média által informált, mert a közlési eszközökből ér bennünket a legtöbb szimbolikus inger, a média tehát mindig a kultúra kifejeződése. Elmondható, hogy McLuhannél mindig a médium változása vonja maga után és determinálja a kultúra átalakulását, Castells gondolatmenetében viszont a médium csak a kultúra két állapota közötti közvetítő elem, amely viszont mindig a kultúra kifejezése. Amíg tehát a mcluhani elmélet technikai determinizmuson alapul, addig a castellsi egy olyan meghatározottságon, amelyben a kiváltó ok a társadalom, amelynek szimbólumokon alapuló nyelve által folyamatosan átalakítja önmagát. Így Castells mindvégig amellet érvel, hogy maga a társadalom az üzenet. A hibrid médiumok és folyamatos változó világuk kapcsán McLuhan tézise nehezen értelmezhető, hiszen túlságosan leegyszerűsítő keretbe helyezi a társadalom és a média viszonyát.

McLuhan médiaelméletének másik fontos vonatkozása az, hogy voltaképpen a XX. század utolsó évtizedétől kezdve mind erőteljesebbé és egyben nyomasztóbbá válik a felismerés, hogy nem a médiumok vannak becsatornázva az emberbe, hanem az ember a médiumokba (vagyis a médiumok a „mi meghosszabbításaink” – *extension of ourselves*), ily módon a médiumoknak az ember már nem a szubjektuma. Ebből a nézőpontból vizsgálva a technológiai innovációk „kizárólag egymásra vonatkoznak, illetve kizárólag egymásra adott válaszok”, és „az ember individuális vagy kollektív testétől teljes mértékben leválva zajló fejlődésnek az eredménye az érzékekre és szervekre gyakorolt elemi erejű hatás” (Kittler, 2005: 19.

oldal). McLuhan elméletének társadalmi vonatkozása ebből a szempontból kifejezetten nem emberközpontú. Ezenfelül a McLuhan-galaxis az egyirányú kommunikáció világát jelentette, nem pedig a kölcsönhatásokét. Ez a világ nem alkalmas arra, hogy kifejezze a közösségi média korának kultúráját. A mai felhasználói információfeldolgozás túlmutat az egyirányú megközelítésen. A befogadó adóvá vált, és már mint tartalomszolgáltató jelenik meg. Ebben az új korszakban a társadalmi interakciók hálózatos rendszerét az egyidejűség, a gyors és azonnali reakciók határozzák meg (Varga, 1992).

Castells McLuhan nyomdokain haladva az internet technológiai sajátosságaként definiált hálózatosodás világmagyarázó elvvé válik. Elméletében, az új társadalmi modellben az információ hálózatba szervezett előállítás, tárolása játssza a legfontosabb szerepet. Az internet tehát nemcsak új eszközként vagy csatornaként áll rendelkezésre, hanem sokkal inkább az emberi kapcsolatokat, a társadalmi szerkezetet átalakító új logika, a hálózatok győzelmét látjuk benne (Nyíri, 2009). A hálózati rendszerben a kommunikációnak nem lehet sem időbeli, sem térbeli határa. Éppen ezért ír Castells hálózati társadalomról (*network society*).

Mint ahogy a bevezetőben már utaltam rá, a kommunikációs technológiák időbeliségének különböző korszakait vizsgálva érdemes megkülönböztetnünk átmeneti korszakokat is, amelyek sokszor észrevétlenül olvadnak bele a technológiai fejlődés következő állomásába. E rövid szakaszok inkább a felhasználóknak a technológiához kapcsolódó komfortérzetét hivatottak erősíteni. Az új média változékonyságot termel: nem képvisel olyan minőséget, amelyben valami véglegesnek vagy késznek tekinthető (Manovich, 2001). A már létező kategóriákat és fogalmakat újra és újra átkódolja és elérhetővé teszi (Fehér, 2016). Egy technológia elméleti, majd műszaki fejlesztése után időbe telik, amire annak kommunikációs célú, az adott társadalmi kontextusban működő és tömegesen elérhető felhasználási lehetőségei kifejlődnek, vagyis médiummá válik, mert a társadalomnak időre van szüksége ahhoz, hogy használatba vegye. Amikor egy technológia mint médium megjelenik, még nem feltétlenül értékelhető mcluhani értelemben önálló médiumként, hanem az elődjének – egy korábbi médiumnak – részben továbbgondolt, „újracsomagolt” változataként. Egyrészt a technológiai fejlesztője is egy korábbi változathoz indult ki, másrészt a fogyasztó is egy korábbi használati módhoz nyúl vissza az új értelmezésekor, „visszapillantóba” tekintve a

korábbi szokásait alkalmazza. McLuhan ezt úgy fogalmazza meg, hogy amikor egy új helyzettel találkozunk, a közelmúlt tárgyaihoz, ízeihez kötjük magunkat; a jelenre visszapillantó tükrön keresztül nézünk; a jövőbe hátrafelé (nézve) haladunk (McLuhan & Fiore, 1967). Ez a mcluhani *rear-view-mirrorism*, azaz visszapillantó hatás. A nyomtatott könyv első olvasója még nyomtatott kódexet olvas, a Théatrophone hallgatója „láthatatlan színházban” van, az első tévénéző még „otthon” ül a moziban, miközben rádiót hallgat képpel, az e-könyvet „forgató” könyvet olvas a képernyőn animált lapozó funkcióval. Önállóvá egy új médium akkor válik, ha olyan innovatív tulajdonságokat fejleszt ki, amelyek a korábbi felületen nem voltak elképzelhetők. Az interaktív könyv már túllépett a könyv digitális árnyékán, az e-bookon, az új funkciók megjelenésével, inkább hasonlít egy interaktív videóhoz, mint digitalizált könyvhöz.

Chadwich (2013) szerint a médiától való függés egyszerűen megszűnt, a fogyasztók saját igényeiknek megfelelően használják a médiát, és nem passzív befogadóként „használja” a média őket. E tekintetben a televízió is egyfajta társadalmi konstrukció, már nem az a fekete-fehér doboz, amellyel két adásszünet között „egyféleképpen” szórakozhatott a közönség, és nem is az 1990-es évek előre aláhúzott tévémsorok világa, hanem a korlátlan és személyre szabott szórakozásé, a Netflix és az HBO GO végtelenített világa, ahol akár az adott sorozat cselekményébe is beleszólhat a néző (lásd a Black Mirror című sorozat hatodik évadát). Természetesen ez nem azt jelenti, hogy minden egyes tévénéző átalakult volna; ma is léteznek olyan fogyasztók, akik nem élnek a választás szabadságával, ám egyre többen ragadják meg a lehetőséget, és a saját igényeik szerint alakítják az őket körülvevő média világát.

Összegzésül elmondható, hogy az innováció társadalmi megalkotásában nagyon fontos tényező, hogy az új technika milyen módon képes kapcsolódni a régivel. A már említett Everett Rogers innovációterjedés-modellje azt vizsgálja, milyen mértékben befolyásolja az új technika terjedését a társadalomban az, hogy mennyire kompatibilis a korábbi technikákkal-technológiákkal. Hiszen az újítások nem elszigetelt entitásként jelennek meg a fogyasztói palettán, hanem közönség által megalkotott együttállások formájában. Ezeket a hálózatokat nevezi Rogers klasztereknek, amelyek azért játszanak nagyon fontos szerepet az új technikák-technológiák fejlődésében, mert egy nagyobb csoport tagjaként

értelmezhető innovációt hatékonyabban lehet közvetíteni a befogadó felé, természetesen akkor, ha az adott klaszter megítélése pozitív. Az interaktív könyvek a hagyományos könyvek kiterjesztett változatai, amelyek társadalmi megítélése évszázadok óta egybefolyt a tudás és a tartalom fogalmával, így az innovációterjedés modellje szerint befogadói beágyazódásuk és terjedésük viszonylag könnyű és gyors átmenettel történhet.

4.2. Az olvasási szokások elemzése

Az olvasás kutatása tudományos szinten megközelítőleg száz évre tekint vissza, ám kevesebb mint ötven éve beszélhetünk arról, hogy valódi interdiszciplinává teljesedett volna ki (Józsa & Steklács, 2009). Ennek oka a kapcsolódó tudományterületeken, a kognitív pszichológia, pedagógia, nyelvészet és szociológia terén végbement szemléletváltásnak tulajdonítható. Az olvasástanítási módszerek megalkotása és elemzése is erre az időszakra tehető. Az UNESCO például 1956-ban definiálta először a funkcionális analfabetizmus fogalmát mint a társadalmi fejlődés igen komoly gátját képező globális problémát. Ez egyrészt az oktatási intézmények diszfunkciójának a következménye, mivel az oktatás nem tudja megfelelően és egységesen fejleszteni azokat az írásbeliséghez kötődő képességeket, amelyek a felnőttkori alapszintű érvényesüléshez szükségesek (Steklács, 2005), másrészt a megváltozott médiafogyasztási és szabadidős szokásoknak, a családok olvasáshoz kapcsolódó általános attitűdjének, a „könyvespolc” csökkenő méretének a következménye.

Felmerül a kérdés, kit is nevezhetünk egyáltalán olvasónak? *Jó olvasónak?* A NAEP (National Assessment of Educational Processes) 1998-ban publikált felmérése szerint a jó olvasó az, 1. akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz, 2. elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon, 3. felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas, 4. az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja. 5. A jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését. 6. A jó olvasó különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (NAEP, 1998; magyar fordítás: Józsa & Steklács, 2009). A fenti szempontokra külön kitérek az olvasói profilok vizsgálata során.

Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető nemzetközi és hazai tendenciákat ismerve összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a könyvolvasás mennyiségi mutatóival kapcsolatos számok minden viszonylatban az olvasók arányának és az olvasás gyakoriságának jelentős mértékű csökkenését mutatják. Az olvasói érdeklődés és az ízlés szembetűnő megváltozásának lehetünk tanúi: háttérbe szorul a klasszikus irodalom, és csökken a magyar szerzők olvasottságának az aránya (Bauer & Szabó, 2004), míg helyüket a nemzetközi szórakoztatóipar könnyedebb bestsellerjei foglalják el. Míg az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején – különösen a magasabb iskolai végzettségű társadalmi csoportok vizsgálatának esetében – az olvasásnak a szabadidőtevékenység-struktúrában betöltött elsődleges szerepéről számoltak be (Szentirmai, 1976), addig a 2000-es években tovább csökkent a saját könyvtár nagysága. Az egy otthonra jutó átlagos kötetszám 2004-ben 344, 2008-ban már csak 265 darab, míg 2012-ben ez a szám 175 volt (Bauer & Szabó, 2004). A saját könyvtárak nagyságáról szóló elemzések értelmezése során fontos, hogy az adatokat árnyalja az „új belépő” e-könyvek térnyerése, amelyekre e kutatások nyilvánvalóan ritkán térnek ki. Ezenkívül fontos kiemelni, hogy maga az olvasási aktus sem megszűnt, hanem átalakult az internet megjelenésének hatására. Az információszerzés és a személyközi kommunikáció egy része átköltözött a virtuális térbe, aminek eredményeképpen elmondható, hogy talán még sosem olvastunk ennyit – az igaz, másképpen, mást és másfajta haszonnal.

Az olvasási kultúrát napjainkban vizsgálva mindenekelőtt az alábbi megállapításokat tehetjük:

- Az olvasási kedv csökkenéséért és az olvasási szokások megváltozásáért önmagában a technikai fejlődés nem tehető felelőssé, de tény, hogy az egyre fejlettebb technikai eszközök használata hatást gyakorol az életmódunkra, az életmódunk átalakulása pedig maga után vonhatja olvasási szokásaink megváltozását (Erdős & Lak, 2019).
- A könnyebb és gyorsabb információszerzés, az elérhetőség, a hozzáférés az egyenlőség esélyét hordozza magában. Ugyanakkor ma már azzal is tisztában vagyunk, hogy a kulturális szakadék a digitális kultúra megjelenésével nem feltétlenül csökken (Németh, 2013).
- Az élményalapú társadalomban, a fogyasztói civilizáció korában, annak ingergazdag világával szemben az olvasás „egyhangú” eseménnyé vált: a

könyveket az általuk megkövetelt befogadói erőfeszítés és kreativitás miatt becsüljük, napjaink fogyasztói társadalmában azonban tevékenységek egész sora mindenféle (szellemi) erőfeszítés nélkül képes az élményeket szállítani (Erdős & Lak, 2019).

Mint ahogy a bevezetőben már röviden utaltam rá az olvasási szokások kapcsán végbemenő változások kísérése különösen fontos a 6–18 éves korosztály vizsgálata során, hiszen mindaz, amit ennél a korosztálynál tapasztalhatunk, előrevetíti a jövő felnőtt olvasóinak szellemi profilját. A tanulási problémák hátterében pedig – az esetek többségében – akár 40-50 százalékot is meghaladó módon kimutatható valamilyen, az anyanyelvhez, az olvasáshoz, a szövegértéshez, a beszédhez kapcsolódó elakadás vagy zavar, vagy a szókincs fejletlensége (Erdős & Lak, 2019). Érdeemes ismét leszögezni, hogy az olvasással kapcsolatos problémákon csak olvasással lehet segíteni. A nyelvi alapok megszilárdítása a kulcsa a tanuló oktatási rendszerbe való beilleszkedésének, majd később a munkaerő-piaci elhelyezkedésének is. A 6–18 évesekre vonatkozó olvasási trendek felderítéséhez többségében nemzetközi kutatásokat használok, mivel Magyarországon teljes körű, a kultúrával kapcsolatos országos reprezentatív kutatás 1995-ben készült legutóbb (KSH, 1995), bár kivételt képez egy igen friss felmérés (lásd alább, 2017) – ez ugyanis azzal a kiemelt célcsoporttal foglalkozik, amely az én dolgozatomban is fontos szerepet játszik.

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 *Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek* pályázati konstrukció keretében „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt megvalósításával kapcsolatosan lehetőséget kapott egy országos, 1500 fős mintán végzett reprezentatív felmérés lefolytatására a 18 éven aluli hazai lakosság körében. Ennek köszönhetően lehetővé vált a korábbi évek adataihoz képest a változásokat is regisztrálni. A kutatást Tóth Máté publikálta.

Az említett kutatások adatait fogom összevetni a legfrissebb PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) eredményeivel, hogy átfogó képet kaphassunk a legfiatalabb olvasói korosztály könyvolvasási szokásairól. A PIRLS az egyik legfontosabb kutatás a témában: egy ötévente megszervezett nemzetközi mérés a tízéves korosztály szövegértési teljesítményéről és az azzal kapcsolatos háttérjellemzőkről. Magyarország 2001 óta vesz benne részt 49 másik országgal együtt. Évfolyamalapú, hazánkban a negyedikes tanulók körében végzik. A teszten

kívül iskolai, tanári, szülői és tanulói háttérkérdőíveket is kitöltenek a tanulók. Az ezek értékelése során szerzett információ az eredmények átfogóbb elemzésére, trendek követésére ad lehetőséget.

Dolgozatomban a 2016. évi mérés adatbázisát használom fel. A PIRLS 2016-mérés adatfelvétele országosan reprezentatív mintán történt, csaknem 4600 negyedik évfolyamos magyar tanuló bevonásával (Martin et al., 2017). E két kutatás alkotja majd az elemzésem gerincét, de mielőtt belekezdenék, fontosnak tartom, hogy megemlítsek egy másik, nem evidens célcsoportot is: az olvasni nem tudókat, azaz a 7 évnél fiatalabbakat.

Az olvasni nem tudó korosztály olvasási szokásainak vizsgálata paradoxonnak tűnhet, és ezért sokáig nem is foglalkoztak érdemben a legkisebbek ilyen szempontú kutatásával, egészen addig, amíg rá nem ébredtek, hogy a gyermekkori meseolvasás nagyon erősen befolyásolja a későbbi olvasóvá válás folyamatát (Bettelheim, 1985). Azóta könyvtárnyi irodalom született ebben a témában, több oldalról is megvizsgálva és igazolva, hogy a mese, a mondóka, az ének, a vers hallgatása mellett, hogy a szülővel való kapcsolat megélése, kiteljesedése szempontjából is kulcsfontosságú, döntően befolyásolja a személyiség fejlődését és az olvasáshoz való viszony alakulását. Az olvasás pedig pozitívan hat a gyerekek intelligenciájának fejlődésére, majd később a társadalomban való érvényesülésükre.

2019-ben szerzőtársaimmal, Dobszay Ambrussal, Gombos Péterrel, Kucska Zsuzsannával, Péterfi Ritával, Sándor Csillával és Pompor Zoltánnal írtunk egy könyvet a témában, *Így mesélj, hogy olvasson!* címmel, amelyet a Magyar Olvasás Társaság ajánlásával adtunk ki, Pompor Zoltán gyerekirodalom-szakértő szerkesztésével. Ebben a kötetben arról is írunk, hogy a legkisebbek esetében érdemes inkább az írásbeliséggel való találkozásról beszélni, és kevésbé kifejezetten olvasásról. Ez amolyan előkészítő, alapozó szakasz, amelynek feladata a gyermek felkészítése a szövegek értelmezésére, az ehhez szükséges szókinccs elsajátítása és a nyelvi tudatosság kialakítása. Az Ohio Állami Egyetem legfrissebb kutatása szerint (Logan et al., 2019) „plusz 1,4 millió hallott szó” előnnyel kerülnek iskolába azok a gyerekek, akiknek a szülei naponta öt mesét olvasnak. Ha tehát a gyerek egy könyvekben, történetekben, mesélésben gazdag környezetben nő fel, előnnyel indul az iskolában, hiszen az olvasókönyvben szereplő szavakat már hallás után

felismerheti, majd olvasás közben könnyebben képes értelmezni. Ezt a PIRLS (2016) ez irányú mérése is igazolta: minél jobban szeretnek a szülők olvasni, annál valószínűbb, hogy a gyerekeik is szeretni fognak. Tehát már ebben a korai szakaszban is – és nemcsak az érett olvasói szakaszban – különösen fontos szerepe van a családi háttérnek, amely szocializáció útján biztosítja a gyerekeknek az ingergazdag környezetet a nyelv megfelelő szintű elsajátítására.

Az SZTE Oktatáseméleti Kutatócsoportja Csapó Benő vezetésével longitudinális kutatási programmal vizsgálta, hogy az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége milyen mértékben határozza meg az olvasási képesség fejlődését (Józsa & Steklács, 2009). A nagy ívű kutatás összesen 5000 tanuló fejlődését követte nyomon egészen az iskolába lépéstől (Csapó, 2007; Józsa, 2004). A kutatás eredményei szerint azok a gyermekek, akik kevésbé fejlett elemi alapkészségekkel kezdik meg a tanulmányaikat, nagy valószínűséggel komoly nehézségekkel fognak küzdeni az olvasástanulásban, mivel az iskolarendszer később képtelen behozni a lemaradásukat. Számszerűsítve: az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mért fejlettsége és a második osztályos szövegértés között 0,52 erősségű korrelációt mértek (Csapó, 2007; Józsa, 2004). Míg a szülők iskolai végzettsége a diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszerrel mért DIFER-készségekkel 0,46, a másodikos szövegértéssel 0,42 szinten korrelál. E két tényező – szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint – mintegy egyharmad arányban determinálja az olvasási képességet (Józsa, 2007; Molnár et al., 2007). Ezzel a jelenséggel a PIRLS-vizsgálatok elemzése során is találkozhatunk majd.

A Német Olvasástársaság (*Stiftung Lesen*) is felismerte a kiskori olvasás fontosságát: az elmúlt húsz évben rendszeresen végez reprezentatív kutatásokat a német családok olvasási szokásairól. A vizsgálatok fókuszában a felolvasás áll, mivel arról szeretnének tágabb képet kapni, hogy kik, mikor, mennyit és mit mesélnek a gyermekeiknek. Németországban kiemelkedően fontosak az olvasásnépszerűsítő kezdeményezések és államilag támogatott programcsomagok, például a *Lesestart* keretében 1–6 éves koruk között három alkalommal kapnak a gyerekek könyvajándékot. A program megvalósításába a gyerekorvosokat és a könyvtárosokat is bevonták, a könyvcsomagokat ők juttatják el az érintetteknek. A sokszínű német társadalom igényeihez mérten 17 nyelven olvashatják a szülők azt a kis kiadványt,

amelyben a felolvasás, a mesélés fontosságára hívják fel a figyelmet. A hatékony és irányított programcsomag eredményeként nagymértékben csökkent (10 százalékra) azon családok szintje, amelyekben nem mesélnek a gyerekeiknek. Sajnos Magyarországon ez az adat lényegesen rosszabb, nagyjából 30 százalékra tehető azoknak a szülőknek az aránya, akik egy év alatt egy könyvet sem olvastak el a gyereküknek (Tóth, 2017).

A Stiftung Lesen 2018-as vizsgálatában (Ehmig, 2018) arra is kíváncsiak voltak, milyen összefüggés van a rendszeres mesehallgatás és az iskolai teljesítmény között. A kutatás alapján megállapítható: az olvasáshoz szükséges részképességek megfelelő fejlődéséhez elengedhetetlenül fontos, hogy a gyermek minél hamarabb elkezdjen ismerkedni a nyelvvel: hallja a beszédet, és maga is próbálkozzon a hangokat szavakká, mondatokká formálni. A könyvek társaink lehetnek ebben a munkában.

Egy másik, államilag támogatott olvasásnépszerűsítő program 1992 óta működik Angliában és Walesben. A Bookstart program keretében a családok a gyermekük negyedik születésnapjáig kétszer kapnak ingyenes könyvcsomagot. Az életkornak megfelelő kiadványok és mesekönyvek mellett módszertanilag validált szülői kézikönyvet is kapnak a családok, amelyben hasznos tippet találhatnak az olvasóvá neveléshez. A Magyar Olvasás Társasággal tavaly dolgoztunk ki egy hasonló programot, „Könyvkelengye” néven, amelyet pályázati keretek között szeretnénk megvalósítani a 2021-es évben.

A fent említett kutatások is a szülők szocioökonómiai státuszát említik mint a legnagyobb hatású háttérjellemzőt, amely meghatározza a gyerekek tanulási teljesítményét. A státusz meghatározása során olyan jellemzőket elemeznek, mint a szülő vagy a gondviselő iskolai végzettsége, jövedelme, foglalkozása és az olyan erőforrásokhoz való általános hozzáférése, mint a különféle technikai eszközök, az internet, a könyvek, köztük természetesen a gyerekkönyvek. A szociális helyzet, a lakhatási körülmények, az otthoni könyvespolc hossza jelentős mértékben befolyásolják az olvasási szokásokat, azaz a rosszabb szociális körülmények a nem olvasók táborát növelik.

Érdekes adat az említett Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár megbízásából készített kutatásból, hogy a szellemi munkát végző szülők gyerekei háromszor akkora eséllyel válnak rendszeres olvasóvá, mint a fizikai munkát végzők gyerekei.

A másik oldalról viszont az is elmondható, hogy csak másfélszer akkora eséllyel válnak nem olvasókká a fizikai munkát végzők gyerekei, mint a szellemi foglalkozásúaké (Tóth, 2017). A PIRLS-mérés a családok jövedelmi viszonyaira, a szociális helyzetüket leginkább jellemző szempontokra nem kérdez rá; az otthoni környezet hatásának megértéséhez a tanulói és a szülői kérdőív segítségével gyűjt információkat. A két kérdőív egyebek között a családban fellelhető, tanulást segítő erőforrásokról is szolgáltat adatokat. Megállapítható, hogy a tanulást segítő otthoni erőforrások megléte, a család szociális helyzete már 9-10 éves korban nagy hatást gyakorol az olvasáshoz való viszony alakulására (PIRLS, 2016); ilyen például az otthoni könyvtár. Minél több kötetből áll a tanuló saját használatú otthoni könyvtára, annál jobban szeret olvasni, és ez a megállapítás fordítva is igaz: minél kevésbé érdeklődik a tanuló az olvasás mint tevékenység iránt, annál kevesebb saját könyve van.

Az évezred elején induló nagymintás kutatássorozat, a Magyar Ifjúságkutatás egyik legfontosabb eleme a fiatalok kultúrához kapcsolódó attitűdjeinek vizsgálata. A kutatás kitér a fiatalok (15–29 évesek) otthoni könyvtárának jellemzőire is. Már említettem, hogy mindez mennyire fontos komponens az olvasóvá válás folyamatában, hiszen a korcsoportot nemcsak úgy kell vizsgálnunk, mint iskolaelhagyó munkaerőt, hanem mint leendő fiatal szülőket is. 2016-ra tovább csökkent a hagyományos könyvek száma, átlagosan 172 darabról számoltak be a fiatalok. 300-nál több könyvvel csupán a háztartások 12 százaléka rendelkezik. A fiatalok 6 százalékanak otthonában egyetlen könyv sem található (2004-ben ugyanez az arányszám 4 százalékos volt). A többgenerációs értelmiségi családban élő fiatalok családjai egész kis „könyvtárat” birtokolnak: átlagosan több mint 500 kötettel rendelkeznek.

Fontos, hogy a hátrányos helyzetet meghatározó elemek összeadódnak, és egymást kölcsönösen erősítve fejtik ki negatív hatásukat, azaz halmozottan hátrányos helyzetből indul az olvasóvá nevelés útján az, akinek a szülei csak az alapfokú oktatásban vettek részt, nem urbanizált környezetben élnek. Ezek együttesen gátolják a kultúrához való kapcsolódás lehetőségét és az olvasás rendszeressé, természetessé válását. Ezért tartom nagyon fontosnak, hogy alternatív platformokon is megjelenjenek az irodalmi művek. Érdekes, hogy 2019-ben a Google felmérése szerint a magyar lakosságnak átlagosan családonként 2,5 internethez csatlakoztatott

mobileszköze volt (Kantar TNS, 2019), azaz elméletben még a legszegényebbeknek is van arra lehetőségük, hogy okoseszközön olvassanak. A később bemutatandó ROIP-ELTE UNESCO IPK kutatási program eredményei is ezt fogják erősíteni.

A szülői otthon után az olvasásszeretet, az olvasóvá válás másik legfontosabb helyszíne az általános iskola, ahol a gyerekek elsajátítják magát az olvasástechnikát. A betűk tanulása alapvető és nagyon fontos élmény, amely képes meghatározni a kisgyerek további előmenetelét az iskolában, és ezáltal természetesen a továbbtanulásra és a munka világában való elhelyezkedésre is hatással van, mint már említettem (Tóth, 2017). A tanulók az általános iskola alsó tagozatában találkoznak először szervezett körülmények között az iskolai (vagy területi) könyvtárakkal, ahova egyedül is ellátogathatnak, és lehetőségük van nekik tetsző, érdeklődésüknek megfelelő olvasmányokat választani. Az olvasástanítás természetesen alapvetően az iskola feladata, de a szülő és a könyvtár is rendelkezik eszközökkel az iskola és a pedagógusok támogatására.

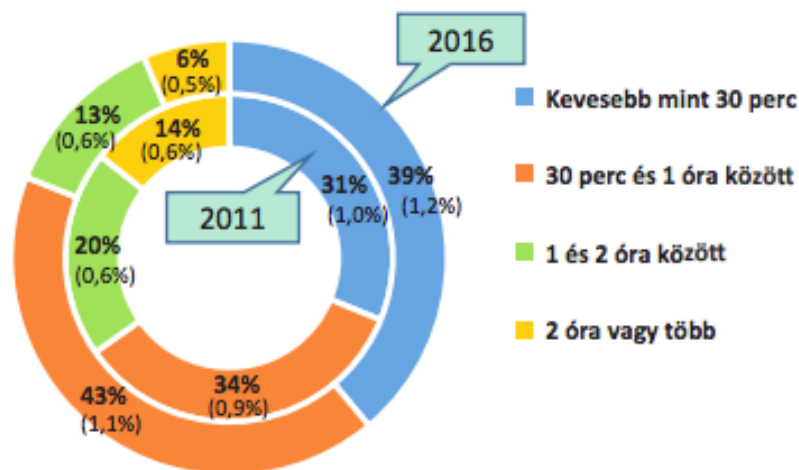
Az olvasástanítás módszertana igen sokrétű, része az iskoláskor előtti írásbeliség, a felnőttek alfabetizációja, de a második, harmadik nyelv elsajátításához szükséges olvasástanítás is. Hagyományos értelemben viszont az általános iskolában történő előkészítő, betű-hang, majd graféma-fonéma megfeleltetési szabályok tanítását, a betűk összeolvasását, az olvasástechnika fejlesztését és az olvasásértés (szövegértő olvasás) képességének a kialakítását foglalja magában (Józsa, Steklács, 2009). A legfontosabb szakasz a fentebb felsoroltak között a hatékony és automatikus szófelismerés, hiszen ez a folyékony olvasás alapja. Ez módszertanilag három pilléren nyugszik: az egyik a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok automatizálódása, a másik a hangos olvasás esetén a prozódiai tényezők ismerete, a harmadik pedig maga az olvasott szöveg megértése (Józsa, Steklács, 2009). Hipotézisem szerint az interaktív könyvek ebben a szakaszban tudnak a legeredményesebben segíteni az olvasástanulás folyamataiban. Dolgozatomban amellet érvelek, hogy egy hibrid műfaj megjelenése, az interaktív könyv térnyerése segíthet a képernyő megnövekedett népszerűségének a pozitív irányban történő kihasználásában; a képernyő előtt töltött olvasási tevékenység a klasszikus olvasásnak feleltethető meg, és hatással lehet a gyerekek szövegértési és olvasási készségének fejlődésére.

Dr. Tricia Zucker, a texasi The Children Learning Institute professzora szerint egyértelműen el lehet különíteni azon csoportok profilját, amelyek a leginkább profitálhatnak az ez irányú fejlesztésekből (Zucker, 2009). Azokról a fiatal olvasókról van szó, akik az olvasás elsajátításának kezdő szakaszában járnak, illetve azokról, akik valamilyen diagnosztizált olvasási problémával küzdenek. Ugyanis a kiterjesztett elektronikus könyvek támogatják az úgynevezett *assistive technology* (AT) megoldásokat, amelyek több olvasási szakaszban is lehetővé teszik, hogy a felhasználók megértsék a számukra egyébként túl nehéz szöveget (például Anderson-Inman & Horney et al., 1999; McKenna & Zucker). További kutatások bizonyítják, hogy a kiterjesztett e-könyvek segítségével akár már egy négyéves is képes kiépíteni az olvasás technikai alapjait (Talley et al., 1997).

Az iskola és a tanári szerepvállalás jelentősége a PIRLS-eredmények tükrében is jól megragadható. Az ismeretek átadása mellett az is fontos, hogy az életkori sajátosságok figyelembevételével a tanár segítséget nyújtson a könyvek kiválasztásában. Még fontosabb a tanár részéről az a figyelem és érdeklődés, amely nem kizárólag az olvasmány tartalmi elemeire, hanem az azokból lesűrhető tanulói vélemények diszkurzív feldolgozására irányul, valamint annak a célnak a megfogalmazása, hogy a tanóra ne csak a gondolatok születésének, hanem a megosztásuknak is a helyszíne legyen. A pedagógus tulajdonképpen közvetítő médium: fő feladata könyvajánlásokkal a figyelem és az érdeklődés fenntartása. A PIRLS-adatbázisok elemzéséből kiderül, hogy a pedagógusok 59 százaléka saját belátása és véleménye alapján legalább az órák felében olyan olvasnivalót ajánl a gyerekeknek, amely érdekli őket. Ezzel egyértelműen befolyásolja az olvasáshoz való viszonyukat: minél érdekesebb olvasnivalót kapnak a tanulók, annál magasabb az olvasás szeretet-indexük (PIRLS, 2016).

Az idő nagyon fontos faktor az olvasási szokások vizsgálatánál. A szakirodalomban egyre többször említik meg a témában az úgynevezett *time crunch* jelenséget, amely egyszerre jelenti a mindennapi élet szervezésének problémáit, az egyre elhúzódó munkaidőt, a folyamatos időhiányt és az ezáltal összepréselődő minőségi időt, amelyet szabadidős tevékenységekre fordíthatunk. A PIRLS-eredmények nem alkalmasak tevékenységszerkezet-kutatásra vagy időmérleg-vizsgálatra, de a célunknak éppen megfelelőek, azaz láthatjuk, milyen összefüggés van az elért szövegértéssel kapcsolatos eredmények és az olvasással

töltött idő között. Emellett arra is lehetőségünk nyílik, hogy képet kapjunk arról, miként gondolkodnak a kutatásba bevont tanulók az olvasásra szánt idő fontosságáról. Legfontosabb eredményként elmondhatjuk, hogy az olvasás klasszikus, alapos, megtervezett és időigényes módja kisebb teret kap, mint valaha. Ha szélesebb értelemben beszélünk olvasásról, akkor nem egyszerűen az olvasással töltött idő visszaszorulásáról beszélhetünk, hanem az olvasás módjának és tartalmának a megváltozásáról is. A modern technológiák megjelenésével új típusú tartalomfogyasztási kategóriák is születtek, mint a chat vagy a kommentek. Ezekben az esetekben egészen más stílusú írott szövegről beszélhetünk, mint eddig bármikor, és az ilyen jellegű tartalmak nem részei az elemzett kutatásoknak. A PIRLS-eredmények tükrében megállapítható, hogy az olvasás klasszikus formájának visszaszorulása egyértelműen kimutatható a vizsgált korcsoportban. A mérésben részt vevő negyedik évfolyamos tanulókat megkérdezték arról, hogy mennyi időt töltenek olvasással az iskolán kívül egy átlagos tanítási napon; az eredményeket az alábbi ábrán figyelhetjük meg. A válaszokból kiderül, hogy a diákok 2011-ben több időt töltöttek olvasással a tanítási napokon, mint 2016-ban. A legalább egy órát olvasással töltő tanulók létszáma csökkent, a kevesebbet olvasóké növekedett. A két középső kategóriába tartozó tanulók aránya együttesen nem változott lényegesen, még mindig valamivel több, mint a tanulók fele sorolható ide (56%, lásd még az 1. ábra).

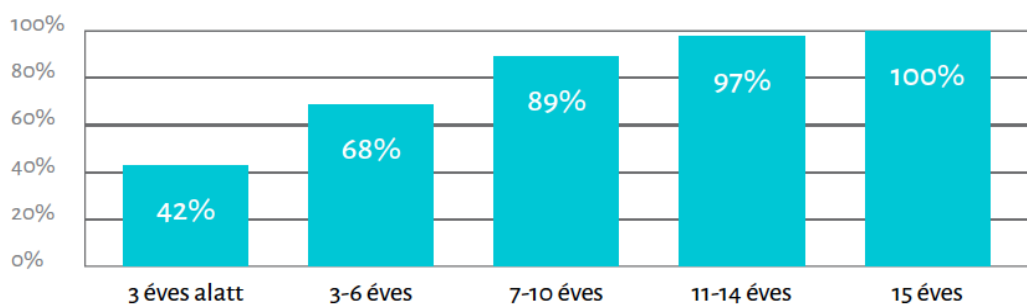


1. ábra Az olvasással töltött idő egy átlagos tanítási napon 2011-ben és 2016-ban a magyar tanulók körében (százalékos arány és standard hiba, PIRLS 2011 és 2016). Az olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében (2017), Oktatási Hivatal

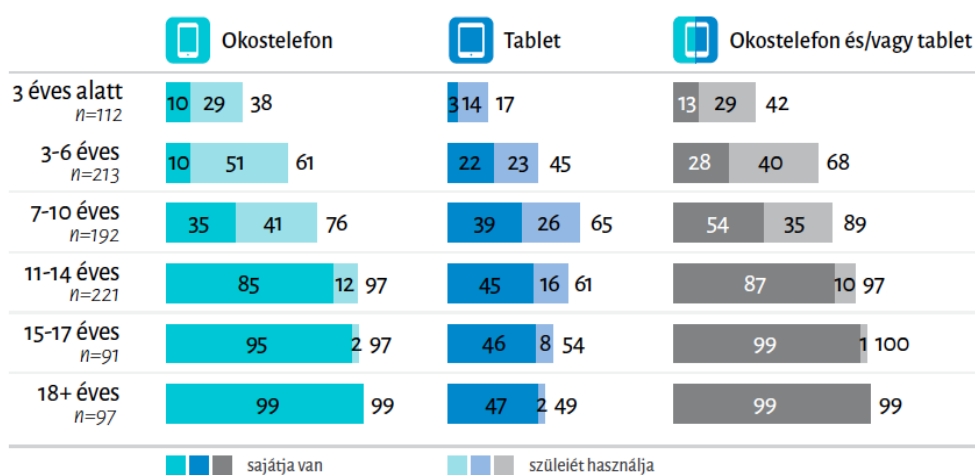
A kérdőív nem tért ki annak részletezésére, hogy ebből az időből mennyit tesz ki az iskolai felkészüléssel kapcsolatos olvasás, és mennyit olvasnak a tanulók a szabadidejükben. Ám a Magyar Ifjúságkutatás 2016-os felmérése szerint szabadidejében a korcsoport csupán 33 százaléka olvas heti rendszerességgel, tehát feltehetően iskolai felkészülésről van szó. Tény, hogy mindkét tevékenység jelentős mértékű fejlesztő hatást gyakorol a szövegértési képességekre. Ennek bizonyítékául egyértelmű kapcsolat mutatható ki az olvasásra szánt idő és a PIRLS-teljesítmény között: minél többet olvas a tanuló, annál jobb a szövegértési képessége. Ez is demonstrálja a bevezetőben megfogalmazott gondolatot, miszerint az olvasási és szövegértési készséget csak olvasással lehet fejleszteni. Növelnünk kell tehát az olvasással töltött időt, legyen szó bármilyen platformról és formátumról.

A másik elemzett kutatás is ugyanerre az eredményre jutott: a gyerekek olvasási aktivitása csökkent. Kevesebbet és ritkábban olvasnak, mint az előző évtizedekben, miközben egyre több időt töltenek a képernyő előtt. Az úgynevezett digitális bennszülöttek nemzedéke, a kutatásban szereplő alfa és Z generáció tagjai radikálisan más információhasználati és keresési szokásokkal rendelkeznek, mint a korábbi évek fiataljai. A szinte folyamatos online jelenlét, a képernyő előtt töltött idő óráinak megsokszorozódása, önmagában a digitalizáció kimagasló hatással van az olvasás területére, és olyan változásokat indukál, amelyeknek hosszú távú hatása megjósolhatatlan.

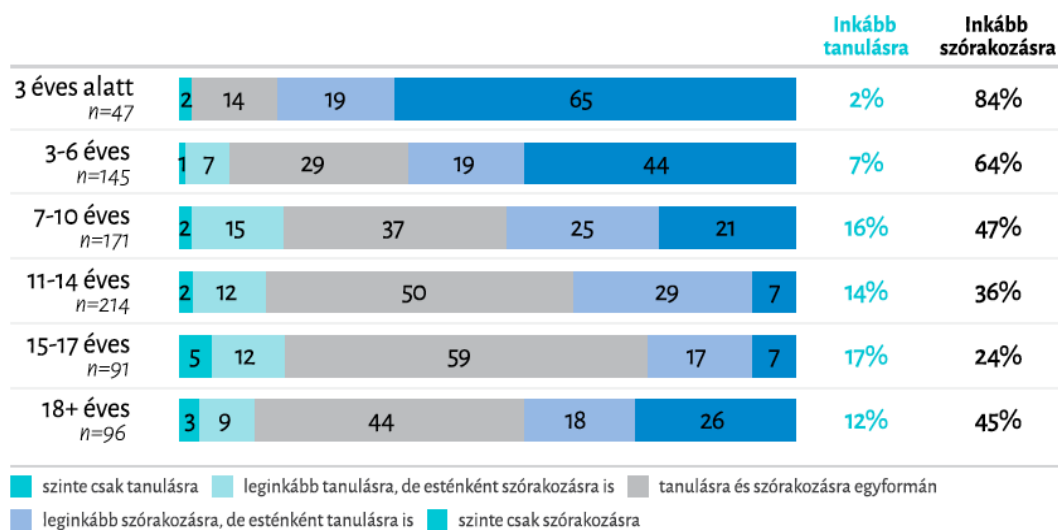
Ezt a tendenciát jelzik az Oxford Internet Institute kutatói által közölt részletesebb adatok (Killian Mullan, 2017) és az NRC Marketingkutató és Tanácsadó Kft. reprezentatív hazai felmérései is (NRC Marketingkutató és Tanácsadó Kft., 2018). Az utóbbi kutatások szerint Magyarországon (2018-ban is) a 3 évesnél fiatalabb gyermekek 42 százaléka használ rendszeresen valamilyen okoseszközt, és kisiskolás korra ez a szám 89 százalékra nő, így a képernyő igen jelentős szerepet játszik a legfiatalabbak ismeretszerzési folyamataiban. A szülők többsége már az iskolakezdés időszakát, vagyis a 6-7 éves kort tartja optimálisnak az okoseszközök használatának bevezetésére. Az NRC kutatásai arra is rámutattak, hogy tízből hat szülő érzi úgy, az internet és az okoseszközök segítik a gyerekeket a tanulásban, az új ismeretek megszerzésében, ezért fontos az, hogy szülői felügyelettel vagy iskolai környezetben már egészen fiatal korban megismerkedhessenek a legújabb edukációs technológiákkal (2–5. ábra).



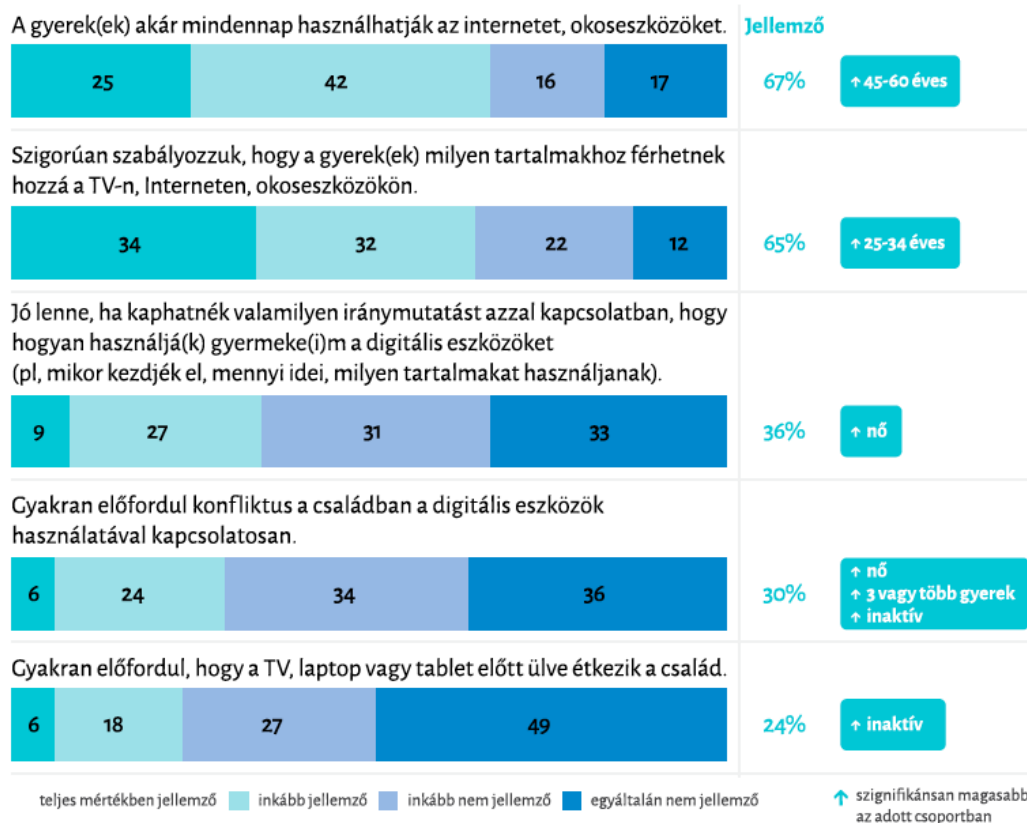
2. ábra Okos eszköz-használat a gyermek kora szerint



3. ábra Eszköztulajdonlás a gyermek kora szerint. Az okos eszköz-használat 3 éves kor alatt kezdődik, 10 éves kor felett a gyerekek túlnyomó többségének saját okos telefonja van



4. ábra Az okos eszköz-használat célja



5. ábra Az okoseszközök használatának szülői kontrolláltsága. A gyerekek a szülők tudtával naponta használják az internetet. A fiatal szülők saját megítélésük szerint kontrollálják és korlátozzák az eszközhasználatot

Az elemzett adatok alapján látszik, hogy majd’ minden háztartásban elérhető valamilyen mobiltechnológia Magyarországon, míg nem biztos, hogy könyvespolccal és az életkornak megfelelő kiadványokkal rendelkeznek a családok. Az interaktív könyveket közvetítő mobilalkalmazások az internet segítségével könyvtárnyi könyvet juttatnak el egy gombnyomással a legszegényebb családokhoz is. Az esettanulmányként szolgáló, később részletesen bemutatásra kerülő „magyar példa”, a BOOKR-alkalmazás üzleti modelljének megalkotása során is kiemelkedően fontos szempont volt, hogy a könyvtár 20 százaléka mindig ingyenesen elérhető legyen; ez ma (2020 őszén) 80–100 könyvet jelent. Így a nehéz körülmények között élő családok is minőségi tartalomhoz juthatnak ingyenesen.

Az amúgy előfizetéses rendszerben működő virtuális könyvtár a versenytársai – és természetesen a piacteremtő Netflix és Spotify – mintájára érvényes előfizetéssel, „on demand” rendszerben olvasható. Úgy, ahogy a Netflixnél egy mozijegy, a Spotifynál egy CD, a magyar példaként szolgáló gyerekeknek készült

interaktív könyvtáralkalmazásnál, a BOOKR Kids-nél pedig egy gyengébb minőségű nyomtatott könyv árérték (820 Ft) lehet a tartalmakhoz korlátlan hozzáférést vásárolni. A belépési korlát így igen alacsonyan tartható.

A Netflix, az HBO GO, az Amazon Prime, a Disney és a hasonló tartalomszolgáltató könyvtárak hatással vannak a társadalom médiafogyasztási szokásaira és ezáltal a piacra is. A mozi az otthonunkba költözött, a hollywoodi szuperprodukciók immáron nem a vászonra, hanem a tévé és a laptop képernyőire készülnek. Az esti híradó helyett az okostévén sorozatmaratonok futnak. Az Emmy-díjnak sokak szemében nagyobb a presztízse, mint az Oscarnak. Azok a filmek, amelyek nem érhetőek el valamelyik nagyobb szolgáltató könyvtárában, olyanok, mintha sohasem léteztek volna. Az interaktív könyvek is hatással vannak a könyvolvasási kultúrára. A kutatásomban szereplő BOOKR adatbázis-elemzése alapján például arra következtethetünk, hogy az interaktív könyvek hallgatása és olvasása a felhasználók egy részénél átvette az esti mesélés tradícióját.

A médiatörténetben nem ismeretlen, hogy egy új technikát szélesebb körben is ható mechanizmusok jellemezzenek. A távíró társadalomtörténetével foglalkozó munkák arról a jelenségről számolnak be, hogy az eszközt működtető cégek komoly hatással voltak a társadalmi nemek percepciójának, sztereotípiáinak a lebontásában. Az akkor piacvezető Western Union a távíró bevezetésénél még csak férfiakat alkalmazott kezelőnek a kapcsolóközpontokban, később viszont egyre több nőt kezdett alkalmazni, hiszen a vezetők véleménye szerint a női munkaerő jobban alárendelhető a menedzsment kontrollmechanizmusainak, és így hatékonyabban lehetett üzemeltetni a rendszert (Tótfalusi, 2005). A szakma az előítéletektől terhes HR-stratégia következményeként elnőiesedett, ami végső soron a női munkavégzés emancipációjához is hozzájárult, hiszen a XIX. század végén uralkodó gazdasági, kulturális közegben egyáltalán nem volt jellemző, sőt kimagaslóan ritka volt, ha egy nő munkát vállalt. A szülők és a tanárok környezetében sokszor negatívan megítélt képernyőidő nem várt pozitív hatása lehet, hogy olvasásra motiválja a legfiatalabb korosztályt, és segítsen a már bevezetett fogalom, a „*literacy crisis*” megoldásában.

4.2.1. A képernyő családon belüli szerepe napjainkban

Tegyünk most egy rövid kitérőt a családon belüli képernyő-használati szokásokra és az arra vonatkozó szakirodalmi ajánlásokra. A témával a már említett Így mesélj, hogy olvasson című könyvben foglalkoztam.

Ma még viszonylag kevés biztos tudásunk van arról, hogy azok a gyerekek, akik születésüktől kezdve képernyők előtt nőnek fel, milyen felnőtté válnak. Mivel még a legalapvetőbb szakirodalmat sem ismeri a szülők többsége, jobb híján az eltúlzott képernyőidő legproblémásabb következményeire koncentrálnak, és véleményüket sokszor félelemkeltő könyvek, TED-es előadások alakítják, nem a szakcikkek. A digitális technika és a nevelés témájában érdemes Mimi Itóra figyelni, aki a Connected Learning Lab vezetője a California Irvine Egyetemen.

A technikához hozzáférő szülőknek kevesebbet kellene a gyerekek eszközhasználatával foglalkozniuk. Figyeljünk inkább arra, hogyan tudunk kapcsolódni a gyerekeink digitális életéhez

– mondta egy 2019-ben a Wired magazinban megjelent interjúban. Ito szerint remek, hogy az Amerikai Gyermekgyógyászati Társaság (AAP) elvetette a híres 2 × 2-es szabályt. (Ennek lényege az volt, hogy 2 éves korig egyáltalán nem ajánlottak képernyőt a kisgyerekeknek, és később, egészen 18 éves korig napi maximum kétórányi képernyőidőt javasoltak.) Ez a szabály inkább a szülők hibáztatását, stigmatizálást erősítette, ahelyett, hogy közelebb vitt volna a „kapcsolódó nevelés” (*connected parenting*) gyakorlatához. A „kapcsolódó” szó itt a gyerekek digitális életéhez és érdeklődéséhez való kapcsolódást jelenti. A kapcsolódó nevelésre jó példa, amikor a szülők a gyerekekkel együtt néznek mesét a képernyőn, és később feldolgozzák közösen a látottakat. Így a kontrollált médiafogyasztás is megvalósul, míg a gyerek sem érzi a képernyőt tiltott és egyben vágyott eszköznek. Alison Gopnik, kisbabákkal is foglalkozó pszichológus *The Gardener and the Carpenter* (2017) című könyvében arról ír, hogy viszonylag kicsi a képernyők gyerekekre gyakorolt hatása. Még a konzervatívnak számító Amerikai Gyermekgyógyászati Társaság (AAP) legutóbbi, 2016-ban frissített képernyőidőre vonatkozó ajánlása (Chassiakos et al., 2016) sem tárgyalja a túlzott képernyőidő problémáját, mert ez mindössze a gyerekek 4–8,5 százalékát érinti. Andrew Przybylski és Amy Orben (2019) több mint 350 ezer kamasz részvételével végzett kutatásában arra a

megállapításra jutott, hogy a képernyőidőnek elhanyagolható szerepe van a gyerekek általános pszichológiai jólléte szempontjából. Sonia Livingstone és Alicia Blum-Ross (2020) digitálisnevelés-kutatók is azt javasolják a szülőknek, hogy a képernyőidő mennyisége helyett a képernyővel töltött idő minőségére és a közös digitális élményekre koncentráljanak, mint például a közös mesenézés vagy mesehallgatás.

Fontos megjegyezni, nem az az álláspontom, hogy nem okozhatnak gondot a digitális eszközök. Inkább amellet érvelek, hogy a hangsúlyt a hozzáférés korlátozása helyett érdekesebb a gyerekekkel való személyes kapcsolat minőségére helyezni. Mimi Ito egyik hasonlata a képernyőidőre a cukor. Tudjuk, hogy a cukor nem tesz jót, és számos mellékhatása is van, a gyerekekben függőség alakul ki tőle. Ugyanakkor azok a kis szertartások, amelyek a kakaózáshoz kapcsolódnak, sokkal több előnnyel járhatnak egy család életében, mint a cukor teljes eltöltése. A szülők sokszor kémkednek a gyerekek gépei felett. Jellemző probléma a kamaszok számára, hogy úgy érzik, a szülők beleavatkoznak a magánéletükbe, és nem hagyják őket érvényesülni saját életük kialakításában. A fent már említett Alison Gopnik szerint a képernyőidő büntetésre és jutalmazásra való használata nem célravezető, a gyerekek végül csak több időt fognak a képernyő előtt tölteni. Egy másik vizsgálat a Common Sense Mediától (2015) rámutat, mennyire rosszul érzékelik a szerepüket a felnőttek: a szülők körülbelül épp annyi időt töltenek képernyő előtt, mint a gyerekek. A gyerekek mindig a szülőket utánozzák – és kifejezetten érzékenyek az ilyen jellegű „képmutatásra”.

A Magyar Ifjúságkutatás 2016-os felméréséből is egyértelműen lezűrhető, hogy a digitális kultúra az utóbbi években egyre meghatározóbb részt képvisel a normál kultúra fogyasztásában. Jó példa erre, hogy 2012-től számítva 2016-ra megduplázódott az elektronikus könyvek olvasásának az ideje. A változásnak természetesen markáns eleme a digitalizáció és ezen belül is az internet térhódítása, amely átrendezte az audiovizuális anyagokhoz való hozzájutás módját és lehetőségét. Az említett adatok is azt a feltevésemet erősítik, hogy igenis helyük van – nemcsak a piacon, hanem a fogyasztók mindennapi életében is – az új típusú olvasási élményt nyújtó digitális, interaktív könyveknek.

Annak érdekében, hogy lássuk, milyen komoly problémával állunk szemben, érdemes megvizsgálnunk a legfrissebb PISA-kutatás olvasással kapcsolatos

eredményeit is. A PISA-teszt a 15 éves diákok kompetenciáját méri a szövegértés, a matematika és a természettudományok terén, attól függetlenül, hogy hányadik évfolyamon tanulnak. A vizsgálat legfontosabb jellemzője, hogy nem a tárgyi tudásra kérdez rá, hanem arra, hogy az iskolában tanultakat tudják-e alkalmazni a gyerekek számukra ismeretlen helyzetekben, valós, a mindennapi élethez köthető szituációkban. A tesztet a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, az OECD alkotta meg, ám a PISA-tesztben nem csak az OECD-tagországok diákjainak teljesítményét vizsgálják.

2018-ban a kutatás központi eleme az olvasás volt. A PISA-teszt adatait háromévente veszik fel – legutóbb ez 2018 tavaszán történt meg hazánkban –, az eredményeket pedig egy évvel később szokták nyilvánosságra hozni. A dolgozatomat érintő szövegértési készség mérése során az OECD azt vizsgálja, hogy a diákok mennyire képesek érteni, használni, értékelni egy-egy szöveget, vagy például mennyire képesek kontextusban reflektálni arra. A PISA-teszt már arra is kitér, hogy míg korábban papíralapon olvastak a diákok, mára a digitalizációval ez már teljesen megváltozott, ráadásul az interneten fellelhető hamis információk miatt a kritikai gondolkodás is elengedhetlenné vált, mint ahogy az is, hogy az emberek meg tudják különböztetni a tényeket a véleményektől. Magyarországon minden tizedik 15 éves képes megkülönböztetni a tényeket a véleményektől implicit információk alapján. Az OECD a magyar diákok szövegértése kapcsán kimutatta, hogy a leggyengébben teljesítő diákok aránya 2018-ra csaknem 8 százalékkal nőtt 2009-hez képest. A magyar diákok 27,5 százaléka nem rendelkezik az elvárható minimális szövegértési képességekkel sem, vagyis lényegében képtelen feldolgozni a szöveget, abban megtalálni és értelmezni a releváns információt. Ezek a gyerekek gyakorlatilag funkcionális analfabéták.

Amint arra a PIRLS-elemzés kapcsán már utaltam, különösen fontos a családi háttér szerepét vizsgálni a kompetenciamérések elemzése során. A PISA az alábbi eredményeket közölte a magyar gyerekek kapcsán:

- a) A szocioökonómiai háttér 20 százalékban magyarázza, milyen eredményt érnek el a gyerekek a teszteken (az OECD-átlag 13,8 százalék).
- b) A PISA-teszt az olvasási feladatok kitöltésekor azt is vizsgálta, mennyire koncentrálnak ugyanazokban az iskolákban a hátrányos

helyzetű diákok, míg más intézményekben a jó háttérű tanulók. Ha az ezt mérő izolációs index a 0-hoz közelített, akkor gyakorlatilag nem volt szegregáció, ha az egyhez, akkor pedig volt. Magyarország itt a 0,8-es értéket közelítette, aminél csak Bulgáriában és Peruban volt magasabb ez a szám: 0,82. Az OECD-átlag 0,67 volt.

Dolgozatomban amellet érvelek, hogy miközben a szocioökonómiai hatások az egyik legfontosabb komponensei a gyerekek olvasóvá nevelésének, a technikai-technológiai fejlődés, az internet és a digitális eszközök térhódítása és egyre általánosabbá válása segít kiegyenlíteni a különbségeket, és új lehetőséget kínálhat a legszegényebbeknek az olvasástanulás és a szövegértés területén. A dolgozatom önálló kutatásából származó adatok azt mutatják meg, hogy a HHH régiók diákjai örömmel éltek a digitális olvasás lehetőségével, és többet, gyakrabban olvastak, mint nagyvárosi, jobb körülmények között tanuló társaik. Az erre irányuló hipotézisem 2021-ben nemzetközi szinten is validálásra kerül, mivel a BOOKR Kids partneri szerződést kötött a Kayani Foundationnel, amelynek munkatársai a libanoni szír menekülttáborok oktatását szervezik, és tizennyolc hónapon keresztül fognak BOOKR-könyveket használni az angolórakon. A Lego Foundation legfrissebb kutatása (Learning Through Play: Increasing impact, Reducing inequality, 2020) is arra mutat rá, hogy a játékos digitális fejlesztésre irányuló programok hatékony oktatási eszközök lehetnek a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása során, hiszen az alapvető akadémiai készségeket fejlesztik, amelyekre az iskolába kerüléskor a legnagyobb szükségük van az érvényesüléshez.

Ha 2021-ben az oktatás társadalmi kiegyenlítődesre gyakorolt hatásairól beszélünk, megkerülhetetlen, hogy foglalkozzunk a pandémia alatt kialakult online oktatásból kiszorultak problémájával is. A Teacher Task Force és az UNESCO Institute for Statistics legfrissebb adatai szerint a világ tanulóinak csaknem fele komoly akadályokkal szembesült az online tanulás kapcsán. Világszerte mintegy 826 millió diák (csaknem 50 százalék) otthon nem fér hozzá személyi számítógéphez, míg 43 százaléknak – körülbelül 706 milliónak – nincs internetelérése. Az alacsony jövedelmű országokban a hozzáférési arány még kedvezőtlenebb. A diákok majdnem fele tehát kiszorult az online oktatásból, s ez olyan lemaradást eredményezhet középtávon, amelyet évekig tart majd ledolgozni, ha egyáltalán sikerül. A fent említett lesújtó adatok alapján fontosnak érzem, hogy hangsúlyozzam: amikor

dolgozatomban az IKT-eszközök hasznossága mellett érvelek, feltételezem, hogy a résztvevő tanárok és diákok rendelkeznek a szükséges eszközökkel és internet-hozzáféréssel.

4.3. Az IKT és az olvasás

Ebben a fejezetben azt szeretném bemutatni, hogy az interaktív könyvnek mint hibrid médiumnak helye van az oktatási palettán, mivel a kizárólag nyomtatott médián alapuló oktatási módszerek már nem elegendők a mai kor fiatal olvasói számára. A technológiai fejlődés, a fogyasztói igények és a könyv természetének változása nem hagyja érintetlenül a tankönyvek világát sem, miközben az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatásban való használata képes számottevően növelni a hatékonyságot a tanítás-tanulás folyamataiban (Pittard et al., 2003). A szerencsés együttállás eredménye lehet, hogy az interaktív könyv hatékony IKT-eszközként is értelmezhető.

Az Európai Unió oktatással foglalkozó munkacsoportja nyolc kulcskompetenciát különít el, amelyet a gyerekeknek a kötelező oktatás-nevelés keretein belül kell elsajátítaniuk. Az egyik ilyen a már említett digitális kompetencia, amely egyebek között a digitális eszközök és a média magabiztos és kritikus alkalmazását jelenti a mindennapi élet különböző területein:

Az IKT alkalmazásával kapcsolatos készségek a legalapvetőbb szinten a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalják magukban. Az informatika eszközei és módszerei nagymértékben támogatják a személyre szabott, differenciált oktatás megvalósulását, sőt élvezetesebbé tehetik a tanulást (Körösné, 2007).

A European Schoolnet 2006-ban az OECD országokban végzett felmérést az ICT hatásairól az oktatásban. A kutatás eredményei szerint pozitív korreláció mutatható ki az IKT-használat mennyisége és matematikában elért PISA eredmények között. A felmérés azt is megállapította, hogy az IKT-eszközökkel jobban ellátott iskolák teljesítménye magasabb, mint a digitális eszközökkel kevésbé rendelkező tanintézeteké. A 16 évesek körében végzett vizsgálatok szerint pedig azok a tanulók,

akiknek az osztályteremben szélessávú kapcsolat állt rendelkezésükre, rendszerint jobb eredményeket értek el az országos tanulói felméréseken (Blanskatet al., 2006).

A digitális eszközök ma már nem a rendszergazdák és az informatikatanárok misztikus világát jelentik: a legtöbb megoldás minimális háttértudással, teljesen intuitív módon, könnyen tanulható. Például a kutatásomban szereplő BOOKR Suli alkalmazás használata egy nyolcperces oktatóvideó (<https://www.youtube.com/watch?v=LcoczrD3vI4>) segítségével szinte azonnal elsajátítható. Amikor 2020. március 14-én, pénteken Orbán Viktor miniszterelnök az esti hírekben bejelentette a Covid-19 világjárvány okozta vészhelyzet miatti iskolazárat, hétfőn el kellett indulnia a digitális köznevelési munkarendnek Magyarországon. A közvetítő platformok rendelkezésre álltak, hazánkban az uniós átlag felett helyezkedik el az internetpenetráció szintje (87 %, lásd Statista, 2020), ám a digitális tananyagok csak nagyon kis mértékben érthetőek el ma Magyarországon. Ezért is értékelték fel annyira az elérhető interaktív könyvek, és váltak szinte napok alatt a magyar pedagógusok kedvenc kiegészítő eszközeivé. A BOOKR Suli alkalmazásban például egy hét alatt egymillió percet töltöttek olvasással a magyar általános iskolai tanulók. (Sajnálatos módon ez csak az általános iskolai magyar irodalom és az angol nyelvoktatás területét érintette.)

A nemzetközi kutatási trendek is azt mutatják – főleg az angolszász edukációs kultúrában –, hogy már nem szükséges a tanítási-tanulási folyamatokat és a digitális technológiát mint egymástól különálló fogalmakat vizsgálni, mert a dinamikusan fejlődő IKT-eszközök hatására azok az oktatás szerves részévé váltak (ennek a folyamatnak a felgyorsítása a pandémia okozta kényszerhelyzetnek is tulajdonítható). A két fogalom tehát összeolvad: az iskolai nevelés részben a digitális környezetben valósul meg, vagy a jövőben egyes kutatók szerint kizárólag a virtuális térben fog zajlani (Pittard et al., 2003). Az olvasásfejlesztésre vonatkozó IKT-eszközök palettája nem olyan gazdag, mint az úgynevezett STEAM- (*science, technology, engineering, and mathematics*) eszközöké, de más megközelítésben is kell vizsgálni őket, mint az egyes direkt tudományterülethez kapcsolódó fejlesztéseket.

Magyarországon először a ROIP-ELTE UNESCO IPK kutatási program keretében hátrányos helyzetű tanulók olvasási képességét fejlesztették IKT-val támogatott környezetben. A kísérleti program kimagaslóan jó eredményeket produkált. A legnagyobb léptékű fejlődés az elbeszélő szöveg megértésében volt

tapasztalható, de jó eredmények születtek az ábra- és a táblázatolvasás területén is. A hátrányos helyzetű tanulók ez irányú támogatása egy évig tartott, és a lemaradásuk az osztály normál olvasási szinten lévő csoportjától nagymértékben csökkent. Az IKT-ban rejlő egyedülálló lehetőségek – mint az azonnali visszacsatolás, a personalizálható tanrend, az önálló haladási ütem vagy a multimédiás közvetítés – a hátrányos helyzetű tanulók esetében különös mértékben megmutatkoztak (Molnár É. & Józsa, 2006). Így, ahogy már az előző fejezetben a PIRLS-eredmények értékelésénél is láthattuk, ez a kutatás is hasonló eredményekkel támogatja a hipotézisemet: az IKT-megoldások hatékony implementációjával és a pedagógusok felkészítésével fontos lépéseket lehet tenni az esélyegyenlőség és az esélyteremtés területén. Ezen felül a kutatás eredményei arra is rámutatnak, hogy az olvasásfejlesztés során használható digitális eszközök kedvező hatást gyakorolnak a tanulók motivációs szintjére is. (A dolgozatban bemutatandó saját kutatás is ezt az eredményt mutatta.) Igaz, a motiváló hatás általánosságban is igaz az IKT-eszközök oktatásban való használatára (Józsa et al., 2010; Passeyet al., 2003). Szorosan az imént bemutatott kutatáshoz köthető Lengyelne Molnár Tünde, Racsko Réka és Szűts Zoltán kutatása (2021), amely a digitális történetmesélés fejlesztésének új lehetőségeit vizsgálja IKT eszköz segítségével. A kutatócsoport LEGO® eszközöket választott, hiszen véleményük szerint a játék iránti nyitottság és gamifikáció segítségével a LEGO-t az irodalomoktatásba is be lehet építeni, mivel támogatja az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését elsősorban a szövegértési, szövegalkotási képességeket, és a középiskolában a kamaszkorra jellemző absztrakt, valamint kritikai gondolkodás fejlesztését is.

A fentebb bemutatott kutatások vezetőivel összhangban amellet érvelek, hogy a kizárólag nyomtatott médián alapuló oktatási módszerek már nem elegendők a mai kor fiatal olvasói számára. Az olvasástanítási módszereket kidolgozó tantervfejlesztőknek szembe kell nézniük a mai digitális kor kihívásaival, és figyelembe kell venniük, hogy a XXI. század embere nemcsak nem idegenkedik az elektronikus olvasás élményétől, hanem az információi jelentős részét is egyenesen az internetről szerzi be. Így kiemelten fontos más jellegű olvasási készségeket is fejleszteni. Ilyen például az, hogy a tanulók implicit információk alapján különbséget tudjanak tenni az álhírek és a valós hírek között (a legutóbbi PISA-kutatás erre már külön figyelmet fordított a mérési módszertan megalkotása során). Az iskoláknak

különösen fontos szerepet kell vállalniuk abban, hogy a tanulókat ilyen téren is irányítottan fejlesszék. Ez pedig csak a tanárok, a szülők, a tanárképző intézmények, az iskolai vezetés, a politikai döntéshozók és az oktatáskutatók együttes munkájával, összefogásával valósulhat meg (IRA, 2002 alapján Józsa & Steklács, 2008).

4.4. Az interaktív könyv mint hibrid műfaj

Mielőtt rátérnék az interaktív könyvek bemutatására, érdemes rövid kitérőt tenni, és röviden foglalkozni az elődjével, az e-bookkal.

1967-ben Andries van Dam, a Brown Egyetem technológiai professzora találta ki az „elektronikus könyv” kifejezést, miközben az úgynevezett hipertextet fejlesztette egy akkoriban az egész szobát elfoglaló „nagy” teljesítményű számítógépen (Anuradha & Usha, 2006). Bár van Dam professzor már több mint négy évtizede írt az elektronikus könyv koncepciójának a fontosságáról, a terület kutatói csak a kézi számítógépek térnyerésével, az 1980-as években kezdtek felfigyelni az e-könyvekre és az oktatásban betölthető szerepükre. Az akkori hagyományos e-könyvek nem sokban különböznek a mai megfelelőiktől, amelyek tulajdonképpen a papíralapú könyvek digitális lenyomatai, és esetükben az olvasási élmény megegyezik a hagyományos könyvével. Ám már az 1980-as években találkozhattunk olyan kísérleti e-könyv-megoldásokkal, amelyek a számítógépek hangkimeneti egységét használva narrációval támogatták az olvasási nehézségekkel küzdő kisiskolásokat (Olson et al., 1986; Reitsma, 1988). Így tulajdonképpen e megoldások tekinthetők az interaktív könyvek elődjeinek.

Az interaktív könyv esetében – ahogy az elnevezés is sugallja – az olvasó egyéb tevékenységekkel is befolyásolhatja a tartalmat, illetve az olvasás sorrendjét, és mivel a tartalom érintőképernyőn vezérelhető, az interaktivitásra sokkal nagyobb terep nyílik. A vizuális tartalmat hangzóanyag (narráció, zene, hangeffekt) is kísérheti, megmozdulhat a kép, sőt a szöveg is, és ezek az „események” akár az olvasó közreműködésével, érintő és egyéb mozdulatok alkalmazásával indíthatók. Véleményem szerint ezeket a lehetőségeket összehangoltan ki lehet használni egy újfajta könyv, illetve olvasási élmény érdekében. Az interaktív könyvek fejlesztése, csak mint a hibrid médiumoknál általában, egyfajta kísérletezés, hiszen a műfaj újszerűsége miatt lehetetlen standardokról beszélni, és ahogy a technika-technológia fejlődik, úgy változnak a benne rejlő lehetőségek is. A nagy könyvkiadók és a

tradicionális könyvvásárok mind foglalkoznak a témával; ezt jól mutatja, hogy a mérvadónak számító Bolognai Gyermek- és Illusztrációs Könyvvásáron 2012 óta külön mezőnye van az interaktív könyvnek, ahol a legjobbnak talált digitális alkotások a nyomtatott könyvek díjaival azonos presztízsű kitüntetésekben részesülnek.

Az interaktív könyvekkel Magyarországon elsőként dr. Magonyiné Varga Emőke, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Tanszékének adjunktusa foglalkozott, akivel közösen publikáltuk 2017-ben az „A könyvek életre kelnek – Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába” című tanulmánykötetet, amely részletesen elemzi a műfaj sajátosságait.

Earl Aguilera, a téma egyik nemzetközi kutatója szerint az interaktív könyv olyan szoftveres alkalmazás (angol kifejezéssel *application* vagy *app*), amely digitalizált formátumú szöveges, képi és (opcionálisan) hang tartalmakból áll, és a felhasználó érintőképernyős készüléken olvassa és kezeli a könyvet. E mobilalkalmazások az online áruházakból vagy önálló weboldalakról érhetők el letöltés útján. Az interaktív könyv műfaji sajátossága nem csupán az extraként hozzáadott „feature”-ökben rejlik, hanem elsősorban abban, hogy alapjaiban változtatják meg az olvasó és a könyv viszonyát, magát az olvasás élményét. Az alábbi funkciók tartoznak egy interaktív könyv alkotóelemei közé:

1. Animációk és zoomolás: Az interaktív könyvek egyes képeinek megfelelő mértékű és idejű mozgatása ráirányítja az olvasó figyelmét a történet szempontjából fontos mondanivalóra, és fejleszti a megértési képességet, anélkül, hogy túlságosan elvonná a figyelmet magáról a szövegről (Takacs & Bus, 2018).

2. Szövegkiemelés: A szövegkiemelés felhívja az olvasó figyelmét az olvasott szavakra, és segít a narrátorral azonos tempóban való „belső” olvasásban.

3. Narráció: A professzionális narrátorok, színészek által felmondott szöveg megkönnyíti a szöveg értelmezését, valamint segíti a szépkiejtés elsajátítását.

4. Edukációs játékok: Az életkornak megfelelő és szórakoztató jellegű edukációs játékok segítik az olvasói motiváció fenntartását (Varga, 2019). A szövegértés átfogó ellenőrzése mellett a feladatok elvégzése után kinyert adatokból fejlesztési program készíthető, amely a differenciálás egyik eszköze is lehet.

5. Interakciók: Hotspotok, szótárak, definíciók beépítése segítheti a szöveg értelmezését, illetve a bevonódás mértékét, ám ha ezek nem megfelelően vannak

elhelyezve a képen/szövegben, az elterelheti az olvasó figyelmét, és „kiemelheti” a történetből (Takacs et al., 2015)

A befogadó immáron nem „passzív” használója az adott médiumnak, hanem az akciója révén képes reakciót szülni. A könyv lapjai között rejlő interakciók, az animációk, a hanghatások bővítik az olvasó lehetőségeit. Ezek a funkciók különösen fontosak az olvasástanulás folyamatában. Ha egy gyereknek például alacsony szintű a szövegértelmezési képessége, mind a szöveg dekódolása, mind a megértése értelmében, akkor általában olvasás közben más kognitív folyamatok alkalmazásával kompenzál (Stanovich, 1980). Így ha nem képes az automatikus szövegfelismerésre, további „tudástárat” aktivizálhat, például a kiegészítő illusztrációkat hívhatja segítségül a kontextus értelmezésében. Ha ezek az illusztrációk még mozognak is, az további receptorokat stimulálhat, és még hatékonyabb lehet az extra erőforrás támogatása. A kutatók azért is érvelnek az interaktív könyvek szövegértés-támogatása mellett, mert annyira gazdag lehet funkcióinak palettája, hogy a gyerek a számára legmegfelelőbb és egyben a legkevesebb energiát felemésztő kompenzációs folyamathoz nyúlhat segítségül, így a personalizáció és egyben a differenciált oktatás is megvalósulhat (McKenna & Zucker, 2009). Ha például a diák dekódolási képessége gyenge, akkor az e-könyv olvasása során alkalmazott szószintű szövegfelolvasó funkció implicit módon arra ösztönözheti, hogy támaszkodjon a szöveg kontextusára, amikor nehéz szóval találkozik (Olson & Wise, 1992). Így ha az olvasási problémával küzdő diákok jó időben találkoznak a hasonló funkciókkal kiegészített elektronikus oktatási célú könyvekkel, az nagyban segítheti a minél gyorsabb visszatérésüket a „normál” olvasói folyamathoz. A kiterjesztett e-bookok nemcsak átmeneti, hanem állandó segítségül is szolgálhatnak azoknak, akik a kognitívprofil-teszten diszlexiásnak minősültek (McKenna & Walpole, 2007).

A kutatásomban elemzett BOOKR Kids-könyvek a kontextushoz közvetlenül kapcsolódó játékokat is tartalmaznak, amelyek mélyítik, erősítik a kötődést a történettel, hiszen új perspektívából ismerhetők meg a karakterek, és a közös élmény nem zárul le a történet végével. A klasszikus olvasási élmény tehát játékelménnyel is kiegészül, megvalósítva a „játszva tanulás” koncepcióját.

Betti Sargeant (2015) szerint az interaktív könyv abban különbözik alapjaiban az e-booktól, hogy az interaktív könyv készítői a nyomtatott képeskönyvekben,

játéktervezésben és animációs filmekben használt szabályok kombinációját ötvözik. Az interaktív könyveket többféle modalitás – az írott szöveg, a (mozgó)képi megjelenítés, a hang –, valamint az ezeket időben koordináló interakció együttes alkalmazása jellemzi. Interaktív könyvek esetében, mint ahogy már utaltam rá, a befogadó felhasználóvá, aktív résztvevővé válik: míg a hagyományos (és e-book) könyveket olvassák, addig az interaktív könyveket használják (Sargeant, 2015). Aline Frederico szerint az interaktív könyveket a verbális és a vizuális elemek összetett viszonya és kölcsönös összefüggése határozza meg. E kapcsolatok különböznek a nyomtatott könyvben megtapasztalható szöveg-kép viszonytól, mivel az utóbbiban a verbális szöveg központi szerepet játszik az elbeszélés közvetítésében, míg a vizuális elemek másodlagos, illusztratív vagy dekoratív funkciót látnak el. David Lewis a fentebb elemzett viszonyt mint ökoszisztémát írja le, amelyben a narratívát alkotó különböző verbális és vizuális jelek komplex kapcsolatokat generálnak, és azok együttes jelentése több, mint egyes részeik összege.

A mai modern technológiát „élőhelyként” kapott generációt alkotó digitális bennszülöttek már elvárásként fogalmazzák meg azt, hogy aktívan részt vehessenek egy a képernyőn közvetített történet értelmezésében (Varga & Daróczi, 2018). Az interaktivitás Katie Salen és Eric Zimmerman játéktervező-elemzők szerint egyszerre „cselekvés és irányítási aktus”. Az interaktív könyvekben a felhasználó kapcsolata dinamikus a történettel, hiszen az olvasó képes beavatkozni a történetbe, és sok esetben arra is képes, hogy megváltoztassa az ábrázolt világot (Varga & Daróczi, 2018). Maga a bevonódás élménye játék, amely valós izgalmat jelent egy gyerek számára, és amelyet ezáltal nagyra értékel. Ebben rejlik az interaktív könyvek varázsának kulcsa, hogy ösztönzik a gyerekeket a használatukra: az olvasásra. Főleg azokat a gyerekeket, akiknek az olvasás elsajátításának a technikája nehézséget okoz, és akik megcsömörlöttek a nyomtatott szövegek világában. Egy ilyen természetű játékos megoldás képes feloldani a gátat és átsegíteni őket a nehezebb tanulási szakaszokon.

Az interaktív könyv igen tág műfaján belül szinte végtelen lehetőség nyílik a modalitások mennyiségi és minőségi kombinálására, ezért minden interaktív könyvnek – ahogy a nyomtatottaknak is – sajátos jegyei, jellemzői vannak (Varga & Daróczi, 2018). Az interaktív könyvek által nyújtott cselekvési lehetőségeknek

több szintjük lehet, valamint az irányítás lehetőségei is többféleképpen képzelhetők el, csakúgy, mint ahogy általában az érintőképernyő vezérlése történik: érintéssel vagy „swipe”-pal. A technológia fejlődésével és az asztali számítógépek dominanciájának a megszűnésével megjelentek azok az okoseszközök, amelyek megfelelnek egy gyerek fizikai korlátainak és egyben igényeinek. Érdekes ilyen szempontból is megfigyelni az „együttállást”, vagyis azt, hogy miért is annyira sikeresek az interaktív könyvek a legkisebb korosztály körében.

4.5. Az interaktív könyvek műfaji sajátosságai

Az interaktív könyv alapeleme a szöveg, csakúgy, mint a papíralapú nyomtatott könyveké. Mivel a technika korlátlan lehetőséget ad az interaktív könyvek fejlesztőinek a kezébe, sok esetben (például a BOOKR Kids-könyvek esetében is) a tipográfiai megvalósítás nem kötött, hanem beállítástól függően képes az olvasó igényeit kiszolgálni, így a betű méretének változása, a szótagolás vagy a diszlexiásoknak készített fonttípus mind megtalálható az alkalmazások eszköztárában. Ezek választható opciók, így egy szöveget, illetve interaktív könyvet más-más olvasási-tanítási gyakorlathoz lehet alkalmazni, illetve különböző tudásszintű gyermekek szövegértésének, olvasáskészségének fejlesztésére egyidejűleg felhasználni. A hangos felolvasás is esszenciális eleme az interaktív könyveknek, hiszen a hallott és a látott szöveg együttes értelmezése beindítja a kognitív tanulás folyamatait (Mészáros, 2009). A hangos olvasás – akár otthon, akár az iskolában – alapvető fontosságú az irodalmi kompetencia megszerzéséhez (Varga & Daróczi, 2017). A gyerekek akkor képesek megtanulni helyesen írni és olvasni, ha nemcsak globálisan észlelik a szót, hanem hallási figyelmüket annak elemeire, a beszédhangokra is összpontosítani tudják, és képesek a hangsor analizálására (Csépe, 2005).

A szavak hangzása és az írásos képük közötti kapcsolat felismerése alapvető fontosságú már a fonológiai tudatosság fejlődésének korai szakaszában is (Sipe, 2002). Az írott és a kiejtett szavaknak tehát kiemelt jelentőségük van: ezek összekapcsolását eltérő színű dinamikus szövegkiemeléssel segítik (a BOOKR Kids-könyvek esetében is). Amint korábban már említettem, az interaktív könyvek esetében a hangos felolvasás sokszor egy opció, ki- és bekapcsolható, ezért a könyvet háromféle módon lehet olvasni: csak hallgatni, csak olvasni, illetve hallgatni és

olvasni egyszerre. A képeknek is a szöveghez mérten domináns a szerepük az interaktív könyvekben, csakúgy, mint egy nyomtatott képeskönyvben, ám jelen esetben a képek mozgással, animációval is kiegészülhetnek, ami egyrészt a karakterekkel való interakció lehetőségét, másrészt a történet értelmezését segítheti. Így a képek életre kelhetnek, az eső csöpöghet, a vándor mendegélhet, a tó kiapadhat. E vizuális megoldások történhetnek automatikusan és az olvasó kezdeményezésére is, amely akár lehet egy, a narratíva szempontjából fontos feladvány megoldása is. Az animációk minőségének és mennyiségének különösen fontos szerepük van az olvasás és a szövegértés támogatása terén. A szöveget kiegészítő animációk széles mezsgyén értékelhetők, kezdve a megértést támogató, kiegészítő, a figyelem fenntartására alkalmas mozgóképtől egészen a véletlenszerű, sokszor a kontextust tekintve irracionális a figyelem elterelését szolgáló „hotspot”-okig, amelyek a történet szempontjából teljesen irrelevánsak és zavaróak. Amikor az első „pozitív” kategóriáról beszélünk, akkor a kutatók szerint arra is alkalmasak lehetnek az animációk, hogy a gyerekek olyan új, ismeretlen szavak jelentését sajátítsák el „önerőből”, amelyek például akár az idegennyelv-tanulásban is nagyon fontos szerepet tölthetnek be (Higgins & Hess, 1999). Ha viszont az interaktív könyvben túlsúlyban vannak a zavaró kategóriába tartozó animációk, akkor az olvasók egyszerűen kieshetnek az eseményszerkezetből, és a történet tekintetében egy teljesen felesleges elemmel foglalkozhatnak, ami megszakítja az olvasói flow-t, és eltereli a figyelmet (Trushell, 2003). A kutatások mai állása szerint az arany középút még nincs konceptualizálva, vagyis nem tudjuk, mi az a megfelelő arány az animációk tekintetében, amely még támogatja a megértést, miközben szórakoztatja is a gyerekeket. (Általában is ez az *edutainment*-megoldások legnagyobb problémája.) Ám a fejlesztőknek mindenképpen nagy hangsúlyt kell fektetniük a könyvek ez irányú tervezésére, folyamatosan teszteltetniük kell a közönséggel a végeredményt. A magyar példaként szolgáló BOOKR Kids is különösen nagy figyelmet fordít az animációk tervezésére, mivel sokszor a művészi ambíciók a háttérbe szoríthatják a pedagógiai szempontokat.

Az utolsó műfaji elemet, amelyről már több szó esett, a játékok jelentik. Az interaktív könyvek általában tartalmazznak képességfejlesztő játékokat is, amelyek képesek az olvasó figyelmét hosszú távon lekötni, és a játék élményével extra bevonódási lehetőséget biztosítani. Sargeant szerint a játék olyan „szabályalapú

formális rendszer”, amelyben különböző és számszerűsíthetően értékelhető döntéseket hozhat a játékos. A *gamification* (játékosítás) motiválóan hat a játékosokra, és hatékony eszköze lehet annak, hogy az olvasó minél több időt töltsön a könyvekben. Mivel a játékok minden esetben a történet cselekményéhez köthetők, ezért előzetes tudás szükséges a helyes megoldásukhoz, azaz a könyvet el kell olvasni.

A digitálisjáték-alapú tanulás, azaz a *digital game based learning (DGBL)* célja, hogy a hagyományos pedagógiai módszereket szem előtt tartva minimum azonos hatékonysággal, de sokkal szórakoztatóbb, motiválóbb módon oktasson (Balogh, 2017). A játékalapú oktatási módszerek egyik legfontosabb jellemzője, hogy az ismeretelsajátítás közben folyamatosan további munkára ösztönzik a tanulókat. Erre az egyik legjobb eszköz, hogy nem büntetik a hibázást; többször meg lehet próbálni az adott feladatot, aminek eredményeképpen előbb vagy utóbb sikerrel jár a tanuló. A megoldott feladatok pedig jutalmat nyernek, pontokkal, trófeákkal jutalmazhatók, ami már a gamifikáció eszköze. Az ilyen jellegű pontrendszerek egyik fő pozitívuma az, hogy a fejlődésre és a felhalmozásra helyezik a hangsúlyt. Az iskolában megszokott jegyalapú értékelés és az abból való átlagszámítás nem ad lehetőséget a fejlődés érzetének átélésére. Egy rosszabb jegyet rettentő nehéz kijavítani az átlagolás logikája alapján, míg a pontok gyűjtése lehetőséget ad a folytonos újrakezdésre. A gamifikáció módszertana tehát az oktatáspszichológiában gyökerezik.

Az interaktív könyvek objektív megítélésének tekintetében nehéz minőségi standardot felállítani. A szakirodalomban fellelhető kapaszkodót Adina Shamir és Ofra Korat (2009) szempontrendszere szolgáltatja, amely abban segít, hogy egy interaktív könyvet esztétikai szempontból, az interaktív multimédia-tartalom és a használhatóság szempontjából meg tudjuk ítélni (1. táblázat).

A vizsgált rész	Kritériumok
Multimédia-tartalmak	<ol style="list-style-type: none"> 1. Egyszerűen előhívhatók-e a tartalmak? 2. Milyen a szöveg és a kép elrendezése? Nincsenek-e zavaró átfedésben? Jól olvasható-e a szöveg? 3. Személyre szabható-e a szöveges megjelenés (szótagolás, betűméret, nyelvválasztás)? 4. Mi a kapcsolat a multimédia-tartalmak és a szöveg között? Nincs-e ellentmondás? Kapcsolódik-e a szöveghez minden képi elem? Mi a (mozgó)képi tartalom szerepe: illusztrál, hangulatot fest, magyaráz, konkretizál? Dramaturgiaiilag logikus-e a képi megjelenítés és az előidézhető változások kapcsolata? 5. A szöveg, a kép és a hang együttese miként szerveződik? Milyen statikus és időbeli kompozíciós elvek érvényesülnek? Van-e figyelemelvonó hatás, valamely csatorna (hallás vagy látás) túlterhelése? 6. A szöveg, a képek, a hanganyagok és az animációk technikai minősége. 7. A vizuális anyag esztétikai minősége, eredetisége és egységessége. 8. Szinkronizálás (hangkiemelés, hanganimáció) és interakciók időzítése (egyszeri-többszöri). 9. Van-e a használathoz segítség (súgó)? 10. Szerepel-e az alkotók és a felhasznált források felsorolása?
Interfész- és interakció-tervezés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Milyen alternatív módokon (milyen beállításokkal) használható?

	<ol style="list-style-type: none"> 2. A navigáció vizuális elemei: gombok, menü, ikonok, lapozás; a „hol tartok” megjelenítése, illetve az újrakezdés lehetősége. 3. Melyek a vezérlő gesztusok: pl. érintés, simítás, rázás, elforgatás stb. 4. Hogyan jelenik meg az, hogy mit lehet/ mit kell megérinteni a képen? 5. Ismétlődő vagy véletlen elemek. 6. Szövegkiemelés (narráció, nehéz szavak, lényeges elemek). 7. Lehetséges-e az újraolvasás (a lap tetejéről kezdve)? 8. Vihető-e be tartalom (pl. fotó, rajz, felolvasás stb.)? 9. Hogyan tölti ki a tartalom a képernyőt? 10. Változtatható-e a formátum (álló-fekvő)?
<p>Szövegértés, ismeretátadás, motiváció</p>	<ol style="list-style-type: none"> a) Megfelel-e a tartalom a korosztálynak? b) Világos-e, hogy mit kell tennie az olvasónak? c) Mi motiválja a gyermeket a tanulásra, az olvasásra? d) Játékok szerepe (kikapcsol, oktat, ellenőriz) és elhelyezése a történeten belül (bárhol, a végén, a történetbe ágyazva). e) Cél-e a készségfejlesztés?

1. táblázat Az interaktív könyvek kategóriái

A táblázat a kvalitatív megítéléshez és az interaktív könyves módszertani összehasonlításhoz ad támpontot. Fontos szempont viszont megvizsgálni az interaktív könyvnek magára az olvasóra gyakorolt hatását, vagyis azt, hogy például milyen szubjektív érzelmeket vált ki, mire ösztönzi felhasználóját, miközben nem feledkezünk meg az objektíven megítélhető oktatás pedagógiai célokról sem. Az utóbbiakhoz az olvasás megszerettetése, az olvasás technikájának elsajátítása, a szókincs és a szövegértés fejlesztése, valamint egyéb készségek (például a

finommotoros mozgások fejlesztése) tartoznak. Ezt többféle empirikus kutatási módszerrel tudjuk mérni; én a kutatásomban egy hagyományos könyvet befogadó kontrollcsoporthoz hasonlítottam az interaktív könyvet használókat. Az interaktív könyvek iskolai-gyakorlati alkalmazhatósága egy merőben új terület – eddig Magyarországon csupán a BOOKR-könyveknek készült bevérvizsgálata –, ezért a legfontosabb, hogy megtaláljuk a digitális műveltségi tartalomnak megfelelő (módszertani) eljárásokat, amelyek által az új struktúrájú műveltségi tartalom közvetíthetővé válik (Ruttkay & Daróczy, 2018).

Tény, hogy a tudás megszerzése mint folyamat megváltozott a technológiai fejlődés miatt (Benedek, 2007). Az interaktív könyv prezentációs módjait bemutató, illetve az interakciók hatásait bemutató tanulmányok is azt jelzik, hogy az új mediális környezetben a gyermek olvasási stratégiája is új, más törvényszerűségek szerint alakul (Fenyvesi & Kiss, 2008). Maga a befogatói alaphelyzet viszont nem változott a gyermek feladatát tekintve, miszerint képesnek kell lennie arra, hogy a látottakat, a hallottakat összefüggő történetként tudja leképezni. Viszont az interaktív könyvek esetében az interaktív elemek fokozottan segítik ebben az olvasót, hiszen a mediatisált történetvilágok résztvevőivé válik, és a befogadás során integránsabb módon lesz jelen. „A történeten való áthaladás élménye jóval intenzívebbé válhat ahhoz a helyzethez képest, mint amikor a befogató performancia aktusa annak a fejében játszódott le” (Grodal, 2008: 226). Az *interaktív-kompensációs* folyamatok, amelyek alatt az olvasónak többtípusú mentális reprezentációt kell nyelvi reprezentációvá formálnia, a magyar nyelv és irodalom szövegfeldolgozó óráinak igen fontos részét képezik. Ebben az úgynevezett konvertáló szituációban az olvasóvá válás mindenkori elemi feltétele épül és erősödik, mégpedig az átélés, az átélő tudati működés (Ruttkay & Daróczy, 2018). Ebben a folyamatban tudnak segíteni a gazdag jelrendszerrel ellátott, játékosított interaktív könyvek, bár fontos leszögeznünk, hogy ha nem alakult ki a megfelelő fogalmi keret az olvasóban, akkor még az interaktív történetek segítségével sem fogja tudni dekódolni a történetet:

„Egy írásművet gyakorlatilag mindegy, milyen információ-hordozóról olvasunk (...), ha nem lenne meg bennünk a már kialakult fogalmi keret, a kép sem jelentene mást, mint kizárólag önmagát, azaz így nem alkothatnánk metaforákat.”

(Grodal, 2008: 64)

Ez is arra a folyamatra erősít rá, amelyre már az előző fejezetekben utaltam, hogy tudniillik ezt a „fogalmi keretet” már kisbábakorban el kell kezdeni fejleszteni a hagyományos mesélés segítségével. A gyermekek esetében tehát az átélő tudat aktivizálása szempontjából a különféle interakciók jelentősége abban áll, hogy az események jelen idejűségét teszik hangsúlyossá azáltal, hogy azok láthatók, hallhatók, mozgathatók (Ruttkay & Daróczi, 2018).

4.6. Az interaktív könyv és a digitális olvasás kritikája

Ahhoz, hogy az interaktív könyvekről valóban átfogó képet kaphassunk, meg kell vizsgálnunk a velük szemben megfogalmazott kritikát is. A képernyőn való olvasás ellen az egyik leggyakrabban felhozott vád, hogy negatív hatást gyakorol az elemző- és ítélőképességre, valamint leépíti a képzelőerőt. Maryanne Wolf agykutató a *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World* (2018) című munkájában arról ír, hogy miben különbözik a nyomtatott és a digitális szövegek olvasása a kognitív képességekre gyakorolt hatása tükrében. Wolf szerint a digitális olvasás rontja a figyelem minőségét a papíralapú könyvek igényelte koncentrációhoz képest: „képernyőn olvasva gyengül a részletek feldolgozására és felidézésére való képességünk” (2018: 124). Nielsen az *F jelenség* kapcsán is arról ír, hogy a képernyőn való olvasás egyfajta kulcsszódekódolás, azaz szemünk a szövegben szinte automatizált módon a megértéshez elengedhetetlenül szükséges kulcsszavakat kutatja, illetve, hogy előbb olvassuk el az adott írás végkövetkeztetéseit, a további részletekre pedig a kialakult benyomásaink megerősítése miatt van csupán szükségünk. Wolf kitér egy másik fontos aspektusra is, a türelem kérdésére, azaz, hogy az átlagos internetes hírolvasó megelégszik az egy forrásból való tájékozódással, és nem ellenőrzi a hírek valóságtartalmát. Wolf pontosan ezzel állítja szembe a „mélyolvasás” ideálját, amelyet egy Marcel Prousttól kölcsönzött fordulattal illusztrál: „a mondatok, amelyekben a szavak nem igazolják vissza kezdeti várakozásainkat, az agy nem várt hirtelen leterheltsége kimaradáshoz vezethet” (fordította: Böszörményi-Nagy Gergely, 2020). Az elmélyült olvasás mindenesetre egy érzékenyen megkomponált folyamat összessége, amely magában foglalja a kritikai elemzést, a reflexiót és a következtetések levonását (Wolf & Barzillai, 2009). Ennek a folyamatnak a hatékonysága elsősorban koncentráció kérdése, valamint az, hogy képesek vagyunk-e a megszerzett információt integrálni a

tudatunkba (Durant & Horava, 2015). Az interaktív könyvvel foglalkozó kutatásunkban külön figyelmet fordítottunk ennek az aspektusnak a mérésére, hiszen kritikus, hogy a médium a figyelmet hosszú távon fenn tudja-e tartani vagy sem.

Mint ahogy a dolgozatomban több alkalommal is írtam, egy új médium soha nem váltja fel teljesen az elődjét. Sikere azon múlik, hogy mennyire képes kiegészíteni a „rég” médium világát. Az interaktív könyv kiegészíti a nyomtatott olvasás élményét, és értékes képernyőidőt kínál a legfiatalabb olvasó korosztály számára, így alakulhat ki a kettős olvasási képesség (*biliteracy*).

4.7. Piaci kitekintés

A nyomtatott könyvek piaca a legnagyobb szelet a kiadói piac tortájából: ez megközelítőleg 151 milliárd dollárt jelent globális szinten. Ebből az e-könyv-piac országtól függően 1,7–13 százalék között helyezkedik el, ám ez piaci előrejelzések szerint (Global Ebooks Industry Report, 2020) megtriplázódhat a következő években, akár 7 milliárd dollárról 27 milliárdra is nőhet 2027-ig. Ez azt is jelenti, hogy természetesen az olvasói szokások is változnak; a kutatás szerint 1,7 milliárd ember fog 2021-ben képernyőn (is) olvasni. Ez a trend már ma is tetten érhető. A Statista 2018-es reprezentatív kutatása szerint Európában a megkérdezettek 91 százaléka nyitott az e-könyvekre, és 45 százalékuk e-könyv-olvasóval is rendelkezik. Emellett 38 százalékuk olvas mobiltelefonon vagy tableten, 17 százalékuk pedig számítógépen. Akik még sosem olvastak e-könyvet, szintén nyitottak az újdonságra: 67 százalékuk szeretné kipróbálni az elektronikus olvasás élményét. A legvonzóbb tulajdonságként az alacsonyabb árat és a gyors, kényelmes és egyszerű vásárlás lehetőségét jelölték meg.

Az interaktív könyv műfaja viszont nem a hagyományos értelemben vett e-könyvet jelenti, hanem egy olyan terméket, amely az online fejlesztőjátékok és az e-könyv között helyezkedik el. Ezért ebben az esetben figyelembe kell venni a 63 milliárdos játékpiacon és a „smart learning” piacon is, amely 193,24 milliárd dollárról 586,04 milliárdra nőhet 2021-ig (The Report Smart Education and Learning Market, 2018).

Egy hibrid médium folyamatosan változik a társadalom, a technika-technológia és a piac kölcsönhatásának függvényében. Az interaktív könyvek piaca csakúgy, mint maga a műfaj, alakulóban van. Nemzetközi szinten

többen, többféleképpen kísérleteznek új digitáliskönyv-élményekkel, az interaktív könyvek egyfajta evolúciója zajlik. Mind a hagyományos, globálisnak tekinthető könyvkiadói konszernnek, mind a startup vállalkozások aktívan fejlesztik. Ám még nem beszélhetünk egyik esetben sem az interaktív könyvek Netflixéről. Mivel az új formátum edukációs háttere is nagyon erős, az állam mint a társadalom és az innováció közötti közvetítő erő jelenik meg. Ez a kapcsolat többféleképpen jellemezhető. Egyrészt finanszírozásban: a gyártó cégek Európában kiemelten sok állami vagy az állam által továbbított európai uniós forrásokhoz jutnak (GINOP-pályázatok, Jeremie-alapok), másrészt az e-könyvekre vonatkozó áfakategória miatt, amely a nyomtatott példányoktól eltérően a legmagasabb áfakategóriába tartozik, harmadrészen pedig az oktatási rendszer kapcsán, mivel az oktatáspolitikai irányok meghatározása kormányzati kompetencia. Például a dolgozatban bemutatott reprezentatív kutatás is állami segítséggel valósult meg a magyar iskolákban, ahogy az interaktív könyvek futtatására képes digitális eszközök is állami beszerzés kapcsán kerültek be a közoktatásba.

Az előző fejezetekben már érintettem a problémát, miszerint a jelen oktatási rendszerben a digitális technológia nyújtotta lehetőségek részben vagy egyáltalán nincsenek kihasználva. A Covid-19 vírus okozta válság erre különösen rámutatott, mivel a digitális oktatásra kényszerülő tanároknak minden ez irányú kompetencia nélkül kellett az egyik napról a másikra kezelniük a megváltozott helyzetet. Viszont fokozott érdeklődés irányult a digitális oktatási technológiák felé. Nemzetközi szinten a ZOOM, a Google Classroom, a Kahoot, a Learning Games és Learning Apps ért el több tízezerszeres növekedést, míg Magyarországon a disszertációm egyik főszereplője, a BOOKR Kids könyvelhetett el kivételes sikereket, miután az angolnyelv-tanulásra fejlesztett programját határozat formájában tankönyvvé nyilvánította az Oktatási Hivatal, és néhány nap alatt csaknem negyvenezer diák vette használatba a rendszert.

Kizárólag az interaktív könyveket fejlesztő cégeket tekintve az alábbi szereplőket érdemes megvizsgálni és összehasonlítani a magyar BOOKR Kids tartalmaival:

- A *TigerCreate* egy olyan szoftvert kínál, amely 2d, 3d vagy AR technológiai megoldásokkal interaktív tartalom létrehozását teszi lehetővé vállalatok számára. A szoftverhasználatért éves díjat kell fizetni.

TigerCreate nem kizárólag az oktatási intézményekre és/vagy a könyvkiadókra fókuszál. BOOKR Kidsszel ellentétben az ajánlat csak a szoftverhasználatra korlátozódik, a kivitelezést a megrendelő cégnek kell vállalnia. Ennek értelmében az interaktív tartalom létrehozásához a megrendelőnek szüksége van belső fejlesztőkre, grafikusokra és UX-designer-specialistákra.

- A *Raz-Kids* alapvetően egy webalapú alkalmazást kínál a gyermekeknek, ahol 400+ e-könyv válik elérhetővé előfizetési díj ellenében. A könyvek az olvasásfejlesztést szolgálják, amihez szövegkiemelés, hangoskönyv és kvíz funkciók járulnak hozzá. A BOOKR Kids interaktív könyveihez képest az oldalak nem animáltak – így valójában csak egy statikus képet lát az olvasó –, a játékok csak a szövegértést mérik ellenőrző kérdésekkel, emellett a könyvek sincsenek – életkor, nem, érdeklődés alapján – kategorizálva. A Raz-Kids a fejlesztésével elsősorban az oktatási intézményeket célozza, jelenleg az amerikai piacon, Ohio és New York államban van jelen.
- Az *Epic* egy web, iOS és Android készülékre is letölthető alkalmazást kínál szülőknek és oktatóknak egyaránt. A könyvtárban található történetek száma több mint 20 000. A könyvek mellett videó- és kvízzjátékok is fellelhetők. Legnagyobb hiányossága a BOOKR Kidsszel szemben, hogy a könyvek a kvízzjátékokon kívül semmilyen interakciót nem rejtenek magukban, így a gyerekek csupán passzív olvasóként vannak jelen, nem pedig aktív szereplőként. Az alkalmazás havi előfizetéses rendszerben használható, amelyet bármikor meg lehet szüntetni. A BOOKR Kidshez hasonlóan nem közvetít reklámokat, és bárhol, bármikor elérhető a tartalom. Jelenleg az amerikai iskolák 87 százaléka használja az Epic alkalmazást. Innen is érezhető a fogékonyság az olvasásfejlesztést támogató megoldásokra.
- A magyar Nemzeti Köznevelési Portálon (nkp) megtalálható *Okostankönyvek* nem kizárólag a papír alapú tankönyvek digitalizált változatai, hanem sok ezer kiegészítő digitális taneszközt is tartalmaznak: videókat, képeket, hanganyagokat és interaktív feladatokat. A különbség a BOOKR-hez képest az, hogy az Okostankönyvek az úgynevezett

non-fiction kategóriába tartoznak, azaz nem a *storytelling* alapú oktatási módszertant valósítják meg. A digitális tananyag ingyenesen érhető el.

- Az ugyancsak magyar fejlesztésű, ám nemzetközi szinten is igen népszerű *Mozabook* sokoldalú illusztrációs, animációs és ötletes prezentációs lehetőségekkel színesíti a tanórák eszköztárát. A látványos interaktív elemek és a beépített készségfejlesztő, szemléltető és kísérletező alkalmazások felkeltik a tanulók érdeklődését és segítik a tananyag könnyebb feldolgozását. Az Okostankönyvhöz hasonlóan a *non-fiction* kategóriába tartoznak és nem *storytelling* alapú oktatási módszertanra épülnek. A tartalmak előfizetéses modellben érhetőek el.
- A *Moondogbooks* két lehetséges opciót kínál a piacon. Az Ebookadabra alkalmazásával – amely kizárólag képekönnyveket tartalmaz – három és hét év közötti gyermekeket céloz meg. A funkciók többsége csak online használható, emellett összesen 15 könyv tölthető le offline használatra. A könyvek nem tartalmazzak animációt, nincs szövegkiemelés és audiofunkció, így alapvetően statikus e-könyveknek felelnek meg. A BOOKR Kidshez hasonlóan az alkalmazás előnye, hogy lehetséges a gyermekek fejlődésének monitorozása, ami nagyban támogatja a pedagógusok munkáját. Az Ebookadabra iskolai használata e dolgozat írásának pillanatában, 2020 őszén tesztelés alatt áll, tehát a piaci lefedettség egyelőre nem tekinthető számottevőnek. A Moondogbooks által kínált második opció magát a technológia értékesítését jelenti; ezzel elsősorban a könyvkiadókat célozzák meg. A jelenlegi fejlesztések azonban hiányosak a BOOKR Kids funkcióihoz képest.
- A *Speakaboos* a három és hat év közötti gyermekeknek kínál interaktív történeteket, amelyek asztali gépen, iOS és Android készülékeken élvezhetők. A BOOKR Kids alkalmazáshoz hasonlóan a könyvek animációt és játékokat foglalnak magukban. A Speakaboos az óvodás korú és első osztályos gyermekeknek gyárt tartalmat, tehát célcsoport tekintetében nem minősül a BOOKR Kids közvetlen versenytársának. A komplett termék egyedi ajánlat szerint rendelhető meg az óvodák és iskolák által. Magát a technológiát – mint *white label solution* – azonban

nem értékesítik, tehát a könyvkiadók digitalizációs törekvéseire nem ad választ.

- A *Kotobee* olyan szoftverrel van jelen a piacon, amellyel interaktív e-bookokat lehet tervezni és létrehozni. A *Kotobee Author* célfelhasználói a kezdőtől a professzionális felhasználókig terjednek, és a népszerű EPUB e-book-szabványon alapulnak. A *Kotobee Author* interaktív elemeket tud beilleszteni az e-bookokba, amelyek azonban csak EPUB 3 szabványt támogató e-book-olvasóban jeleníthetők meg. A *Kotobee* azonban egy szoftver, amely nem rendelkezik saját tartalommal, csak a technológiai háttérrel képes biztosítani. Ahhoz, hogy a tartalom interaktív formában, a kívánt márkaelemekkel egy applikáción belül megszülethessen, a kiadóknak és/vagy oktatási intézményeknek saját csapatot kell létrehozniuk.
- A *Pubcoder* segítségével interaktív digitális tartalom, e-book és alkalmazás hozható létre. A *Kotobee*-hez hasonlóan a *Pubcoder* is egy szoftver, így a tartalom létrehozása és a kivitelezés is a megrendelőt terheli.

A piaci elemzés rámutat arra, hogy nagyon kevés szereplő van a piacon összehasonlítva például a hagyományos nyomtatott könyvekkel foglalkozó kiadókkal, így rengeteg kiaknázatlan lehetőség rejlik még az interaktív könyvek piacán, elmondhatjuk, hogy az interaktív könyvek egyfajta evolúciója zajlik. Ez az új médiakörnyezet a „globális” és a „hálózati” fogalmak mentén írható le (Myer, 2010). A fenti példák is mutatják, hogy a globális hálózatokba szerveződő multinacionális cégbirodalmak mellett megjelentek az alternatívát jelentő vállalkozások is. Az idő és a hely mint egykoron meghatározó faktor mára már érvényét veszítette.

4.8. A magyar példa – a BOOKR Kids-könyvek fejlesztésének története, folyamatai és elvei

A BOOKR Kids 2014 óta interaktív könyveket és mobilalkalmazásokat fejleszt annak érdekében, hogy a képernyőhasználat mellett, az irodalom is a mai gyerekek életének mindennapi részévé váljon. A BOOKR Kids első befektetője a Móra Könyvkiadó Csoport volt, amely Magyarország egyik legnagyobb gyerekkiadójaként lehetőséget látott az együttműködésre, és a pénzügyi

befektetésen túl exkluzív jogot adott olyan címek digitalizálására, mint *A Pál utcai fiúk*, a *Pöttyös Panni* vagy Janikovszky Éva művei. A Móra csoporton kívül a cég más kiadókkal is partnerségben áll: digitalizálja a Diafilm, a Csimota, a Kolibri, a Manó Könyvek és a Geopen Kiadó kiadványait is. Nemzetközi szintően 2017-től van jelen a vállalkozás; partnerei között szerepel a legnagyobb cseh és szlovák kiadó, az Albatros Media Group és az Oxford University Press is, valamint együtt dolgozik olyan nagyvállalatokkal is, mint a Telekom, a Samsung, a K&H Bank. A BOOKR Kids alapvető célkitűzése mindenekelőtt az, hogy a gyermekek technológiahasználatra fordított idejét értékes és érdekes tartalommal töltsék meg. Ennek érdekében technológiáját a felhasználói visszajelzéseken kívül, empirikus kutatási eredményekre támaszkodva fejleszti. Alkalmazásaival segít közelebb vinni a történeteket a gyerekekhez – az általuk kedvelt eszközökön, az ő „nyelvük” közvetítésével. Mivel a felület reklámmentes, ezért a biztonság tekintetében a szülők és a pedagógusok elvárásainak is megfelel.

Az új médiakörnyezetben megfigyelhető tendencia, hogy az úgynevezett „early adopterek” a digitális bennszülött generáció tagjai, és az általuk elvégzett „tesztidőszak” után szélesedik ki az adott médium felhasználói rétege. Erre jó példa a TikTok vagy a Snapchat története, amelyet a Z generáció felhasználói igényeire támaszkodva fejlesztettek, és csak később lett népszerű az idősebb generáció körében. Az interaktív könyv is újabb példa erre a mechanizmusra, mivel a fejlesztés létező, az említett generációkra nagyon jellemző igényeket elégít ki. Ezeket két különböző aspektusból érdemes elemezni. Egyrészt a mennyiség dilemmája szempontjából, amelyről a korábbi fejezetekben már volt szó. Ez a generáció a soha véget nem érő digitális élményhez szokott – ezt látjuk az Instagram, a Snapchat és a Tik Tok esetében is, amikor megszakítás nélkül pörög előttünk a tartalmak egybefüggő vibráló folyama. A BOOKR Kids-fejlesztés is ezt a megközelítést tükrözi, a felhasználó a könyvtár polcain sorakozó interaktív könyveket nézegetve egy végtelennek tűnő tartalompalettával találkozhat, ahol a történetmesélés élményének soha nincs vége. Ezért lehet bármilyen irányba (le, fel, jobbra, balra) pörgetni a polcokat, mert így ha még nincs is több ezer könyv a repertoárban, vizuálisan úgy tűnik. A célcsoport számára az a természetes, ha minden azonnal elérhető. A mobilmegoldás reklámszövege is erre épít: egy könyvtárnyi mese a

zsebedben – azaz bárhol, bármikor előhívható az interaktív meseélmény, akár internet nélkül is, offline üzemmódban.

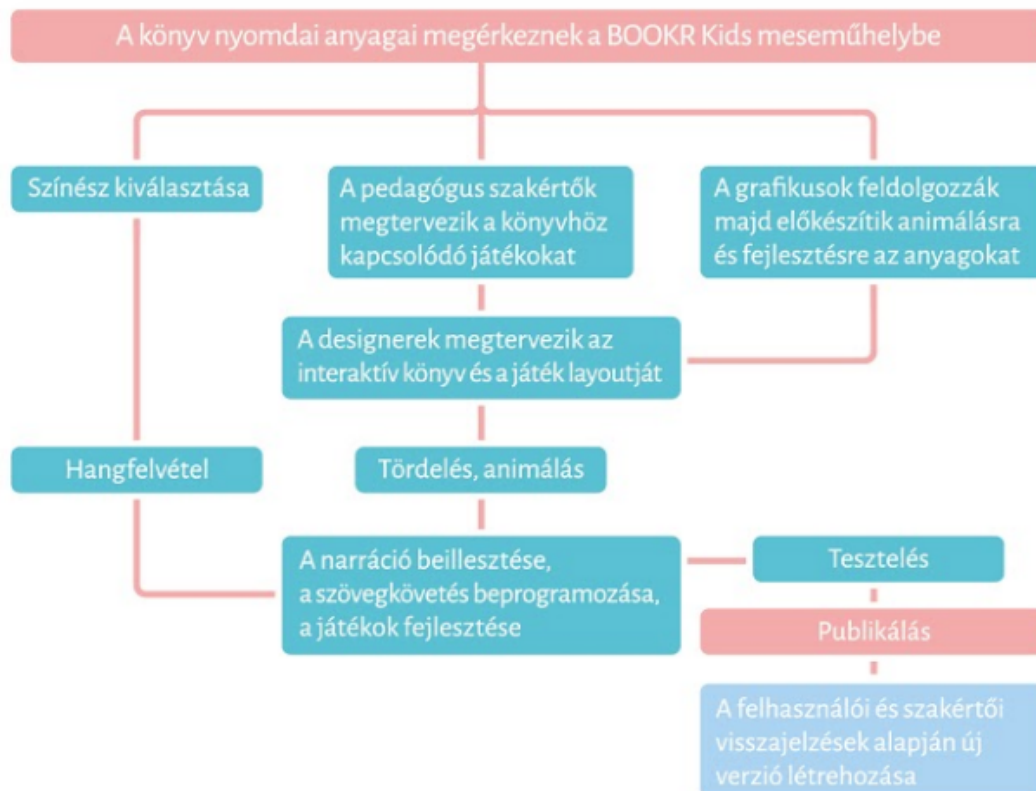
A másik aspektus a már sokat elemzett interaktivitás igénye. A Z és az alfa generáció számára a passzív befogadói élmény teljesen idegen, a digitális bennszülötteknek már az aktív felhasználási mód az adekvát. Azért kerültek beépítésre a BOOKR-könyvekbe interaktív elemek, hogy az olvasó aktív résztvevője lehessen a történetnek. Hasonló okból készülnek az illusztrációk animációi is. A képernyőn egy gyerek számára teljesen értelmezhetetlen a statikus rajz. Hiszen számára az, ami a tableten van, mozog. Ezért jelenleg inkább hasonlít egy videóra az interaktív könyv, mint egy e-bookra. A BOOKR Kids a módszertana megalkotásánál különös figyelmet fordított az animációk gazdagságára. Erről már korábban is írtam, hogy kritikus lehet az animációk mennyisége és minősége az olvasástanítás és fejlesztés során, hiszen fontos szempont, hogy a figyelmet ne terelje el a szövegről, mégis elég izgalmas legyen az olvasói motiváció fenntartására. Technológiáját a BOOKR folyamatos felhasználói visszacsatolás szerint fejleszti. Jelenleg az ötvenezer aktív *user* adataiból modellezhető tapasztalatok szolgáltatják ehhez az alapot. A „back end” statisztika rendszer segítségével mérhető, melyik játékkal, melyik könyvben töltik el a legtöbb időt, melyik tartalmat helyezték a *Kedvencek* polcra, melyik könyvet jelölte ki a tanár mint „kötelező olvasmányt”. A legtöbb fejlesztési tervezésnél a technológiai piacon bevált módszert, az A, B tesztelést alkalmazzák: ugyanazt a tartalmat különböző funkciókkal, megoldásokkal készítik el, és a felhasználók egy része számára teszik csak elérhetővé. Így lehet monitorozni a reakcióikat, és az eredmények tükrében módosítani vagy esetleg elvetni az adott technológiai újítás ötletét.

A konkurenciaelemzésből is kiderül, hogy a BOOKR-könyvek a legtöbb hagyományos könyvet kiegészítő funkcióval rendelkeznek az interaktív könyvek piacán. Nincs még egy olyan technológia, amely egy „felületen” képes kezelni az animációt, a narrációt, a hangeffektusokat, az interakciókat, a kvízeket és a játékokat. Ezt egy külön erre a célra kifejlesztett innováció, egy úgynevezett *video canvas* rendszer valósítja meg, amelyben interaktív videókat és játékokat lehet előállítani szoftverfejlesztői tudás nélkül. Így költséghatékony módon és viszonylag gyorsan lehet előállítani az interaktív könyveket. Ezért képes a BOOKR reaktív módon, a

befogadó közeg igényeire gyorsan és hatékonyan válaszolni, ami számokban mérve azt jelenti, hogy hetente átlagosan tíz interaktív könyv készül a műhelyükben.

A nyomtatott könyvek piacához kapcsolódó intézményi fogalmak az interaktív könyv esetében átértelmeződnek, illetve új fogalmakkal egészülnek ki. A hagyományos könyv írója, illusztrátora, tervezője, lektora stb. – jellemzően legalábbis – a kiadónak dolgozik, amely kapcsolatban áll a nyomdával, továbbá a könyvterjesztőkkel és a könyvesbolti hálózatokkal. Az interaktív könyvet, azaz az alkalmazást egy fejlesztőgárda hozza létre, amelyben a grafikus és az író mellett nagy szerepe van a programozónak, ezenkívül a mesét felolvasó színésznek, a zeneszerzőnek, többnyelvűség esetén a fordítónak, a felhasználói körre érzékeny fejlesztéseknél pedig a pedagógiai-pszichológiai képzettséggel-gyakorlattal rendelkező szakembernek is.

A BOOKR Kids működésén bemutatva modellezem a továbbiakban az interaktívkönyv-gyártás folyamatát és intézményi hátterét. A startup vállalkozás 2015-ös alapítása óta arra törekszik, hogy munkatársai mindazokat a szakmai területeket képviseljék, amelyek segítségével az alkotói-fejlesztői és a piaci-felhasználói elvárások és igények egyensúlyban tarthatók. A cég fő profiljába tartozó tevékenység folyamatát, a nyomtatott képeskönyvek digitalizálásának eljárását a 6. ábra szemlélteti.



6. ábra A BOOKR Kids interaktív könyveinek gyártási folyamata (Forrás: Horváth Dorka)

A két fővel induló cég az elmúlt években szoftverfejlesztői, animatori, pedagógiai szakértői és gyermekpszichológus-csapattal bővült, és mára húsz állandó munkatársat, valamint számos külső szakértőt foglalkoztat. Alkalmazásait naponta több mint ötvenezer család használja a világ minden táján, akiknek visszajelzései alapján mint említettem folyamatosan fejlesztik a rendszert. Jelenleg öt nyelven – magyarul, angolul, németül, csehül és norvégul – gyárt interaktív történeteket, eddig összesen csaknem ezer könyv készült el az alkotóműhelyben.

4.9. Pedagógiai célkitűzések

4.9.1. Célkitűzések és alapelvek

A BOOKR Kids pedagógiai programjának elsődleges célja az általános iskola alsó tagozatának osztályaiban, valamint a felső tagozat 5. és 6. osztályában az anyanyelvi készségek és a digitális kompetenciák széles körű, innovatív és élményalapú fejlesztése, az olvasási kedv felkeltése, megerősítése, valamint az értő olvasóvá nevelés lehetőségének megteremtése. Mindezekon túl fontos cél az irodalmi

érzékenység kialakítása, az esztétikai, az erkölcsi, a kulturális értékek megismertetése; továbbá egy olyan, fiatalos, olvasni szerető közösség kialakítása, amely szereplőinek életében jelentős, fontos szerepet játszanak a könyvek, történetek, versek, mondókák, novellák, regények.

Az oktatásra szánt interaktív könyvek fejlesztésének hat alapelve a következő:

- **Biztonságos, ellenőrzött, digitális tartalom**

A BOOKR alkalmazás egy zárt rendszer, amelyben kizárólag – a pedagógusokból álló szakmai csoport által – ellenőrzött tartalom található.

- **Adaptivitás**

A digitális felület, valamint a szövegek (mesék, versek) poétikai jellegzetességei szerint a BOOKR Kids-mesék tekintettel vannak a gyermekek életkori sajátosságaira, de a kölcsönhatás dinamikája szerint a felhasználók visszahatnak magára az innovációra is.

- **Differenciálás**

Az eszköz használata lehetővé teszi a tanítás-tanulás szervezésének több különféle módját – a páros munkát, a kiscsoportos munkát, a kooperatív tanulásszervező eljárásokat. A különböző nehézségi szintű feladatok a tanulók tudásszintjéhez igazíthatók.

- **Együttműködés**

A BOOKR Kids fejlesztése kiterjeszti a pedagógus és a tanuló együttműködésének viszonyát a pedagógus-tanuló-szülő fórumai felé.

- **Esélynövelés**

A BOOKR Kids fejlesztése alkalmas arra, hogy a tanulóközösségben jelen lévő szocioökonómiai és szociokulturális hátrányok enyhüljenek.

- **Konkrétumok és absztrakciók egysége**

Az alkalmazás lehetővé teszi azt, hogy a betűtanító, a nyelvi készségfejlesztő, illetve az irodalmi szövegfeldolgozó-órák algoritmusai szerint az absztrakciós óraszakaszok is élményszerűvé és tevékenység-központúvá válhassanak – mindez maximálisan

meghatározza a gyerekek pszichológiai fejlődését és a tanulás eredményességét maximálisan meghatározza.

4.9.2. A könyvek általános jellemzői

A BOOKR Suli oktatási folyamatba bevonható interaktív mese-, vers- és mondóka-, valamint ifjúságiregény-gyűjteménye az anyanyelvi és a digitális kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá, motiválja az olvasást, továbbá segíti az olvasóvá nevelés, valamint a készségszintű olvasás- és a szövegértés-fejlesztés pedagógiai programját. A BOOKR Suli programot az Oktatási Hivatal módszertani ajánlásai között jegyzi. Az 1–6. osztályos tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve alakították ki a történetekhez kapcsolódó feladatrendszert, valamint az olvasmánylistát, amelyben egyrészt az alsó tagozatosoknak szóló versek és mondókák kaptak helyet, másrészt az 5-6. osztályosoknak szóló történetek, mondák, mítoszok, ismeretközlő szövegek, elbeszélő költemények, novellák és regények. Minden könyv az eredeti, nyomtatásban megjelent illusztrációk alapján, gazdagon, a szöveggörnyezethez illeszkedően animált, és interakciókat tartalmaz. Mindemellett az olvasó az alkalmazások végén a történethez kapcsolódó, különféle nehézségi szintű, szövegértési készséget fejlesztő feladatokat talál, amelyek a tanórákon a differenciált oktatást is lehetővé teszik. Az alkalmazás történeteit közismert színészek olvassák fel – ez a funkció opcionális, tetszés szerint ki- és bekapcsolható.

A szövegtár jelenleg az 1–6. osztályos tanulók ismereteihez és képességszintjéhez igazodó, különféle olvasási és szövegértési szinteket megkívánó, száz válogatott gyermekirodalmi művet tartalmaz, amelyek az életkori és kognitív szempontból úgyszintén indokolt differenciálás pedagógiai elvét több aspektusból is pregnánsan érvényesítik. A szempontok a következők: a szövegek terjedelme, a szövegek poétikai jellemzői (például szerkezeti összetettség, mesei sémák, szereplők viszonyai, alakzatok összetettsége stb.). Az új médium környezetével kapcsolatosan érdemes megjegyezni, hogy: a multimodális közvetítés módja, valamint az interakciók mennyisége heterogén összetételű csoport esetében is lehetővé teszi az egyéni bánásmódot. Az eszköz pedagógiai hatékonyságát növeli, egyúttal a differenciálást biztosítja az, hogy a frontális forma helyett lehetőséget kínál a kiscsoportos, a páros és a kooperatív munkaformák alkalmazására. A száz mű a magyar nyelv és irodalom kerettantervi tananyagának 70 százalékát lefedi, így

bőven kínál lehetőséget arra, hogy az alkalmazások a tanórák menetébe beépíthetők legyenek, továbbá illeszkedjenek a szakköri, könyvtári foglalkozások keretében történő szövegfeldolgozásokhoz is.

Bár ma még a nemzetközi kutatás fontos, többek között a hagyományos és az új olvasási mód közti különbségekre vonatkozó kérdéseket sem válaszolta meg teljeskörűen, annyi bizonyos, hogy a szövegek multimodalitása az olvasási élményt befolyásolja, lehetőséget ad a bíráló (kritikai), valamint az alkotó (kreatív) olvasásra. Az új műfajok ugyanakkor visszahatnak a nyomtatott irodalmi formák befogadási és az azokhoz kapcsolódó dekódolási eljárásokra. A legfiatalabb generáció pedig a fejlesztéssel elsajátíthatja az olvasás új, digitális kontextusában az ahhoz szükséges készségek alapjait is – a BOOKR Suli ebben az új, „átmeneti” kommunikációs helyzetben tehát segíti a tanulókat és a pedagógusokat egyaránt.

Mivel a BOOKR Kids applikáció az interaktív könyveknek a „célzott” és a „hagyományos” olvasói részvételt is megkívánó típusába tartozik, ezért mint az „átmeneti” kommunikációs helyzet új műfaja, alkalmas annak az olvasási és meshallgatási tradíciónak a megőrzésére és kiterjesztésére is, amelynek lényege az elmélyült, jelentésteremtő olvasás és a történet érzékeny átélése. Az interaktív mesék a verbális és a vizuális nyelv különféle típusainak befogadására inspirálják a legfiatalabb olvasó korosztályt (Varga, 2017).

4.9.3. A BOOKR Kids-könyvek a pedagógusképzésben

A BOOKR Kids és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportja között létrejött munkakapcsolat eredményeképpen a Szegedi Tudományegyetem 2018-tól *Az interaktív könyv – Olvasáskészség- és szövegértés-fejlesztés a BOOKR Kids digitális mesekönyveivel* címmel pedagógus-továbbképzési tanfolyamot indított. A kurzus célja, hogy a résztvevők technológiai, esztétikai, narratológiai és kommunikációelméleti ismereteket szerezzenek az interaktív mesekönyv műfajáról, megismerjék a BOOKR Suli használatát, a digitális eszközökkel támogatott pedagógiai módszereket, hogy így megtanulják azoknak a szolgáltatásoknak a kezelését, amelyek elősegítik az óvodáskorú gyermekek olvasóvá válását és az alsó tagozatos tanulók olvasási technikájának fejlesztését.

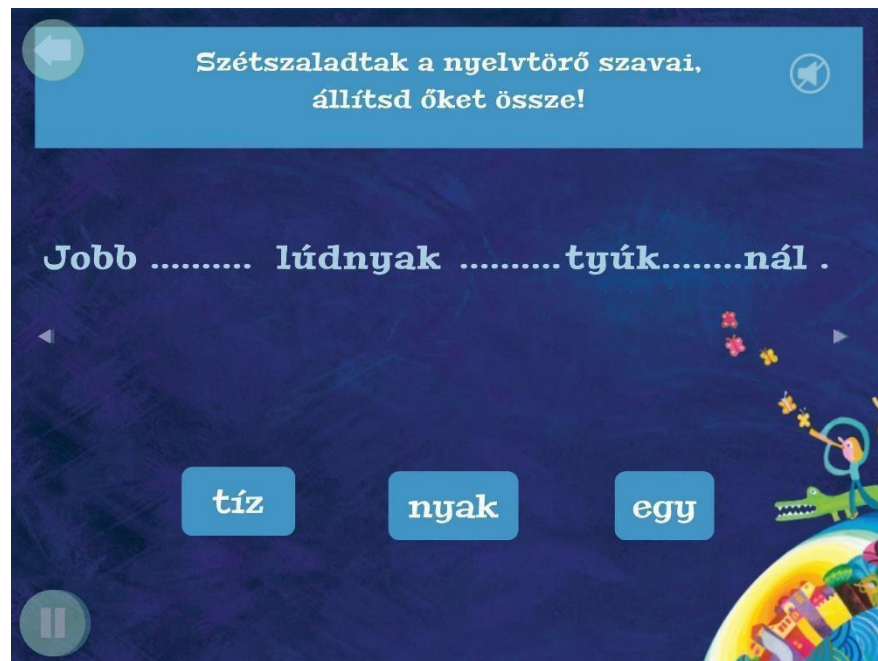
2018 szeptemberétől a BOOKR Kids egy speciális, a szövegértési készség fejlesztését segítő pedagógiai-módszertani csomaggal – amely a Digitális Jólét Program támogatásával jött létre, és 2017 óta az Intézményi digitális fejlesztési terv (VEKOP, EFOP) keretein belül pályázható – van jelen az általános iskolákban. Ennek a csomagnak képezi részét egyrészt a pedagógus-továbbképzési tanfolyam, másrészt a kifejezetten pedagógusok számára fejlesztett adminisztrációs felülettel ellátott, mobilszközökre letölthető BOOKR Kids alkalmazás, harmadrészt pedig ezt segítik elő a program iskolai felhasználását támogató pedagógiai segédletek – óravázlatminták, óraterv-illusztrációk és oktatóvideók – is. Ezenfelül pedig a BOOKR Class nevű, angolnyelv-tanulásra készített terméket az Oktatási Hivatal (2020) határozat formájában tankönyvvé nyilvánította, így a program a tankönyvjegyzékről is elérhető a magyar általános iskolák számára.

4.9.4. A könyvek anyanyelvi készségfejlesztő funkciói

Az alábbiakban bemutatom, miként teszi lehetővé az interaktív könyv a NAT magyar nyelv és irodalom műveltségi területen kitüntetetten fejleszthető képességek, részképességek fejlesztését (Daróczi & Horváth, 2017). Az alkalmazás könyvei évfolyamok és fejlesztési területek szerinti differenciálásra adnak lehetőséget, a meseszövegek hallgatható funkcióban is befogadhatók. A bemutatott szöveg tehát mind az iskolai, mind az otthoni használat során fejleszti a gyerekek beszédképességét. A hanglejtés, a hangmagasságváltás, a beszédtempó, a hangsúly és a szünettartás helyes használatának megfigyeltetése és kialakítása az opcionális be- és kikapcsolható hangos felolvasási funkció segítségével valósul meg. A feladatok esetében a nyelvileg igényes, jól formált, érthető beszéd képességének fejlesztése hangos szövegmondással, felolvasással, a pedagógus óravezetésével történik.

1–4. osztály
1. A beszéd és a beszédértés fejlesztése

- ❑ Nyelvi tudatosság fejlesztése a kiejtés, a szavak, a mondatok és a szöveg szintjén (elhangzó beszéd megfigyeltetése)
- ❑ A szóbeli szövegértő és szövegalkotó készség fejlesztése
- ❑ Eredményes szófelismerési készség fejlesztése a vizuális és az auditív memória aktivizálásával
- ❑ A nyelvi soralkotó készség fejlesztése a vizuális memória aktivizálásával
- ❑ Szótagszintű szótagoló-készség fejlesztése
- ❑ Szótagoló, szóolvasó készség fejlesztése

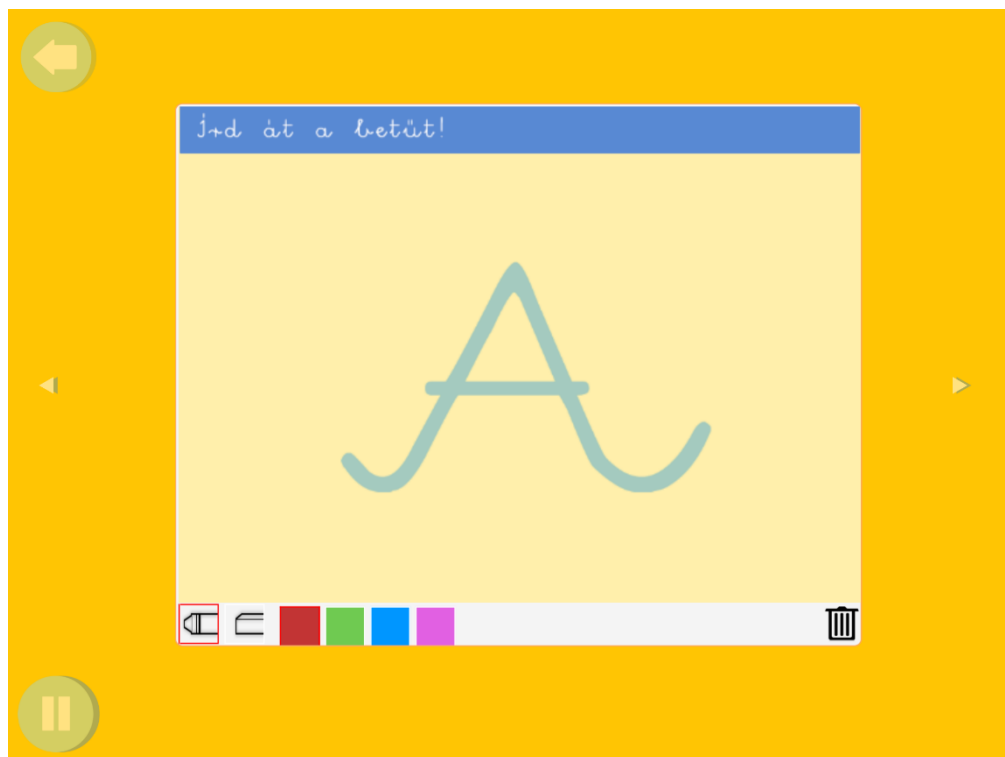


Indukciós szöveg:

Lázár Ervin: *Mese Julinak* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

2. Olvasási készségek fejlesztése (olvasástechnika)

- Az olvasás és írás jelrendszerének elsajátítása, betűtanítás
- Az ábécékészség többcsatornás (vizuális és motoros) felismerési készségeinek fejlesztése
- A betűfelismerő rutin erősítése
- Elemi alapkészségként fejlődik az írásmozgás koordinációs készsége, megerősödik a kéz finommozgása
- Fejlődik a rész-egész összefüggéseinek felismerése (Gestalt-látás)



Indukciós szöveg:

Szabó T. Anna – Tóth Krisztina – Varró Dániel: *Kerge ABC (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)*

3. Írás- és helyesírási készség fejlesztése

- A kiejtéstől eltérő szavak helyesírásának gyakoroltatása: a hagyomány elve
- A szabályalkalmazás szükségességének a felismerése írás közben
- A szabály felidézésének a készsége erősödik
- A szabály alkalmazásának a rutinja erősödik

2. Húzd a megfelelő ly, j betűt a szavakba.

1. __uk
2. pa__kos
3. e__nye
4. va__on

ly j

Indukciós szöveg:

Petőfi Sándor: *Arany Lacinak* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

4. Olvasási részképességek fejlesztése

- ❑ Fejlődik a gyerekek szövegstrukturálási készsége, ezáltal erősödik a szövegértési készségük
- ❑ Fejlődik a fogalmak osztályozási készsége
- ❑ Fejlődik az ábraértő, formulaértő olvasáskészség



Az ezüst rejtette a királylány legdrágább ékszereit.

Aki , az egész nap lustálkodik.

A katonák a mellett gyakorlatoznak.

"Hozzatok még fát!" - a király.

A tömeg a palotába.

szelence

léhűtő

kaszárnya

**A versszak szótagjai szétszaladtak.
Állítsd helyre a versszakot!**

Te_ _ ko_ _ _ , _ _ le ben_ _ ,
há_ _ _ bocs_ _ _ ele_ _ _ dő.

sár

le

rom

gen

nak

dő

te

Indukciós szöveg:

Nemes Nagy Ágnes: *Ki ette meg a málnát?* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

5. Az anyanyelvi kultúra fejlesztése, nyelvtani ismeretek gyakorlása

- ❑ Nyelvi és nyelvtani jelenségek felismerése gyakorlati tapasztalatok útján, betű szintjén
- ❑ Fejlődik a feladathelyzetben az alak-háttér megkülönböztetésének a képessége
- ❑ Fejlődik az egész-rész viszonyának felismerési képessége (kognitív műveleti tartalomként ez az analízis-szintézis gondolkodási műveleti készségét feltételezi)
- ❑ Fejlődik a betűtanításhoz szükséges vizuális asszociációs készség
- ❑ Elemi alapkészségként fejlődik az írásmozgás-koordinációs készség

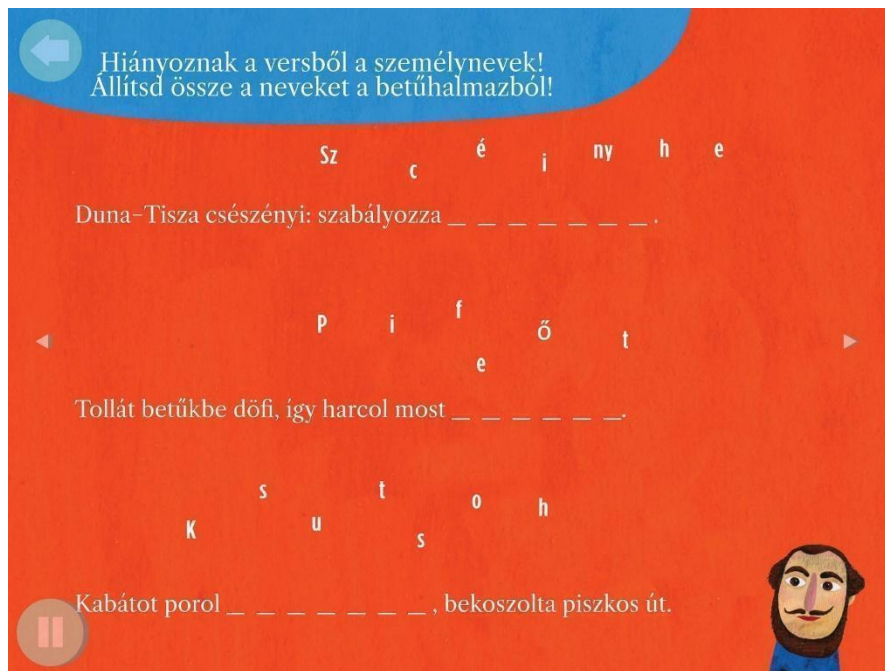


Indukciós szöveg:

Móra Ferenc: *Zengő ABC* (Forrás: *BOOKR Suli alkalmazás*)

- ❑ A tulajdonnevek helyesírásának gyakorlása által fejlődik a helyesírási szabályok alkalmazásának a készsége

- ❑ Az alkalmazást használóknak lehetőségük nyílik a szavak helyes írásképeinek rögzítésére
- ❑ Fejlődik a helyesírást segítő eszköz funkcionális alkalmazási készsége
- ❑ Az íráskép felidézése és az írástevékenység közben fejlődik a vizuális memória, a látási emlékezet
- ❑ Az információ tárolásával fejlődik a deklaratív memória

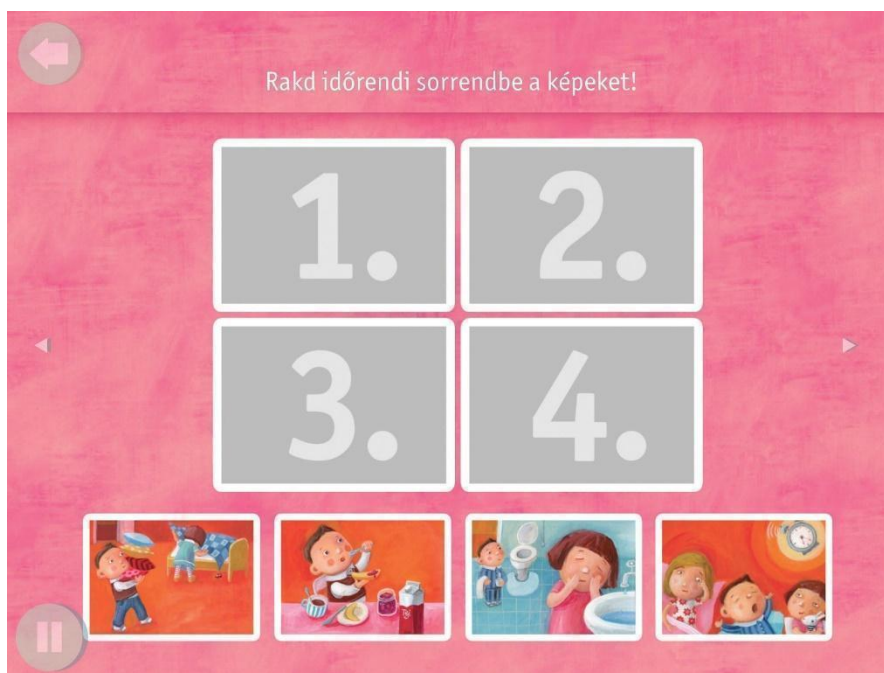


Indukciós szöveg:

Lackfi János: *Robban az iskola* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

6. Az irodalmi kultúrával kapcsolatos ismeretek bővítése

- A feladathelyzetben fejlődik a gyerekek ábraértő, ábraolvasó képessége
- A feladathelyzetben fejlődik az alapgondolat-azonosítási képesség
- A részletek elkülönítése során fejlődik az analizáló-elemző, részekre bontó, egységkezelő gondolkodási művelési készség
- A feladathelyzetben fejlődik az összefüggés-kezelő művelési készség
- A sorrendbe állítással fejlődik a cselekményszerkezet-alkotó készség
- A helyes epizódstruktúra megjelölésével fejlődik a szövegszervezési minták felismerésének készsége



Indukciós szöveg:

Nemes Nagy Ágnes: *Jó reggelt, gyerekek!* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

5-6. osztály

1. Beszédkészség-fejlesztés, a szóbeli szövegek megértésének, értelmezésének és alkotásának elősegítése

Nyelvileg igényes, jól formált, érthető, átgondolt beszéd kialakítása: a hanglejtés, a hangmagasságváltás, a beszédtempó, a hangsúly és a szünet helyes használatának megfigyeltetése és kialakítása a BOOKR Kids opcionális be- és kikapcsolható hangos felolvasási funkciójának segítségével.

2. Olvasási készségek kialakítása és az írott szöveg megértésének fejlesztése

- Fejlődik az információkereső, az értelmező, a reflektáló és a globális olvasási készség
- Gazdagodik az aktív szókincs
- Fejlődik az értelmező olvasási készség
- Fejlődik a szó- és kifejezésértelmező készség
- Fejlődik az információval történő műveletvégzési képesség

Párosítsd a szavakat a jelentésükkel!

kontinens	olyan területek összessége, melyek hasonló éghajlattal rendelkeznek
vízgőz	olyan folyamat, melyben az anyag gáznemű halmazállapotból cseppfolyóssá válik
stratus	azt mutatja, ami egy adott pillanatban a légkörben történik
éghajlat	

éghajlati övek láthatatlan gáz a hosszú távon jellemző időjárási viszonyok összessége
kondenzáció földrész időjárás alacsony szintű rétegfelhő

Indukciós szöveg:

Jen Green: *Időjárás 30 másodpercben* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

- ❑ Fejlődik a gyerekek belső képteremtő képessége, fejlődik a fantáziájuk
- ❑ Fejlődik a narratív gondolati és a beszédképesség
- ❑ Fejlődik a szövegértő olvasási készség
- ❑ Fejlődik a nyelvi tudás valamennyi nyelvi szinten: javul az érzelem, szándék, gondolat nyelvhez kötése
- ❑ Erősödik a kommunikációs kompetencia



Indukciós szöveg:

Petőfi Sándor: *János vitéz* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

3. A tanulási képességek fejlesztése

- A szöveg alapján történő hiányos vázlat, táblázat és ábra kiegészítése során fejlődik a gyerekek táblázatértelmező olvasási készsége
- A feladathelyzetben fejlődik a gyerekek szövegértelmező olvasási készsége
- A feladathelyzetben fejlődik az áttekintő gyorsolvasási képesség

Az előző feladatban megtalált rokonértelmű szavakat illeszd be a megfelelő mondatba!

Vidám volt az élet a császár városában: _____
messze földről a sok takács.

A császár csak úgy _____, meg is dörzsölte szemét,
de sehogy nem látta a bűvös ruhát.

"Istenem, Istenem - _____ magában a szegény
miniszter -, hát csakugyan buta volnék?"







gondolkodott • csodálkozott • odaözönlött


Indukciós szöveg:


Hans Christian Andersen: *A császár új ruhája* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)


- A feladathelyzetben fejlődik a gyerekek táblázatértelmező készsége
- A feladathelyzetben fejlődik az információk és az adatok visszakeresésének a képessége
- A feladathelyzetben fejlődik a szintetizáló művelési képesség

**Ki adta kinek?
Töltsd ki a táblázatot!**

Ki adta?	Kinek?	Mit?
 Ariadné		 gombolyag
 Amateraszu	 Fineasz	
 Thészeusz		 tükör


Ormoikane


Finn


lazac

Indukciós szöveg:

Anita Ganeri: *Mítoszok 30 másodpercben* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

4. Az anyanyelvi kultúra fejlesztése, az anyanyelvvvel kapcsolatos ismeretek bővítése

- ❑ A feladathelyzetben megerősödik a résztvevők gyakorlottsága a rokon értelmű szavak jelentésviszonyainak és jelentéskapcsolatainak a feltérképezésében
- ❑ Fejlődik a gyerekek kontextuális nyelvi tudása
- ❑ Fejlődik a táblázatértelmező olvasási képesség



Indukciós szöveg:

Lázár Ervin: *Szegény Dzsoni és Árnika* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

5. Az irodalmi kultúra megalapozása, fejlesztése az olvasás különféle szintjein – a szó szerinti olvasás

- ❑ A feladathelyzetben fejlődik a gyerekek belső reprezentációs készsége
- ❑ A feladathelyzetben fejlődik a szöveg alapinformációihoz való hozzáférés képessége a szavak, valamint a szavaknál nagyobb nyelvi egységek szintjén

Melyik színhez melyik családtag tartozik? Párosítsd össze!

Anya	Juci néni
Papi	Mimi
Nagyi	Bruni bátyja és nővére
Apa	Öcsi

Red bar, Yellow bar, Blue bar, Brown bar

Green box: nem törik ki a hegye

Green box: kitörik a hegye

Indukciós szöveg:

Majoros Nóra: *3 × 1 Család* (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

4.9.5. A könyvek technikai jellemzői

A pedagógiai csomaghoz szervesen hozzátartozó alkalmazás technikai szempontból két fő részre tagolódik. E két rész – a könyveket tartalmazó BOOKR Suli és a tanári adminisztratív felület – szoros kapcsolatban állnak egymással, ezért a tableten futó alkalmazás a használat közben adatokat gyűjt, amelyeket a tanári adminisztrációs felületen feldolgoz, így a rendszer az információkat könnyen és gyorsan dekódolható formában mutatja be a pedagógusoknak.

A tableteken futó alkalmazás – kihasználva a korszerű interakciós lehetőségeket – a könyvek lapjaihoz olyan tangibilis, interaktív felületet hoz létre, amely segíti a tanulók szövegértését, valamint a tanárok számára az ellenőrzést.

Az alkalmazás nagyszámú Android és iOS eszközön képes a lehető legjobb felhasználói élményt produkálni. Mind a tartalmak, mind az alkalmazás felületei intuitív navigációt tesznek lehetővé, így a használatuk a gyermekek számára percek alatt elsajátítható. A játékos tanulást és olvasást az érintőképernyőre optimalizált interakciók teszik élvezetesebbé.

Az alábbiakban az alkalmazás letöltésének menetét, különböző felületeit és gyakorlati használatát mutatom be.

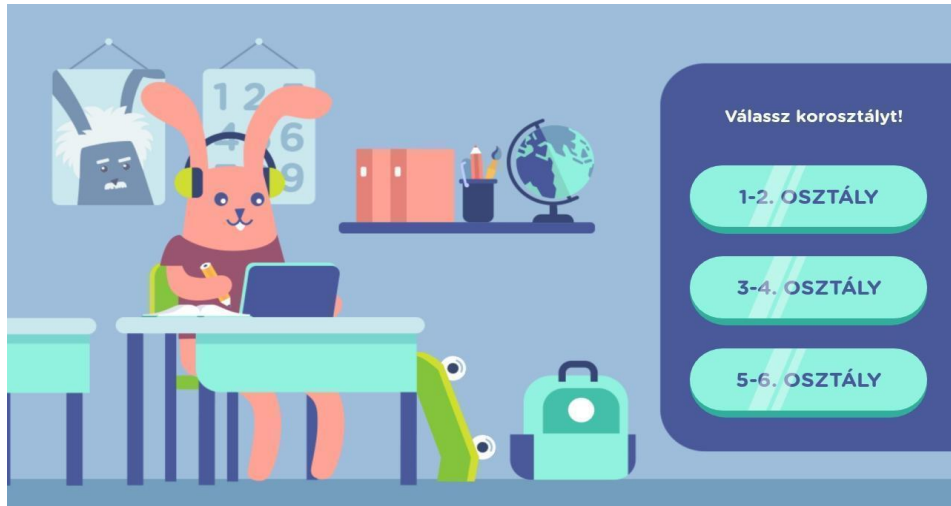
4.9.6. A BOOKR Suli alkalmazás részletes technikai bemutatása

A letöltés menete:

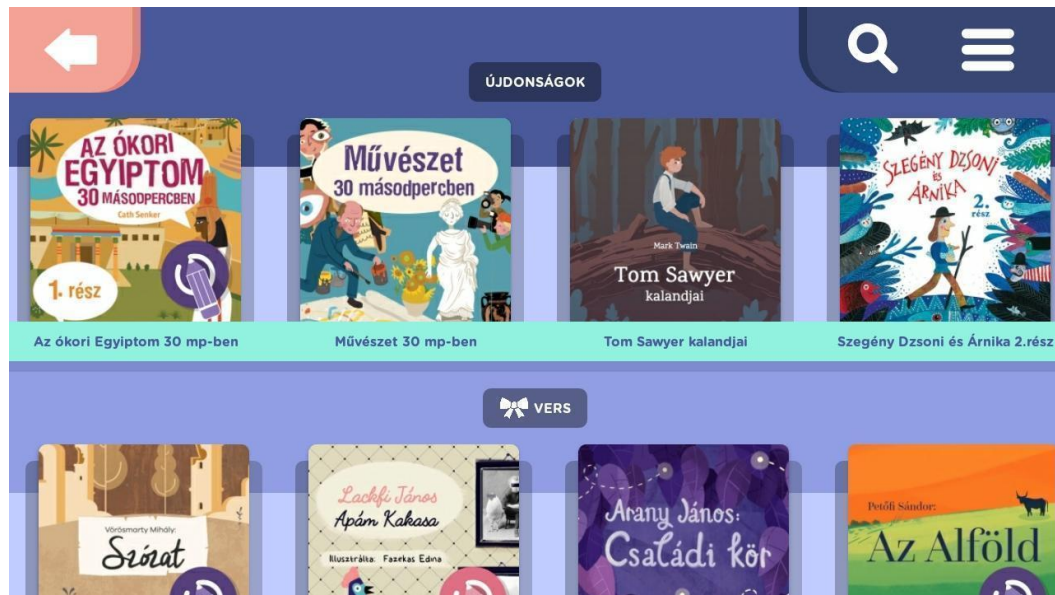
1. Letöltés: A BOOKR Kids Suli alkalmazása és pedagógiai adminisztrációs felülete az alábbi linken érhető el:

<https://bookrkids/iskolaknak>

2. Főmenü: Az alkalmazásban megnyitás után egy főmenü jelenik meg, amelyben a pedagógusok és a tanulók egyaránt kiválaszthatják, milyen évfolyamnak szóló könyveket szeretnének letölteni (7. ábra). Ezután automatikusan megjelenik a könyvespolcnézet, ahol a könyvek dinamikusan listázva jelennek meg (8. ábra).



7. ábra A főmenü grafikája (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)



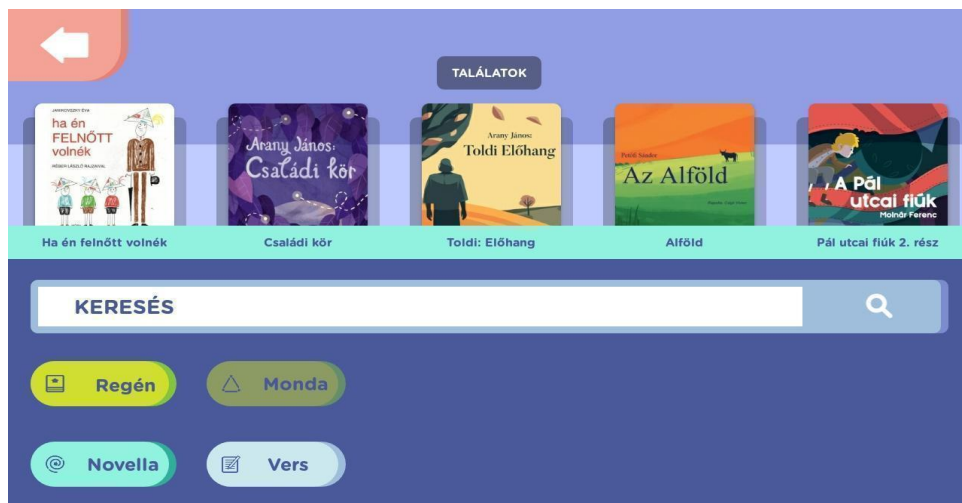
8. ábra A könyvespolcnézet egy részlete (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

3. Könyvnézet: A könyv kiválasztása után egy profiloldal jelenik meg az adott történet címével, szerzőjével, valamint rövid leírásával (9. ábra). Letöltés után a könyvek offline állapotban, internetkapcsolat nélkül is elérhetők.



9. ábra Példa a könyvnézetre (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

4. Keresőfelület: Az alkalmazás böngészése során lehetőség van a keresőfunkció használatára is, amellyel szövegesen vagy piktogramok kiválasztásával is megtalálhatjuk a megfelelő könyvet (10. ábra).



10. ábra A keresőfelület megjelenítése (Forrás: BOOKR Suli alkalmazás)

Bár az alkalmazás használata nem igényel folyamatos internetkapcsolatot, a könyvek letöltéséhez, a felhasználói adatok hitelesítéséhez, továbbá az adatok

szinkronizációjához és naplózásához alkalomszerűen szükség van rá. A gyermek tevékenységét az alkalmazás ugyanakkor offline módban is naplózza, majd internetkapcsolat esetén szinkronizálja a központi szerverrel. Letöltés után a könyvek teljes terjedelemben és minden funkcióval együtt olvashatók, használhatók az órai munka során. A tanulók adatainak kezelését egy jelszóval védett webes adminisztrációs felület teszi lehetővé. A pedagógus a saját e-mail-címével bejelentkezve regisztrálhatja az órán használatos tableteket, és diákokat rendelhet az egyes készülékekhez.

Az alábbiakban listázom az alkalmazás technológiai jellemzőit, a gyerekek és a pedagógus szempontjából kiemelten fontos elemeit.

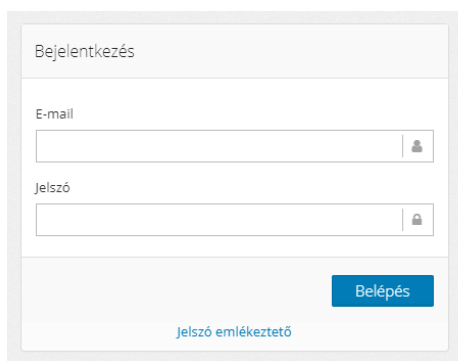
4.9.7. A BOOKR Suli alkalmazás gyakorlati használata és funkciói

1. Az olvasni tanuló kisiskolások szempontjából kiemelten fontos elemek:
 - 1.1. Felolvasás követésének vizuális módja
 - 1.2. Tipográfia és szövegelrendezés módosításának lehetősége
 - 1.3. Szótagolás opciójának egyszerű ki- és bekapcsolhatósága
 - 1.4. Az interaktív elemek megjelenésének és manipulálásának kombinálási lehetősége a szöveghallgatással és -olvasással
2. Az olvasást és szövegértést segítő funkciók:
 - 2.1. Nehéz és új szavak szöveges és/vagy vizuális magyarázata
 - 2.2. Az olvasó gyermek annotációját segítő funkciók
 - 2.2.1. A könyvhöz tartozó új szavak kiemelhetők, és a szavakhoz szövegbuborékos magyarázat adható. A szövegbuborék írott szövegen túl tartalmazhat képi és animált tartalmat is.
 - 2.2.2. A könyvek végén található feladatok a szövegértést ellenőrzik. Az eredmény logolásra (regisztrálásra) kerül.
3. Tevékenységnaplózás:
 - 3.1. Az olvasó gyerek tevékenységének naplózása felhasználónként
 - 3.1.1. A könyv megnyitásának időpontjai felhasználónként

- 3.1.2. Az adott könyvoldal megnyitásának időpontja felhasználónként
 - 3.1.3. Az adott könyv oldalán eltöltött idő felhasználónként
 - 3.1.4. Az adott könyvben eltöltött idő felhasználónként
 - 3.1.5. A felhasználó annotációját segítő interakciók naplózása felhasználónként
 - 3.1.6. A felhasználó által beállított hangos olvasás tempójának naplózása könyvenként
 - 3.1.7. A felhasználó által beállított felolvasáskövetés módjának naplózása könyvenként
 - 3.1.8. A felhasználó által beállított tipográfia és szövegelrendezés beállításának naplózása könyvenként
 - 3.1.9. Interakciók naplózása felhasználónként és könyvenként; képernyőérintések száma egy adott oldalon
4. A teljesítmény objektív és szubjektív követése:
- 4.1. Gyermek „like-olás” (mese, szövegértés, teljesítmény) követése
 - 4.2. Ellenőrző feladatsor
 - 4.3. Az interaktív tevékenységek adatainak tárolása és összesítése (például mennyit „olvasott” a tanuló naponta, hetente, mely mesékkel időzött) – kvalitatív kiértékeléssel kombinálva. A 3.1. pontban felsorolt és naplózott adatok vizuális megjelenítése a tanár számára.
5. A gyermek olvasási szintjének folyamatos modellezése és az elvárások teljesítménynek megfelelő, adaptív testre szabása:
- 5.1. Megfelelő nehézségű mesejavaslat
 - 5.2. Szótagolás vagy egybeírás automatikus választásának lehetősége
 - 5.3. A mese olvasására szánt idő beállításának lehetősége felhasználónként
 - 5.4. Egyedi olvasólista összeállításának lehetősége gyermekeként: a gyermek egyéni érdeklődésének megfelelően ajánlhatók a mesék (pl. állatos mesék, népmesék, versek), így növelhető az olvasási kedv, és fejleszhető az olvasáskészség is.

4.9.8. A BOOKR Suli alkalmazáshoz tartozó tanári adminfelület részletes technikai bemutatása

- Elérés: A BOOKR Suli alkalmazáshoz tartozó tanári adminfelület az alábbi linken érhető el: <https://admin.bookrsuli.hu/>
- Bejelentkezés: A pedagógusok saját e-mail-címük és egyéni jelszavuk megadása után tudnak bejelentkezni a tanári adminfelületre (11. ábra).



Bejelentkezés

E-mail

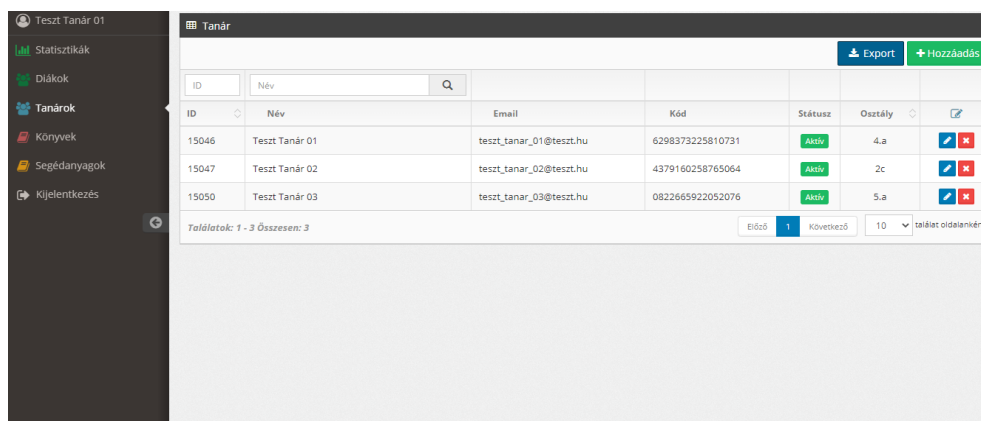
Jelszó

Belépés

Jelszó emlékeztető

11. ábra Bejelentkezés menü (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

- **Tanárok** menüpont: A BOOKR Suli alkalmazás használatához szükséges egyedi belépési kódot a **Tanárok** menüponton belül, saját nevük és e-mail-címük mellett érhetik el a pedagógusok. További tanárok regisztrációjára a **Hozzáadás** gombra kattintva van lehetőség, az **Exportálás** gombbal pedig a regisztrált pedagógusok névsora és belépési kódja tölthető le (12. ábra).



ID	Név	Email	Kód	Státusz	Osztály	
15046	Testt Tanár 01	teszt_tanar_01@teszt.hu	6298373225810731	Aktív	4.a	
15047	Testt Tanár 02	teszt_tanar_02@teszt.hu	4379160258765064	Aktív	2c	
15050	Testt Tanár 03	teszt_tanar_03@teszt.hu	0822665922052076	Aktív	5.a	

Találatok: 1 - 3 Összesen: 3

Előző 1 Következő 10 találat oldalanként

12. ábra Tanárok profilja menüpont (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

- **Diákok** menüpont: A tanulók regisztrációja a **Diákok** menüponton belül, a **Hozzáadás** gombra kattintva végezhető el. Az így létrehozott egyedi BOOKR

Suli-belépési kódok a diákok neve mellől olvashatók le, illetve az Exportálás gombra kattintva le is tölthetők. A diákok nevével egy sorban lévő „+” ikonra kattintva a pedagógusok olvasmányokat tudnak ajánlani a tanulóknak, ezek a gyerekek „Ajánlott olvasmányok” polcán azonnal meg is jelennek (13. ábra).

Név	Osztály	Elovasott könyvek száma	Megkezdett könyvek száma	Elvégzett feladatok száma	Olvasási idő
Testzt Diák 01	5.a	9	21	41	795.93 perc
Testzt Diák 02	4.a	27	54	71	294.47 perc
Testzt Diák 04	2.b	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 03	2.b	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 05	4.a	1	7	0	7.18 perc
Testzt Diák 06	5.a	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 07	5.a	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 07	5.a	1	4	1	17.58 perc
Testzt Diák 08	5.a	0	0	0	0 perc

13. ábra Diákok profilja menüpont (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

- *Statisztikák* menüpont: A pedagógusok nyomon tudják követni a gyerekek alkalmazásban eltöltött idejét és tevékenységét: hány könyvet olvastak el végig, mennyi a megkezdett, de nem befejezett olvasmányok száma, összesen hány feladatot végeztek el, és mennyi időt töltöttek olvasással az applikációban (14. ábra).

Név	Osztály	Elovasott könyvek száma	Megkezdett könyvek száma	Elvégzett feladatok száma	Olvasási idő
Testzt Diák 01	5.a	9	21	41	795.93 perc
Testzt Diák 02	4.a	27	54	71	294.47 perc
Testzt Diák 04	2.b	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 03	2.b	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 05	4.a	1	7	0	7.18 perc
Testzt Diák 06	5.a	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 07	5.a	0	0	0	0 perc
Testzt Diák 07	5.a	1	4	1	17.58 perc
Testzt Diák 08	5.a	0	0	0	0 perc

14. ábra Könyvek statisztikája menüpont (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

- Részletes statisztika: A *Statisztikák* menüponon belül a pedagógusok a tanulók egyéni eredményeiről is kaphatnak visszajelzést. A felületen az adott tanuló által olvasott/megkezdett könyvek szűrhető listája látható, jelölve, hogy a könyvhöz tartozó feladatokat hogyan, miként oldotta meg a diák: a „pipa” hibátlan, az „X” ikon megkezdett, de még nem befejezett, a „-” ikon pedig hibás feladatmegoldást

jelent. Ezenkívül leolvasható a felületről, hogy a diák mikor nyitotta meg először az adott könyvet, mikor fejezte azt be, és hogy mennyi időt töltött el a könyv olvasásával. Az olvasmányokra ajánlott korosztály és cím alapján is rákereshetünk (15. ábra).

Keresés		Válassz korosztályt	Válassz könyv címkét								Megkezdés ideje	Előolvasás időpontja	Olvasási idő
Cím	Könyv verzió	Korosztály	Feladat 1	Feladat 2	Feladat 3	Feladat 4	Feladat 5	Feladat 6	Feladat 7	Feladat 8			
	A hétfejű tündér: Mese Julinak	3.0	3-4. osztály	✓	✓	✓	✓	✓	✓		2019-03-20 19:50	2019-03-20 19:51	4.35 perc
	Robban az iskola	2.0	3-4. osztály	✗	✗	✗	✗	✗	✗		2019-03-20 20:30	2019-03-20 20:30	3.15 perc
	A kis herceg 1.	3.0	5-6. osztály	✓	✓	✓	✓	✓	✓		2019-03-20 20:48		5.4 perc
	A két Lott 5. fejezet	2.0	3-4. osztály	✗	✗	✗	✗	✗	✗		2019-03-21 14:20	2019-03-21 14:21	2.65 perc

15. ábra Részletes tanulói olvasási statisztikák könyvre lebontva (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

- **Könyvek** menüpont: A pedagógusok a tanári adminisztratív felületen belül is át tudják tekinteni a BOOKR Suli alkalmazásban fellelhető könyvek listáját. Az olvasmányokra cím, ajánlott korosztály és nem alapján lehet szűrni (16. ábra).

Részletek	Cím	Kor	Státusz	Megjelenés	Frissítve	Feltöltve	
	ID: 336 Köt. ID: ARANY1700090 ISBN kód: 9789634155027 Verzió: 9.0	hu	Arany Lacinak	1	♂♀	2019-05-30 11:36	2019-04-16 12:44
	ID: 354 Köt. ID: BARAT1700097 ISBN kód: 9789631197679 Verzió: 6.0	hu	Barátaink a ház körül	1	♂♀	2019-05-30 11:40	2019-04-24 13:18
	ID: 347 Köt. ID: ACINE1700044 ISBN kód: 9789634154976 Verzió: 6.0	hu	A cínge cipője	1	♂♀	2019-05-30 11:45	2019-04-24 07:31
	ID: 441 Köt. ID: KIHO1800050 ISBN kód: 9789634154822 Verzió: 6.0	hu	Ki hol lakik?	1	♂♀	2019-05-30 13:33	2019-05-13 10:29

16. ábra Könyvtár menüpont könyvekre lebontva (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

- **Segédanyagok** menüpont: Minden BOOKR Suli-olvasmányhoz tartozik egy tanítókból és magyartanárokból álló szakmai csapat által készített óravázlat/tanári segédlet, amelynek célja a pedagógusok tanórai tevékenységének támogatása (17. ábra).

ID	Név	Könyv cím
4	Móra Ferenc: A cinege cipője óravázlat 2. osztályosok részére	A cinege cipője
5	Nemes Nagy Ágnes: Ki ette meg a málnát? óravázlat 2. osztályosok részére	Ki ette meg a málnát?
7	BOOKR Suli alkalmazás és tanári admin használati útmutató	Jó reggelt, gyerekekt!
8	Antoine de Saint-Exupéry: A kis herceg: szövegfeldolgozó óra menetében való alkalmazás lehetőségei: 5-6. osztályosok részére	A kis herceg 1.
9	Lackfi János: Apám kakasa: 5-6. osztályosok részére: feldolgozási segédlet	Apám kakasa
10	Paul Harrison: Leonardo da Vinci 30 másodpercben: 5-6. osztályosok részére: feldolgozási segédlet	Leonardo da Vinci 30 másodpercben
11	Móra Ferenc: A didergő király: olvasási képességek és részképességek fejlesztése: segédanyag: 3-4. osztály	A didergő király
12	Nemes Nagy Ágnes: Ki ette meg a málnát?: olvasási képességek és részképességek fejlesztése: segédanyag: 1-2. osztály	Ki ette meg a málnát?
13	Móra Ferenc: Zengő ABC: Az anyanyelvi kultúra fejlesztése, nyelvtani ismeretek gyakorlása: segédanyag: 1-2. osztály	Zengő ABC
14	Lackfi János: Robban az iskola: Az anyanyelvi kultúra fejlesztése, nyelvtani ismeretek gyakorlása: segédanyag: 3-4. osztály	Robban az iskola

17. ábra Oktatási segédanyagok menüpont (Forrás: BOOKR Suli tanári admin felület)

4.9.9. Az adminisztrációs felület gyakorlati használata és funkciói

Pedagógusokat segítő funkciók – online jelszóval védett felület pedagógusoknak:

- Az olvasott anyag összesítése gyermekenként – statisztikai modul
- Ajánlott olvasmány kijelölése gyermekenként (például szóbeli összefoglalók vagy hangos olvasás meghallgatása, kérdéssor eredményeinek áttekintése), kiértékelés
- Tanár-tanuló regisztráció: minden gyermekhez egy fő tanár tartozhat, de egy tanárhoz több gyermek is
- Iskolánként szükséges egy fő „szuperadmin”, aki a pedagógusokat menedzseli
- A pedagógusok regisztrációja és hitelesítése a szuperadmin által
- A gyermekek regisztrációja és felhasználói jogosultságuk hitelesítése a pedagógus által
- A könyvek kezelése és osztályokba sorolása a tanterv szerint
- A könyvek „testreszabása” a gyermekek számára (szótagolás, megfelelő tipográfia, felolvasási sebesség stb. beállítása) a pedagógus által

(Tanári adminfelület használatát bemutató videó linkje [alább](#) található.)

5. A BOOKR Suli mobilalkalmazás és módszertani csomag reprezentatív vizsgálata

5.1. A kutatás előzményei

A Szegedi Tudományegyetem JGYPK TOKI Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportja 2016–2017-ben átfogóan vizsgálta a BOOKR Kids interaktív kiadványainak új nyelvi, képi, kommunikációs, performatív stb. színvonalát és minőségeit. A kutatások tapasztalatai és eredményei egyértelműen bizonyították, hogy a BOOKR Kids vizsgált kiadványai hosszú távon képesek lekötni a befogadót, fenntartani a figyelmét, ezáltal eredményesen alkalmazhatók a nevelés, az oktatás, valamint a felnőttirányítás nélküli, önálló foglalkozás folyamatában is. A vizsgálatok célcsoportját óvodás korú, illetve átlagos képességű és hallássérült alsó tagozatos gyermekek alkották, ám a kutatás természetesen kiterjedt a meséket közvetítő szülőkre, pedagógusokra is.

Az adatfelvételi szempontok kiválasztása során igazodtunk a műhely korábbi, az SZTE Tudományos Pályázati Bizottságának támogatását élvező (elsősorban a MOME TechLab, a TabTale és a CluePop fejlesztette interaktív könyveket mérő) projektjeihez, és ezek a szempontok hozzájárultak annak a 2014 óta TÁMOP-támogatással fejlesztett digitális tananyagának a bővítéséhez, amely az SZTE tanító, óvoda-, szociál- és mentorpedagógus-képzésében megalapozza a gyermekirodalom interaktív digitális közvetítési módjainak elsajátítását. A MŰOK (Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport) szakmai programjai, így a 2017 tavaszán megtartott *Ki látott, ki hallott?* című előadás-sorozat a BOOKR Kids elektronikus könyveinek empirikus kutatásairól című hallgatói konferencia is célul tűzte ki az új műfaj kínálta multimodális mesélési lehetőségek szélesebb szakmai körökben történő megismertetését és nem utolsósorban népszerűsítését a leendő pedagógusok körében. Varga Emőke, a kutatás vezetője, az SZTE JGYPK főiskolai tanára és a MŰOK alapítója szakértőként fémjelzi a projektet. Szintén szakértőként csatlakozott a résztvevőkhöz Ruttkay Zsófia: ő az, aki Magyarországon csaknem elsőként vetette fel az interaktív gyerekkönyv hazai kiaknázásának lehetőségeit, egyúttal számba véve az új műfaj bevezetésének kritikus vonatkozásait is. Vezetésével ilyen, demonstratív céllal készült interaktív könyv például *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, amelyet hazai iskolásokkal – köztük kisegítő iskolában tanulókkal is – teszteltek és

elemeztek, vizsgálták hatásmechanizmusait. A tapasztalatokról és az eredményekről több nemzetközi publikációban is beszámoltak a résztvevők, és külföldön is használták empirikus kutatásokra a német, illetve angol nyelven is elérhető alkalmazást. Az EU E-READ COST projektjében Ruttkay Zsófia Magyarország egyik hivatalos képviselője lett. Az irányításával tervezett interaktív könyv pedig nemcsak a tudományos vizsgálatok számára alkalmas médiumul szolgált, hanem hazai Formatervezési Díjat is nyert, és sikeresen szerepelt a 2012-es Bolognai Gyerekkönyvvásáron. Háttérintézménye, a MOME évtizedek óta képviseli a minőséget és a szakmaiságot a hazai gyerekkönyv-illusztráció terén is. Az egyetemen az utóbbi időkben egyre több diplomamunka foglalkozott a gyermekek és a könyv, illetve tankönyv (beleértve a digitális technológiák új alkalmazási lehetőségeit), továbbá a speciális igényű gyermekek kérdésével. A munka harmadik szakértője Daróczi Gabriella volt, aki második évtizede oktat óvodai módszertant és anyanyelvi tantárgy-pedagógiát az ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékén.

A fentebb leírt kutatás eredményei azt mutatták meg, hogy érdemes a témát tovább vizsgálni, és két évvel később így született meg az egész országra kiterjedő közoktatási pilot gondolata. A kutatást majdnem egyéves egyeztetés előzte meg a Klebelsberg Központtal mint az általános iskolákat fenntartó intézménnyel, majd 2019 szeptember–decemberében, az EFOP 3.2.4. pályázat keretében indult el a BOOKR Suli-pilot, amely a dolgozatom kutatási gerincét adja. A pilot pályázati anyagának összeállítása, a munka megszervezése és a Klebelsberg Központtal való szakmai egyeztetések az én feladatom volt. A komplex, öt kutatási kérdést felölelő reprezentatív kutatás szakmai vezetői a már bemutatott dr. Varga Emőke és dr. Daróczi Gabriella volt, én a szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos kutatási kérdés kidolgozásában, mérésében és megválaszolásában vettem részt, amelynek eredményeit itt, a disszertációmban szeretném bemutatni. A BOOKR Suli program adatbázis-struktúráját és a teljes tanulói-oktatói interfészét ugyancsak én terveztem. Az adatgyűjtésre készített algoritmusok szabályait én alkottam meg, a programozásban a BOOKR Suli technológiai vezetője, Richter Gergely volt a segítségemre.

Ámbár az említett pilot egy új technomédium hatását vizsgálja az általános iskolás gyermekek szövegértési készségeinek kontextusában, az elérhető szakirodalom egy részének ismerete alapján igyekeztünk megteremteni azt az

intellektuális, szakmai-módszertani környezetet, amely a tanulókkal dolgozó pedagógusokat arra készítette, hogy aktívan résztvevő szereplőkké váljanak, és ezáltal kibillentette őket az interaktív könyvvel szemben esetleg meglévő távolságtartó, passzívan szemlélődő pozíciójukból. Erre annál is inkább szükség van, mert az interaktív könyvet alkalmazó tanórák keretében a tanulók másképp „veszik fel a tudást”, mint a nyomtatott formában közvetített hagyományos szövegfeldolgozás esetében. A több médium alkalmazásával kialakított új tudásstruktúrának megfelelően a pedagógusoknak is tanulniuk kell, hiszen újabb módszerek megismerésére, újabb rutinok megszerzésére van szükségük. Tehát a megismert és felhasznált szakirodalmi háttérre támaszkodva ki kellett alakítanunk a megfelelő kutatói környezetet, mindehhez számos dolgot el kellett végeznünk a tanítási tartalmak kiválasztásától és azonosításától a mérhető és értékelhető tudás megjelölésén át a mérési-értékelési problémák megfogalmazásáig és megoldásáig.

5.2. A kutatás célja

A kutatásom célja annak igazolása, hogy a hibrid médiumnak tekinthető interaktív könyvek fejlesztik a megszerzett tudás más helyzetben, más környezetben való alkalmazását, azaz esetünkben pozitív transzferhatást gyakorolnak a tanulók szövegértési teljesítményére, illetve az alfa generációt olvasásra is motiválják.

Az olvasás céljai tökéletesen megegyeznek a digitális és a nyomtatott szövegek olvasása esetében, a nyelvi anyag dekódolásához kapcsolódó kognitív műveletek (rutinok) pedig jelentős mértékben átfedik egymást, ezért ennek a kutatásnak az a célja, hogy az említett tényezőkre mint közös platformra támaszkodva elemezze a kétféle (a csaknem egy érzékszerv esztétikai kielégítését szolgáló, nyomtatott könyves és az újszerű, több érzékszervet érintő – hangoskönyv is egyben –, multimedialis) szövegtípus befogadása közötti hasonlóságokat és különbségeket. Az összevetéshez olyan digitális irodalmi narratívumok szolgálnak alapul, amelyek beletartoznak a magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervi anyagába (lásd a 8.3. mellékletben található vonatkozó kerettanterveknél).

A célkitűzésnek megfelelően tehát arra törekedtünk, hogy az irodalmi szövegfeldolgozás többféle módja nyújtotta helyzetekben a tanulóktól kapott válaszok (reakciók) és megoldások ismeretében egyrészt rávilágítsunk a két (a nyomtatott és a digitális) narratíva közötti hasonlóságokra és különbségekre,

másrészt bizonyítsuk a digitális narratívának mind a narratív, mind a digitális részképességekre gyakorolt fejlesztő hatását (az információk összegyűjtésében, felhasználásában és tárolásában). A tanulók szövegértési képességére gyakorolt hatásának felméréséhez kontrollcsoportos vizsgálatokat végeztünk, amelyek fókuszában a szövegfeldolgozó és -értelmező képesség, a szövegértő képesség, valamint az olvasási képesség állt. Az osztályt tehát A és B csoportra osztottuk, és egyfelől olyan módszertani anyagra támaszkodtunk, amely tartalmilag illeszkedik a magyar nyelv és irodalom műveltségi területhez, másfelől a képi és a tartalmi logika összefüggéseit, valamint az interaktív könyvet alkalmazó szövegfeldolgozó órák számára eddig kidolgozott óravázlatmintákat nyújtó szakirodalmi anyagot használtuk (Daróczi & Horváth, 2018).

5.3. A vizsgálatban részt vevő célcsoportok jellemzőinek azonosítása, a jellemzők egyedi sokféleségének meghatározása

A pilotban szereplő közoktatási intézmények eszközhasználatát olyan, tankerületi fenntartású köznevelési intézmények körében mértük fel, amelyeket a Klebelsberg Központ mint az EFOP-3.2.4. projekt konzorciumvezetője jelölt ki (lásd a 2. mellékletet). Ennek megfelelően 34 általános iskolával és azok összesen 1000 tanulóival lehetett számolni (az iskolák helyrajzi elhelyezkedését lásd a 18. ábrán). A BOOKR-szoftverek 2019 szeptemberétől állnak a pedagógusok és a diákok rendelkezésére.



18. ábra Az iskolák földrajzi elhelyezkedése (Forrás: Móra-BOOKR Kids Kft.)

Az új digitális irodalmi műfajnak tekinthető interaktív könyv újszerűségéből fakad, hogy a mérésnek egyszerre két célcsoportja is van: a pilotiskolák pedagógusai, valamint tanulói.

5.3.1. Pedagógus-célcsoport

Az empirikus kutatásokba igazából bevonható pedagógusok száma azonban – amint a tanulóké is – kevesebb a fentebb jelzett lehetségesnél. A pilotprojektben részt vevők létszámára feltehetően az is hatással lehetett, hogy az EFOP-3.2.4. projekt keretében a kijelölt köznevelési intézmények számára a konzorciumvezető Klebelsberg Központ ugyan lehetőséget biztosított a projekthez való csatlakozásra, de nem várta el tőlük, hogy valóban részt is vegyenek a kutatásban. Mindezek miatt arra törekedtünk, hogy kellőképpen inspiráljuk, sőt motiváljuk a pedagógusokat. Bemutattuk az előzetes, az iskolai felhasználással kapcsolatos kutatási-oktatási eredményeket, valamint ismertettük az egyéni szakmai tervrendszerbe való beépíthetőség lépéseit, és vázoltuk mindennek várható pozitív hozadékait. Ehhez biztosított szakmai háttérrel és a pilot konzultációs szempontjainak kidolgozásában nyújtott segítséget a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara által 2018-ban akkreditált és a BOOKR Kidsszel együttműködésben elindított *Az interaktív könyv. Olvasás- és szövegértés-fejlesztés a BOOKR Kids digitális*

mesekönyveivel című pedagógus-továbbképzési tanfolyam, beleértve az ott szerzett tapasztalatokat. A tanfolyam oktatói: dr. Daróczi Gabriella (ELTE), Magonyné dr. habil. Varga Emőke (SZTE) és jómagam.

A motivációs rendszer kidolgozását és a környezet gyakorlati kialakítását az alábbi tevékenységek és együttműködési keretek segítették:

- Folyamatos levélváltás a tanintézetek kontaktszemélyei, pedagógusai és a BOOKR Kids fejlesztői közt.
- A szoftverrel kapcsolatos alapismereteket és a felhasználói lehetőségeket bemutató honlap folyamatos működtetése (www.bookrsuli.hu).
- A szoftverrel kapcsolatos alapismereteket összegző és a felhasználói lehetőségeket bemutató egyórás webinárium megszervezése (ennek időpontja: 2019. szeptember 4., helyszíne: Budapest, BOOKR Kids Központ, résztvevői: Horváth Dorka, Rabatin Anett, dr. Daróczi Gabriella, Magonyné dr. habil. Varga Emőke, Richter Gergely, Elbert Sára). A webinárium eseményeit több mint 100 pedagógus követte.

(Az esemény közvetítését lásd az alábbi elérhetőségen: <https://www.youtube.com/watch?v=sqrsyVa2SSw>)

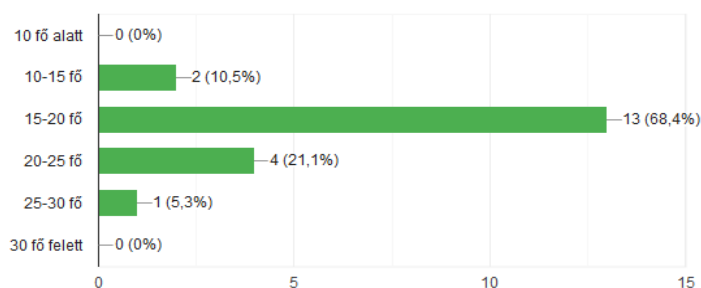
- Konzultáció és tréning a szoftver tanítási-tanulási folyamatba való bevonhatóságáról, ennek módszertani kérdéseiről és gyakorlati megvalósíthatóságáról, hasznos gyakorlatok végzése (a konzultáció és tréning időpontja: 2019. október 19.; helyszíne: Budapest, BOOKR Kids Központ; résztvevői: Horváth Dorka, Rabatin Anett, dr. Daróczi Gabriella, Magonyné dr. habil. Varga Emőke, Richter Gergely, Elbert Sára; a résztvevő pedagógusok létszáma: 14 fő).
- Azoknak az iskoláknak a felkeresése, amelyek nem vehettek részt a konzultációval egybekötött tréningen, de a rendszeres tájékoztatásra igényt tartottak.

A tervezett 34 tanintézet közül végül 9 iskola összesen 16 pedagógusa vállalta azt, hogy a hatástanulmányhoz kapcsolódó valamennyi kutatási mozzanatban részt vesz. Emellett 23 fő vállalkozott a PRE – profil, összes pedagógus kérdőív kitöltésére. A PRE – profil, résztvevő pedagógusok kérdéseire az említett 16 fő mellett plusz 3 fő

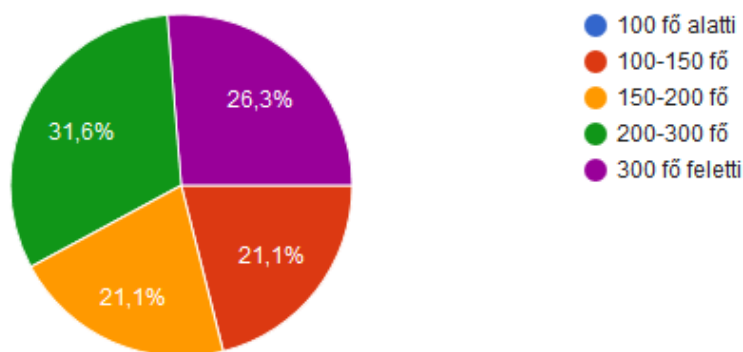
válaszolt (ők azonban a hatástanulmány empirikus kutatási szakaszában már nem vettek részt aktívan); 15 fő töltötte ki a PRE – módszertani elvek, összes pedagógus kérdőívet, és ugyancsak 15 fő a PRE – módszertani elvek, résztvevő pedagógusok kérdőívet. A PRE – profil, tanulói kérdőívet a hatástanulmányban részt vevő 16 fő pedagógus és további 2, a hatástanulmány előkészítésében is részt vevő fő töltötte ki; végül a rendszerben összesen 293 tanuló adatait rögzítettük. A hatástanulmány kutatásaiban részt vevő pedagógusok 63 százalékának életkora 40–60 év közötti, végzettségüket tekintve 84 százalékuk tanító (57%) és magyar szakos tanár (27%). Az oktatásban csaknem mindannyian rendszeresen használnak különféle információs és kommunikációs (IKT) eszközöket, 42 százalékuk több éve gyakran alkalmaz tabletet is. Ahogy mondták, valamennyien szívesen vállalkoztak a BOOKR Suli szoftverének kipróbálására. Arra a kérdésre, hogy „Milyen érzésekkel fogadta azt az információt, hogy a tanóráin digitális könyvekkel történő tanításra lesz lehetősége?”, összességében megegyező százalékban (69%) válaszolták azt, hogy „örömmel” és/vagy „kíváncsian”.

5.3.2. Tanulói célcsoport

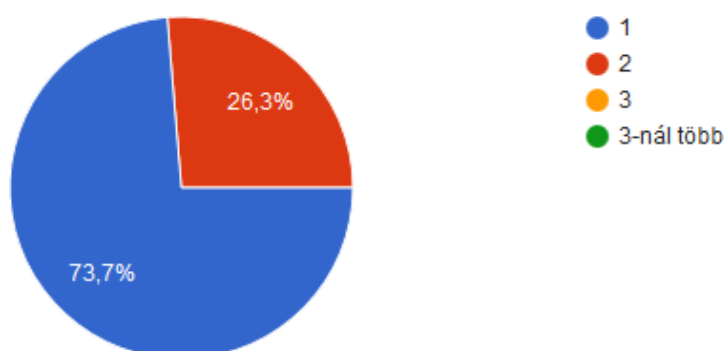
A hatástanulmányban és annak előkészítésében részt vevő pedagógusoknak (19 fő) köszönhetően a vizsgálatba folyamatosan bevont tanulók létszáma 293 fő (19. ábra), az online kérdésekre esetenként választ adó pedagógusok által oktatott, ezáltal a hatásvizsgálatnak csak egy-egy szakaszába bevont diákok száma további 1926 fő, azaz a pilotban aktívan résztvevő tanulók összlétszáma 2219 fő. A hatásvizsgálatba bekerülő iskolák tanulói létszámának átlaga, valamint az iskolánkénti osztályok számának átlaga a 20. és 21. ábrán látható.



19. ábra A hatástanulmány előkészítésében részt vevő osztályok létszáma (a válaszadók száma 19 fő)

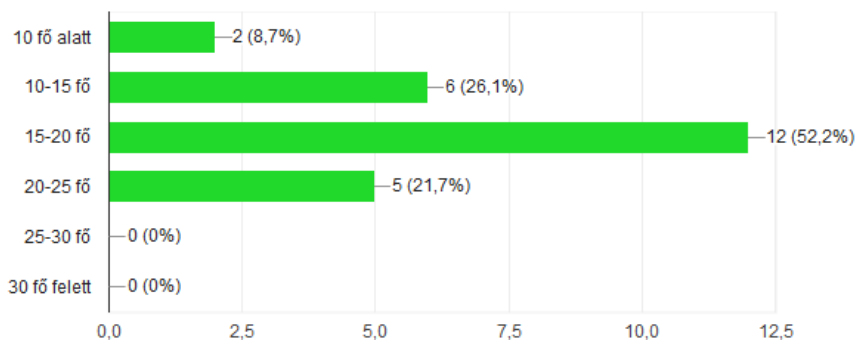


20. ábra A hatástanulmány előkészítésében részt vevő iskolák tanulói létszámcsoportjának átlaga (a válaszadók száma 19 fő)

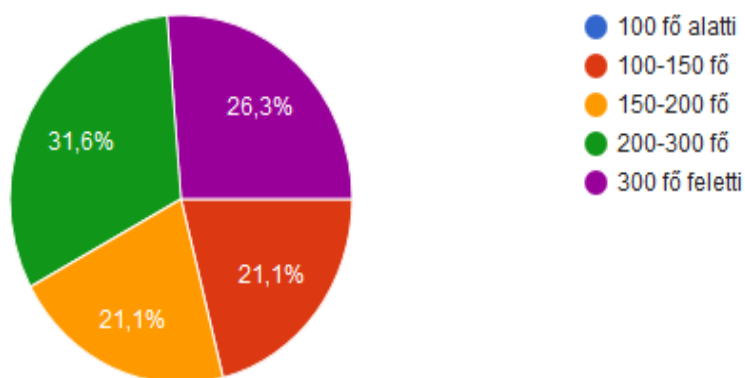


21. ábra Az osztályok számának átlaga évfolyamonként és iskolánként a hatástanulmány előkészítésében részt vevő iskolákban (a válaszadók száma 19 fő)

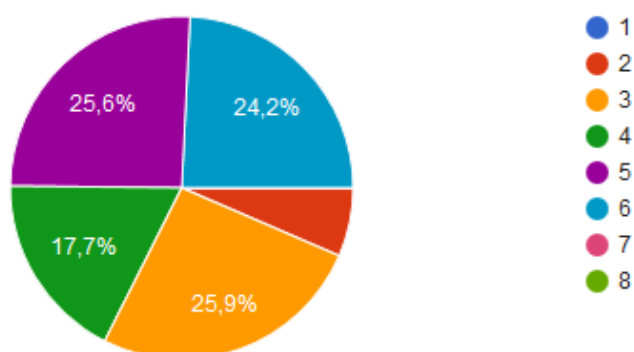
A pilotban csak a szoftver kipróbálására vállalkozó, de a vizsgálatot elutasító iskolák tanulói 26,1 százalékban 1000 fő alatti, 39,1 százalékban 1000–2000 főnyi, 34,8 százalékban 2000 fő feletti lélekszámú településen élnek. A szoftverek kipróbálása túlnyomórészt 15–20 létszámú osztályokban zajlott (22. ábra). A hatásvizsgálatban részt vevő tanulók 31,5 százaléka 1000 fő körüli kistélepülésen, 63,2 százaléka 2000 fő feletti községben, 5,3 százaléka több mint 20 000 lélekszámú városban él. Az iskolák zömében évfolyamonként mindössze egy osztály működik, az összesített tanulói létszámokat a lenti ábra mutatja (23. ábra). A felmérésben 2–6. osztályos tanulók (24. ábra) vettek részt, a nemek aránya kiegyenlített: 52 százalékuk lány, 48 százalékuk fiú.



22. ábra A szoftver kipróbálásában részt vevő osztályok létszámadatai (a válaszadók száma 23 fő)



23. ábra A hatástanulmányban részt vevő 9 iskola tanulói létszámának átlagai (a válaszadók száma 19 fő)



24. ábra A hatástanulmányban részt vevő tanulók évfolyamonkénti megoszlása (a válaszadók száma 18 fő, a felmért tanulói létszám: 293 fő)

5.4. A vizsgált célterületek (elsősorban a tanulók sajátosságai, esetleg a pedagógusok szemlélete, módszertani kultúrája) azonosítása és indoklása

A hibrid médium iskolai alkalmazásával a következők elérése a cél:

- Fejlődjön, erősödjön a tanulók osztálytárgyi, iskolai eredményességének egyik alapvető képességrendszer, a narratív kompetencia.
- A tanulók az életkoruknak megfelelő szinten megértsék az irodalmi szöveget a következtetés, a lényegkiemelés, a tartalommondás, az események összefoglalása, egyszerű értékelése elvégzésével.
- Konkrét mesealkalmazásokon keresztül a tanulók az életkoruknak megfelelő szinten képesek legyenek a mediálisan összetett szövegekben megjelenő egyszerű helyszín- és időviszonylatok megfigyelésére és értelmezésére: azaz azonosítani tudják a történet idejét és helyszínét; a cselekmény kezdő- és végpontját, valamint a cselekményelemek sorrendjét.
- „Az elmélyült, jelentésteremtő olvasás” létrejötte érdekében a tanulók egyidejűleg legyenek képesek tájékozódni a nyomtatott szöveg struktúrájához képest összetettebb térben.
- A tanulóknak kialakuljon az összetett mediális hatásokkal kapcsolatos élményeik (úgy mint tetszés, kíváncsiság, rossz élmény) felidézésére és kifejezésére való képesség.
- A tanulókat olvasásra motiválja.

5.5. A fejlesztéssel elérni kívánt változások (hipotézisek) meghatározása és indoklása

Az interaktív könyv feltevéseink szerint (1) lehetővé teszi a médiumok és módusok közötti relációs viszonyok fel- és megismerését, valamint dekódolását, (2) hatékonyabban támogatja az alapgondolat megfogalmazását, amely megalapozza a szó szerinti és az értelmező olvasást, (3) lehetőséget teremt a költői alakzatok fel- és megismerésére és az implikált értelem megértésére. Ugyanakkor szinergikus érzékelést biztosító multimedialitásának köszönhetően az interaktív könyv feltevéseink szerint eredményesebben támogatja a globális szövegértést, ezen belül a (4) a szövegbeli narratív információk – a „ki, hol, mikor, mit, miért” elemeinek – kiemelését, és (5) segíti az epizodikus emlékezetet.

5.6. A vizsgálat kiválasztott módszereinek és mérési területeinek bemutatása és a kiválasztás indoklása

A pilot során online kérdőíveket állítottunk össze, az adatgyűjtésben pedig éltünk a BOOKR Suli szoftver tanári adminfelülete nyújtotta lehetőséggel. Az adatgyűjtés

megkezdése előtt mintaóravázlatokat készítettünk e két, digitális alapú módszernek a kimunkálásához, továbbá ki kellett bővíteni a tanári adminfelület kutatásra alkalmas adatgyűjtési mechanizmusait is. A mérésre kiválasztott interaktív könyvekből új verziókat fejlesztettünk ki, ami azért vált szükségessé, hogy az egyes könyvek felhasználói folyamatai minél inkább egymáshoz viszonyíthatók és ezáltal minél inkább adatolhatóak legyenek. A fejlesztés természetesen nemcsak a könyvek irodalmi anyagának multimediális összetevőit érintette: ezek bővítésre szorultak, következésképpen a könyvekhez tartozó kérdéssorok is, és nem maradhatott el átstrukturálásuk sem. A rendszer használatáról készült videók elérési linkje a mellékletek között található (3. melléklet).

A kérdőívek tematika és cím szerint, valamint időbeli ütemezésük alapján a következők:

1. szakasz (2019. október):

- profil, összes pedagógus (5. melléklet),
- profil, résztvevő pedagógusok (6. melléklet),
- módszertani elvek, összes pedagógus (7. melléklet),
- módszertani elvek, résztvevő pedagógusok (8. melléklet),
- profil, tanulói (9. melléklet).

2. szakasz (2019. november–december első-második hete):

- Feladatok – Ki ette meg a málnát?, nyomtatott szöveg (10. melléklet)
- Feladatok – Ki ette meg a málnát?, interaktív könyv (11. melléklet)
- Feladatok – Mesélek a Zöld Disznóról, nyomtatott szöveg (12. melléklet)
- Feladatok – Mesélek a Zöld Disznóról, interaktív könyv (13. melléklet)
- Feladatok – Családi kör, interaktív könyv (14. melléklet)

3. szakasz

- Értékelő szakasz

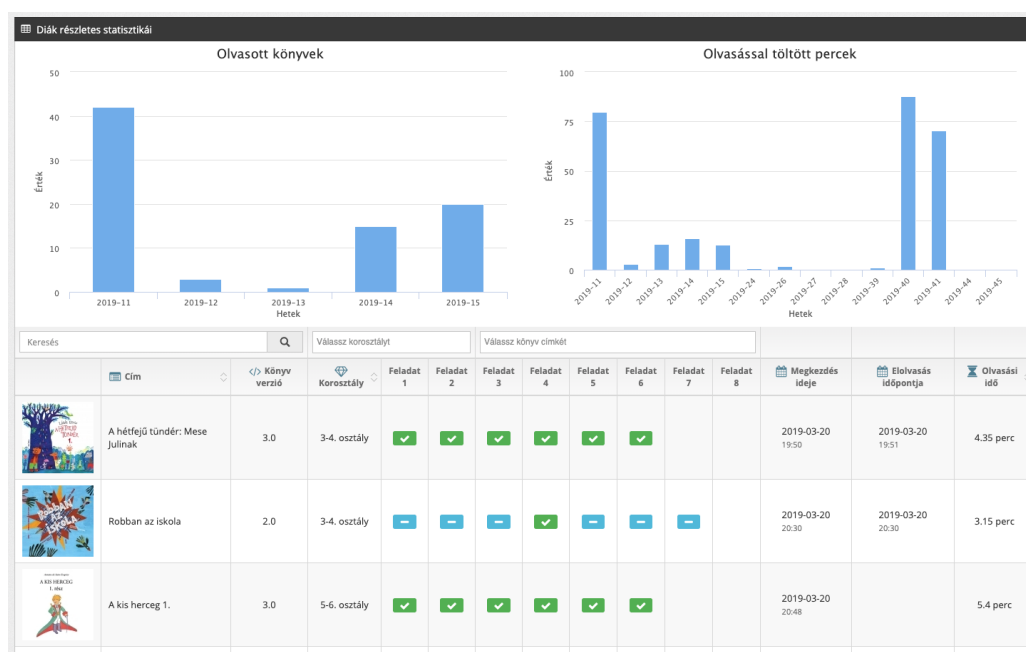
Az első szakasz adatkörei tartalmazzák a profilkok megrajzolásához szükséges alapvető információkat, a második szakasz pedig előkészíti az adatok kontextualizálását és értelmezését. A pedagógusokat illetően informálnak az életkoráról, a tanári pályán eltöltött évek számáról, a kiválasztott és a kutatásban részt vevő települések és intézmények, valamint a mérésbe bevont osztályok paramétereiről, nem utolsósorban a pedagógusok technikai-technológiai ismereteiről, jártasságáról, tudatosságának mértékéről, a tanulók esetében pedig az életkori adatokon kívül a megismerési képességekről, a mérés szempontjából lényeges és megfelelő készségekről és tantárgyi teljesítményekről, továbbá a technika használatáról. Külön adatlap méri fel a pedagógusok módszertani felkészültségét/kultúráját, konkrét oktatási módszereit, a gyakran alkalmazott értékelési formákat, a differenciált munkaforma lehetőségeire vonatkozó véleményeket és a nyitottságot, a szakmódszertani elveket, különös tekintettel az új irodalmi művek feldolgozásával kapcsolatos egyéni gyakorlati elvekre.

A második szakasz adatköre arról szolgáltat információkat, hogy a tanulók miként tudják folyamatában dekódolni a BOOKR Suli szoftverből kiválasztott három interaktív könyv jellemzőit. A három kiválasztott könyvet a kerettantervnek megfelelően rendeltük korosztályokhoz: az adatfelvételhez 2. osztályban Nemes Nagy Ágnes: *Ki ette meg a málnát?*, 3-4. osztályban Horgas Béla: *Mesélek a Zöld Disznóról*, 5-6. osztályban Arany János: *Családi kör* című művének adaptációját használtuk fel. A művekhez kapcsolt feladatokat a magyar nyelv és irodalom, a vizuális kultúra és az informatika tantárgyaknak a kerettantervben megjelölt céljaival és feladataival összhangban alakítottuk ki. Egyfelől adatoltuk a tanulók interaktívkönyv-használathoz köthető nyelvi tudatosságát, másfelől a pozitív transzferhatáson alapuló szövegértési teljesítményét. Arra törekedtünk, hogy – a lehető legtöbb esetben – kiépítsük, ezáltal jól adatolhatóvá tegyük a kérdéscsoportok és a feladatsorok közti kapcsolatokat (relációkat), amit az egyes szempontok, konkrét kérdések feladatlapenkénti „megisméltésével”, azaz a választott művek mindegyikére történő vonatkoztatással kívántunk elérni. Az alkalmazásban szereplő feladatok megoldásáról a tanári adminfelület részletesen beszámol. Egyénekenként, osztályonként, könyvenként is jelzi az eredményeket és a részeredményeket, voltaképpen naplózza az erre előre kijelölt könyvoldalak interakcióit (25. és 26. ábra).

A három interaktív könyvhöz rendelt feladatok bősége, valamint a fejlesztések szempontjából relatíve rövid kutatási időszak miatt a feladatok egy része hagyományos technikai megoldással, vagyis papíron jut el a tanulókhoz, ám a résztvevő pedagógusok online felületre töltik fel az ugyancsak papíron beérkező válaszokat.

ID	Név	Kód	Osztály	Státusz	Ajánlott mese
73	Szabó Pál	0758386910641692	2.b	Aktív	
74	Tóth Pál	8013609636424994	4.c	Aktív	
75	Harmat Béla	3989072863565952	5.v	Aktív	
76	Nagy Anna	7836628568253446	1.a	Aktív	
77	Kovácsi Zita	4186212363385998	6.f	Aktív	
78	Kis Géza	3750781785216530	1.b	Aktív	
79	Zöld Ákos	3524940667319288	1.a	Aktív	
80	Kis Péter	4707068089303150	3.b	Aktív	
81	Nagy András	1567537723631819	2.b	Aktív	
83	Vígh Géza	773512862461253	3.b	Aktív	

25. ábra Részlet a BOOKR Suli egyéni tanulói teljesítményt jelző tanári adminfelületéből



26. ábra Részlet a BOOKR Suli tanulói teljesítményt összegző tanári adminfelületéből

5.7. A kutatás eredményeinek ismertetése

Bemutatom a kutatásba bevont BOOKR-könyvek fejlesztésének köszönhető eredményeket. Az ezeket alátámasztó számadatokat a tanári adminfelület

adatgyűjtése, valamint az 5–8. és a 15–16. melléklet kérdéseire adott válaszok alapján közlöm. A kérdésekre online érkeztek a válaszok.

A kutatási folyamat kezdetén a BOOKR Suli szoftver a Klebelsberg Központ, azaz az EFOP-3.2.4. projekt konzorciumvezetője által kijelölt 34 tankerületi fenntartású köznevelési intézmény összesen 1000 tanulóhoz jutott el (lásd az 5.3.2. fejezetet). Az empirikus kutatási szakasz idejében (2019 szeptemberében és novemberében) az említett tanintézményekben szignifikánsan bővült a felhasználók köre: az adatfelvétel folyamatának lezárulásakor a szoftver adminfelülete által regisztrált tanári létszám 225 fő, a regisztrált tanulói létszám pedig 2219 fő volt. Tekintettel a szoftver közvetítőinek, vagyis a pedagógusoknak a létszámára, ez több mint hatszoros (661,76 százalékos), az elsődleges célközönség, vagyis a tanulók létszámát tekintve pedig több mint kétszeres (221,90 százalékos) felhasználói létszámemelkedést jelent. A pilot kezdeti szakaszában, 2019 novemberének végéig a tanulók összes könyvletöltéseinek száma 4303 volt, ami azt jelenti, hogy a 2019–2020-as tanév őszen a tanulók intézményi keretek között (tanórákon) fejenként átlagosan két könyvet (pontosan 1,94 db/fő) dolgoztak fel. A legmagasabb letöltési arány a fényeslitkei Kossuth Lajos Általános Iskolában született, itt három osztály 40 tanulója összesen 644 könyvet töltött le, vagyis fejenként átlagosan 16 könyvet (pontosan 16,01 könyv/fő). A legmagasabb interakciószámot (14 628 interakció/osztály, 365,61 interakció/fő) ugyanebben az intézményben, a második legmagasabb interakciószámot a Bogyiszlói Általános Iskolában (11 137/osztály) mértük. A hatástanulmányban részt vevő 16 intézmény összes tanulója vetítve az interakciók száma szeptember–november hónapokban 171 269 volt.

A mérést kontrollcsoporttal végeztük, az A elnevezésű csoport dolgozott BOOKR interaktív könyvvel, míg a B csoport ugyanazt a művet hagyományosan, papíralapon olvasta el.

5.7.1. A kutatásba bevont BOOKR-könyvek fejlesztésének köszönhető eredmények

A hatástanulmányba beválogatott három könyv (Ki ette meg a málnát?, Mesélek a Zöld Disznóról, Családi kör) interaktív verzióinak elkészítése során a könyvek esztétikai, strukturális és oktatási paramétereinek kibővítése volt a cél, valamint nem utolsósorban a jó tesztelhetőség és modellálhatóság feltételeinek megteremtése.

Eredményesnek tekinthető a Családi kör című alkalmazás átdolgozása, amely a szereplők figurálási módját, valamint a szereplők közti viszonyokat érinti; ezzel a versszöveget értelmezni, annak hiátusait kitölteni segítő, ugyanakkor az oktatás céljait sokrétűen szolgáló, komplex grafikai és animációs anyagot hoztunk létre. Mindhárom interaktív könyvet illetően kiemelkedően magas az interakciók száma, de csak a narratíva kiépülését szolgáló interakcióké. Ezzel lehetővé tettük, hogy a tanulók jelentésazonosítása stabilabbá váljon; hogy az alap gondolat megfogalmazásának feltételeit több médium megalapozza akár egyidejűleg is; hogy a felhasználói figyelem azokra a szöveghelyekre, képelemekre és hangeffektusokra fókuszáljon, amelyek segítik a mondanivalóban rejlő értelem megképzését. A könyvekhez tartozó feladatoldalakot átszerkesztettük, és megnöveltük a számukat. A gamifikációt ugyan háttérbe szorító, ugyanakkor az élményszerűség elvét továbbra is érvényesítő felületek tartalmi szempontból pontosabban illeszkednek a kerettanterv elvárásaihoz. (A mérésben alkalmazott interaktív könyvek videóformátumban elérhető változatai a mellékletben találhatóak.)

(1) Lehetővé teszi a médiumok és módusok közötti relációs viszonyok fel- és megismerését, valamint dekódolását. A médiumok közötti kölcsönhatások felismerésének feltétele a szöveg, a kép és a hang fogalmának ismerete, valamint ezek megjelenési módjainak megtapasztalása (lásd a kerettanterv elvárásait). A BOOKR Suli interaktív könyvei e feltételek megvalósítására – azaz a felsorolt mediális összetevők és ezek sikeres megoldásainak digitális közegen keresztül történő megismerésére és megismertetésére, valamint megtapasztalására és megtapasztaltatására – egyaránt alkalmasnak mutatkoztak. Az interaktív könyvek, amelyeket a hatásvizsgálat során a tanulók alapul vettek, a maguk sokrétűségében adnak példát az egyes sikeres tevékenységi módokra, valamint az azok közötti technikai és szemantikai átjárhatósággal kapcsolatos ismeretekre.

A nyelvi és a képi médiumok összeegyeztethetősége, vagyis az értelemképzést megkönnyítő cselekvéses és képi reprezentáció, azaz a kettős kódolás a BOOKR Suli könyveiben jellemzőbb, mint a köztük lévő különbség. Az a feltevés azonban, amelyet az 1. hipotézisben fogalmaztunk meg, miszerint lehetővé teszi a médiumok és módusok közötti relációs viszonyok fel- és megismerését, valamint dekódolását, elsősorban az utóbbi viszonytípuson keresztül mérhető, vagyis olyankor, amikor az, amit az álló- vagy a mozgókép kifejez, nem fedti teljes

mértékben azt, amit az olvasható vagy a hangzó szöveg, illetve bármely effekt „állít”. A hasonló mediális differenciára épülő feladat a *Ki ette meg a málnát?* és a *Mesélek a Zöld Disznóról* hatásának mérése során mindkét csoportban azonos volt: a tanulóknak egy adott szövegrészlet tartalmát néhány (a megfelelő könyvoldal mozgássorozatának lényeges részleteit kimerevítő) állókép tartalmával kellett összevetniük.

A *Mesélek a Zöld Disznóról* című mese feldolgozásakor csaknem 20 százalékkal magasabb volt a jó válaszok száma az interaktív könyves csoportban (A csoport: 70,90%), mint a kontrollcsoportban (B csoport: 51,70%). Ennek feltehetően az a magyarázata, hogy egyfelől az A csoport már az alkalmazás olvasása/hallgatása során, tehát a feladatlap ábráinak megismerése előtt végigkövethette a képekben megjelenített történetet, míg a B csoportnak erre nem volt lehetősége, ugyanakkor már ismerte az adott szövegrészlethez tartozó mozgásfolyamatot is, így az „idézeteket” (mint előismereti elemeket) nagyobb sikerrel vonatkoztatta a szövegjelentésre. A *Ki ette meg a málnát?* mérései során a mozgókép adta bővebb információ és a relációs viszonyok dekódolása terén szintén az A csoport esetében születtek kedvezőbb eredmények, de hozzá kell tennünk, hogy a 2. osztályos tanulóknak mindkét csoportban, csak alig több mint fele válaszolt helyesen (A csoport: 66%, B csoport: 53,3%). Az A csoport tanulói annál a részfeladatnál szerepeltek jobban, mint a B csoport tanulói, ahol a képeket valójában csupán a kiterjesztés révén lehetett helyesen dekódolni (ugyanis a guruló málnaszemek utaltak arra, hogy Tolvaj Ferke kosara kiborult, miközben a tolvaj nem is szerepelt a képen). Természetesen a képzelet általi kiterjesztésre a puszta szöveg is lehetőséget teremthet, ám az eredmények arra utalnak, ha a szöveget a mű olvasása során képsorozat is illusztrálja, a kiterjesztés, azaz az idő- és oksági viszonyok kikövetkeztetése és megértése könnyebbé válik, illetve mint előismeret aktivizálható.

(2) *Hatékonyabban támogatja az alapgondolat megfogalmazását, amely megalapozza a szó szerinti és az értelmező olvasást.* Az alapgondolat megfogalmazását és összefoglalását, azaz a mű témájának rekonstruálását, amely megalapozza a szó szerinti és az értelmező olvasást, az interaktív könyvek a médiumok összeegyeztetésével, együttes alkalmazásával éppúgy segíteni tudják, mint a köztük lévő különbségekkel, illetve az interakciókkal. A *Ki ette meg a málnát?* mérésekor ez a megállapítás a következőképpen igazolódott. Arra a

kérdésre, hogy *miről szól a vers*, mindkét csoport résztvevőinek több mint 70 százaléka a helyes választ jelölte meg, a két hamis válasz közül a helyestől lényegesen eltérőt pedig nem jelölték igaznak, ám a kisebb differencia felismerésére nem egyenlő mértékben voltak képesek. Jobban teljesítettek azok a tanulók, akik interaktív könyvet olvastak (81,80%), mint azok, akik csak monomediális nyomtatott szöveget (63,30%). Feltehetően az okozta a 18,50 százalékos különbséget, hogy az alkalmazás a történetindító párbeszédben mozgással és interakcióval is kiemeli a bocsok szerepét, így az A csoport tanulóinak egyértelműbb volt az, hogy nem medvemama kérte, hanem a bocsok döntöttek úgy, málnát szednek.

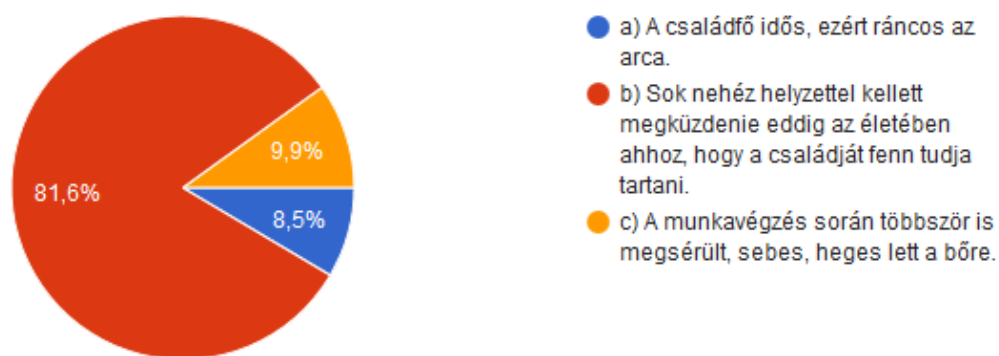
A *Zöld Disznóról* szóló mesével kapcsolatosan ezt a kérdést tettük fel: „Szerinted ki a történet főszereplője és miért?” A kérdésnek az volt a közvetett célja, hogy a tanulók megfogalmazzák a mese alap gondolatát. Nyelvi és tartalmi szempontból a két csoport válaszai között nem akadtak lényeges minőségi különbségek. Ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy az interaktív könyves csoport válaszai (azok, amelyek a történet alap gondolatának megértésén alapultak) szélesebb tartalmi spektrumot fedtek le, mint a B csoport (szintén a történet alap gondolatának megértésén alapuló) válaszai, valamint az, hogy az A csoportba tartozók esetében a hőssel való azonosulást jobban meghatározta az empátia. Egy tanuló ellenében ugyanis heten álltak ki a Zöld Disznó mellett azért, mert „öt rabolták el” (A: 7 fő, B: 1 fő). Lényeges megfigyelés az is, hogy az A csoportban magasabb volt a cím és a szövegegész kapcsolatának jelentőségét felismerő válasz is (4 fő), mint a B csoportban (1 fő): „Azért a Zöld Disznó a főszereplő, mert benne van a címben.” Összességében megállapítható, hogy az alap gondolat megfogalmazását feltehetően meghatározta az interakcióknak köszönhető azonosulási lehetőség, amelyre a Zöld Disznó szereplő esetében több alkalom kínálkozott, mint a Kék Disznó karakter esetében (l. például a Zöld Disznó bundájának kiszínezhetősége, a vele kapcsolatos hanghatások előidézhetősége, mozgatásához érintő mozdulatok és swipe alkalmazhatósága).

(3) *Lehetőséget teremt a költői alakzatok fel- és megismerésére és az implikált értelem megértésére.* A Kerettanterv elvárásainak megfelelően az 5-6. osztályos tanulóknak irodalomismereti szempontból képeseknek kell lenniük a költői nyelv némely sajátosságának, így a változatos szerkezeti megoldásoknak, a képiségnek, a zeneiségnek, a hangnemeknek, az eltérő alkotói magatartásoknak, valamint az

alakzatoknak a felismerésére. Ugyanitt fogalmazódik meg az az elvárás is, hogy a tanuló legyen képes „az elektronikus felületen megjelenő olvasott szövegek globális (átfogó) megértésére, a szövegből az információk visszakeresése mellett újabb és újabb szövegértési stratégiák megismerésére, azok alkalmazására” (Kerettanterv, 2019). A hatástanulmány feladatsora, a *Családi kör*-alkalmazás új fejlesztési eredményeire épülve két digitális felületen keresztül közvetített költői kép implikált értelmének megértésére, illetve annak mérésére fókuszált. Az interaktív könyv 5. és 8. oldala, ahol a mérésben szereplő költői képek szerepelnek, az interakció típusainak szempontjából nem egyforma. Az 5. oldalon a mozgások, a hangeffektus és az érintő modalitások elsősorban az „eladó lány” által végzett cselekvéssor megértését szolgálják, és nem a karakter személyes tulajdonságainak megismerését (villódzó láng, venyige tűzre rakása, füstölgő vasaló, vasalás közben végrehajtott mozgás), vagyis kevésbé támogatják az implikált értelem kibontását. A 8. oldalon viszont minden interakció az arcát az olvasó felé fordító „apához” kapcsolódik: a mozgások a figurája által és a figurája képezte felületen hajthatók végre. Karjának swipe-olása teszi lehetővé, hogy pipázzon, a pipa érintése azt, hogy füst keletkezzen, és homlokának érintése azt, hogy összefussanak rajra a ráncok. Ez utóbbi lehetőségre – ellentétben a többi interakciós opcióval – egy ikon (halványan pulzáló fehér kör) is felhívja a figyelmet. Noha a pilot során a költői képekkel kapcsolatos szemantikai folyamatok mérésekor nem működött közre kontrollcsoport, úgy véljük, a helyes válaszok számadatai abszolút értékben is magasnak tekinthetők. Mindemellett nyomatékosan kijelenthetjük, hogy különbséget tapasztaltunk az interakciókkal indirekt és direkt módon támogatott oldalak költői képeinek megértési szintje közt: a számadatok arról tanúskodnak, hogy az utóbbi esetben az össztanulói teljesítmény magasabb szintű volt (81,60%), mint az előbbi esetben (73,20%) (27. és 28. ábra).



27. ábra „Az eladó lány (...) hajnali csillag” költői kép dekódolásának eredményei (a válaszadók száma: 142 fő)



28. ábra „Homlokát letörli porlepett ingével: Mélyre van az szántva az élet-ekével” költői kép dekódolásának eredményei (a válaszadók száma: 142 fő)

(4) *Eredményesebben támogatja a szövegbeli narratív információk – a „ki, hol, mikor, mit, miért” elemeinek – kiemelését.* A szövegértés tehát abban az esetben eredményes, ha a narratíva felépítésében meghatározó szerepet játszó történések, események, cselekvések összefüggéseit, viszonyrendszerét felismerik a tanulók, és az azokat jelölő nyelvi elemeket megértik. A tantárgy-pedagógia fókuszában egyebek közt a témaelemek kiemelésének képességfejlesztése áll. Legyen szó akár részenkénti, akár globális szövegfeldolgozásról, a tanórák menetét, felépítését is meghatározhatják a témaelemek kiemelésének feladatsorai, ezek kiemelése pedig kooperatív technikákkal tehető élményszerűbbé. A digitális kultúraváltás esetében az úgynevezett digitális kompetenciának szerves részét képezik a deklaratív és a procedurális tudás elemei is. A hipotézisben megjelenő témaelemek lefedik e két, egymáshoz szervesen kapcsolódó tudáselemcsoportot.

A *Ki ette meg a málnát?* applikációban szereplő 1. feladat a narratíva menetét kiépítő összefüggések közül a helyhez kapcsolódó összefüggésekre kérdez rá. A

helyes választ adók aránya magasabb volt a nyomtatott szöveggel dolgozó tanulók körében, ám ennek az eredménynek feltehetően a megoldáshoz szükséges motoros készség és jártasság elégtelensége, a feladat-végrehajtás újszerűsége volt az oka. Ezzel szemben ugyanis megfigyelhető, hogy olyan feladathelyzetben, ahol nem kellett behúzni a jó megoldást a megfelelő helyre, hanem ennél egyszerűbb mozdulatot kellett elvégezni, a jó megoldások száma arányaiban megnövekedett. Arra a kérdésre, hogy melyik helyszín jelenik meg először a Nemes Nagy-szöveg elején, az interaktív könyvvel dolgozók 76,7 százalékos jó megoldást választó teljesítményéhez képest a nyomtatott szöveggel dolgozóknak csak 36,7 százaléka jelölte meg a helyes választ. Az interaktív könyvben az illusztráció egyértelműsíti az alaphelyzet helyszínét.

A Zöld Disznóról szóló mesei történetben a szereplők kiválasztása feladathelyzetben az interaktív könyvvel dolgozó tanulók 94,8 százaléka adott jó megoldást, a nyomtatott szöveggel dolgozóknak pedig a 93,2 százaléka, tehát hasonlóan kimagaslóan jól teljesítettek. A helyszínre és az oksági összefüggésekre irányuló kérdések esetében az interaktív könyves és a kontrollcsoport hasonlóan jól szerepelt, az előbbieket teljesítménye esetenként csupán néhány százalékponttal volt magasabb a kontrollcsoporténál.

(5) *Segíti az epizodikus emlékezetet.* A különféle mesefeldolgozó módszerek segítségével már óvodáskorban megkezdődik az epizodikus emlékezet fejlesztése. Egy 4-5 éves gyermektől elvárható, hogy egyszerű narratíva eseménysorában képes legyen tájékozódni. A későbbiek során ez a tájékozódó képesség – metonimikus és metaforikus módon kiépülő narratívák esetében – az élményszerű, maradandó szövegértés létrejöttének egyik sarokkövévé válik. Az epizodikus emlékezetet, ezt az alapvetően közvetett kognitív képességet tér- és időbeli, valamint oksági összefüggések szorosabb és lazább szálai mozgatják, tartják, működtetik. Digitális környezetben azonban a verbális narratívákban érvényesülő epizodikusság mellett az összetettebb mediális térben számolni kell az alkalmazás vizualitásában érvényesülő sorrend jelenségével is.

Hipotézisünk bizonyítása érdekében a pilot időszakban „sorba rendezős” feladatokat is alkottunk. A *Mesélek a Zöld Disznóról* című történet mérési eredményei alapján az epizodikus emlékezet mélyebbnek bizonyul az interaktív könyves csoportban, mint a kontrollcsoportban. Az applikáció első feladatának

részfeladataiban fokról fokra javult az interaktív könyves tanulók teljesítménye: 78,26 százalékos eredményességgel dolgoztak. Nagyon fontos a tanórai megvalósítás és teljesítmény szempontjából, hogy a mérési eredmények alapján kijelenthetjük: a tanulók nem adták fel a feladat-végrehajtást, a feladat teljes megoldásáig feladathelyzetben maradtak.

A fenti eredmények mellett a kutatás pluszhozadéku rámutatott arra is, hogy a BOOKR interaktív könyvei és az új típusú olvasói élmény a tanulókat olvasásra motiválja, vagyis a fiatal populáció technomediális közvetítési módhoz való vonzódásának ténye a pilot során egyértelműen igazolódott. A válaszok az érzelmi kötődés kialakulásáról tanúskodnak.

Mindhárom interaktív könyv használatának mérésekor, mindkét csoportban (A, B) adatoltuk a tanulók otthoni műszaki-technikai-informatikai környezetének néhány jellemzőjét: Van-e a tanulónak saját okostelefonja, tabletje? Vannak-e a családban technikai eszközök? Mi jellemzi az eszközhasználati gyakoriságot? Az adatösszesítések kiértékelése szerint a tanulók az életkor emelkedésével egyre magasabb százalékban rendelkeznek okostelefonnal, és egyre nagyobb százalékban használják az eszközöket nap mint nap. Ugyanakkor kevesebben jutnak hozzá az interaktív könyvek közvetítésére leginkább alkalmas okoseszköztípushoz, a tablethez, bár az életkor emelkedésével a százalékos arány enyhén csökken (33,3% ellenében 22,5%) (lásd a 12. táblázatot). Saját bevallásuk szerint a 2–4. osztályosok meshallgatásra és -nézésre sokkal nagyobb arányban használják a telefonjukat (44,30%), mint az 5-6. osztályosok (21,70%), ugyanakkor a játékhasználat tekintetében a 3-4. osztályos tanulók és az 5-6. osztályosok között már alig van különbség (3-4. osztály: 79,30%, 5-6. osztály: 80,40%).

A felméréseink arra is rámutattak, hogy az okoseszköz-használat általában nem jelentett újdonságot a tanulóknak a pilot során, ugyanakkor a tablethasználat a tanulók 33,30–54,30 százalékának újdonságnak számított. A szoftver típusáról, a BOOKR Suliról mint interaktív könyvek gyűjteményéről, ezen belül az oktatásba bevont, digitálisan megoldandó feladatokat tartalmazó könyvfajtáról a pilotban felmért tanulók több mint fele (61,50%) nem szerzett tapasztalatokat. A pedagógusok többségének (61,50%) nyilatkozata szerint ugyanis a mintaórák megkezdése előtt nem próbálták ki a szoftvert. Ugyanakkor 38,50 százalékos arányban a szoftver működésével kapcsolatos ismereteket a pedagógusok már megalapozták (ezen belül

az 5-6. osztályban 40-40 százalékos volt az előkészítettség, a 3. osztályban 20 százalékos; a 2. és 4. osztályban tanító pedagógusok a pilot indulása előtt tanórákon nem használták a szoftvert).

Összességében tehát az egyértelműen magas tetszési index nem indokolható egyértelműen sem az informatikai-technológiai, sem a műfaji újdonsággal. A pozitív válaszok elsősorban a BOOKR Suli konkrét, eseti használatának élményével állnak összefüggésben.

Az aktuális adatok a következők: 2. és 3-4. osztályban a tanulóknak igennel vagy nemmel kellett kifejezniük az interaktív könyv használatával kapcsolatos tetszésüket, az 5-6. osztályosoknak pedig egy ötfokozatú skála segítségével. A 2. osztályosok valamennyien (100%), a 3. osztályosok csaknem mind (98,30%), az 5-6. osztályosok (5-ös és 4-es fokozat szerinti) 64,30, illetve 26,40 százalékának tetszett a tablet segítségével feldolgozott mese, valamint a vers interaktív könyves változata (2. táblázat, 3. táblázat).

Kérdés	2. osztályos válaszadók, nyomtatott szöveges csoportjának (15 fő) százalékosított válasza	2. osztályos válaszadók, interaktív könyves csoportjának (12 fő) százalékosított válasza	3-4. osztályos válaszadók, nyomtatott könyves csoportjának (62 fő) százalékosított válasza	3-4. osztályos válaszadók, nyomtatott könyves csoportjának (59 fő) százalékosított válasza	5-6. osztályos válaszadók, interaktív könyves csoportjának (143 fő) százalékosított válasza
1. Van-e saját okostelefonod?					
a) van	26,7	16,7	37,1	62,7	81,0
b) nincs	73,3	83,3	62,9	37,3	19,0
2. Van-e a családban valakinek tabletje?					
a) van	64,3	58,3	61,3	55,9	57,0
b) nincs	35,7	47,1	38,7	44,1	43,0
3. Milyen gyakran használod a telefont?					
minden nap	20,0	41,7	51,6	57,6	68,3
hetente egyszer-kétszer	20,7	25,0	24,2	18,6	16,2
nem használom	53,3	33,3	24,2	23,7	15,5
5. Ha van tabletek, milyen gyakran használod azt?					
a) minden nap	33,3	25,0	23,7	23,7	22,5
b) hetente egyszer-kétszer	20,0	41,7	28,8	23,7	23,2
c) nem használom	46,7	33,3	47,5	52,5	54,3

2. táblázat A tanulók okoseszköz-ismerete és -használata

Karikázd be azt a számot, amelyik leginkább kifejezi, hogy mennyire tetszett neked a vers interaktív könyves változata! Az 1-es jelenti azt, hogy nem tetszett, az 5-ös azt, hogy nagyon tetszett.	5-6. osztályos válaszadók, interaktív könyves csoportjának (143 fő) százalékos válasza
1	1,4
2	1,4
3	6,4
4	26,4
5	64,3

3. táblázat A Családi kör-alkalmazást használó tanulók tetszési indexe

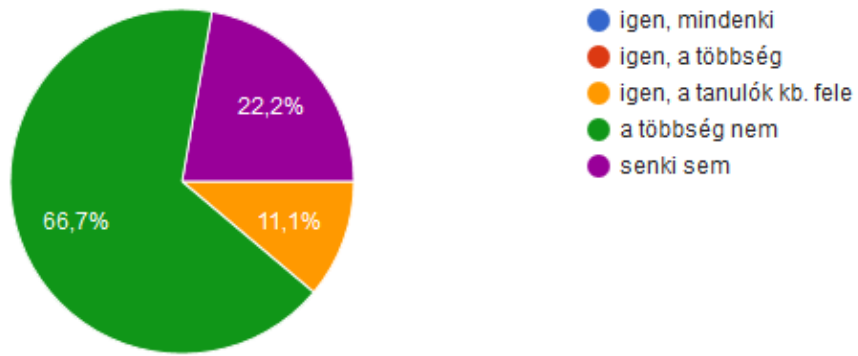
Tetszett-e neked az, hogy tableten olvashattad a mesét?	A Ki ette meg a málnát? alkalmazás használóinak százalékos válasza (27 fő)	A Mesélek a Zöld Disznóról alkalmazás használóinak százalékos válasza (121 fő)
igen	100	98,3
nem	0,0	1,7

4. táblázat A Ki ette meg a málnát?- és a Mesélek a Zöld Disznóról-alkalmazást használó tanulók tetszési indexe

A tanóra után a pilotban részt vevő valamennyi osztály tanulói arra kérték a pedagógusokat, hogy „később is használhassák órán a BOOKR Suli alkalmazást”. Az eredmény tehát 100 százalékos volt.

Arra a kérdésre, hogy „Ön szerint a tanulóknak örömet szerzett, hogy az órai tananyagot digitális hordozó segítségével ismerhették meg?”, az ötfokozatú skálán a pedagógusok, mind a hatástanulmány előkészítésében részt vevők és a szoftvert korábban kipróbálók, mind a pilotban csak részben szereplők a legmagasabb fokozat megjelölésével (1–5-ig terjedő skálán, ahol az 1. a nemet az 5. a teljes mértékben igent jelöli) igennel válaszoltak (100%).

Azok a tanulók, akik az adatfelvétel során „tabletes csoportba” kerültek, 100 százalékosan szívesen vették, hogy digitálisan megoldandó feladatot kaptak, míg azok a tanulók, akik „papíron dolgozó csoportban” dolgoztak, lényegesen kedvezőtlenebbül reagáltak (29. ábra).



29. ábra A pedagógusok véleménye arról, hogy a kontrollcsoport tanulói szívesen vették-e azt, hogy „papíralapon” ismerhetik meg a mesét (a válaszadók száma: 9 fő)

6. Összegzés és következtetések

Dolgozatomban egy új hibrid médium folyamatosan változó világát vizsgálom; különböző aspektusokból igyekszem felmérni a Gutenberg- és a Castells-galaxis között elhelyezkedő új állomásnak tekinthető interaktív könyv jelentőségét. Az alábbi kutatási kérdésekre kíséreltem meg választ adni:

1. Valóban nem olvas a mai generáció, nem tekinti az olvasást szabadidős tevékenységnek? Tényleg megváltoztak a legfiatalabb generáció olvasási szokásai? Egyáltalán szüksége van a mai digitális bennszülötteknek az olvasásra mint technikára? Ha igen, miért?

Dolgozatomban a PIRLS-jelentés, a hivatalos OECD PISA-kutatás, az Új Nemzedék Program Ifjúságkutatásának és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár „Az én könyvtáram” kutatásának eredményeit elemezve azt találtam, hogy az adatok megerősítik a feltevést, hogy a gyerekek olvasási aktivitása csökkent. Kevesebbet és ritkábban olvasnak, mint az előző évtizedekben, miközben egyre több időt töltenek a képernyő előtt. Az alfa és Z generáció tagjai radikálisan más információhasználati és keresési szokásokkal rendelkeznek, mint a korábbi évek fiataljai. A szinte folyamatos online jelenlét, a képernyő előtt töltött idő óráinak megsokszorozódása, önmagában a digitalizáció kimagasló hatással van az olvasási szokásokra. Az olvasásra mint képességre viszont szüksége van a XXI. század fiataljainak is. Szinte mindaz, ami megkülönböztet minket mint emberi fajt a mesterséges intelligencia világától, az olvasásban kereshető. A kritikai érzék, a szociális-emocionális képességek, az érzelmi intelligencia, a kreativitás, modellekben való gondolkodás: mind fejleszthetők történeteken, könyveken keresztül. Ezért a dolgozatomban amellet érveltem, hogy a legfiatalabb generációnak is olvasnia kell, az olvasóvá nevelés folyamatát pedig már a kisgyermekkorban kell megalapozni. Érvelésemet nemzetközi kutatások és országos olvasói programok eredményeire alapoztam, amelyekből az is kiderül, hogy a szocioökonómiai hatások az egyik legfontosabb komponensei a gyerekek olvasóvá nevelésének. A technikai-technológiai fejlődés, az internet és a digitális eszközök térhódítása és egyre általánosabbá válása segíthet

kiegyenlíteni a státusbéli különbségeket, és új lehetőséget kínálhat a legszegényebbeknek az olvasástanulás és a szövegértés területén. Dolgozatomban amellet érveltem, hogy ma a családoknál található átlagos kötetszám alapján nagyobb esélye van egy gyermeknek arra, hogy életkorának megfelelő könyvekből álló virtuális könyvespolccal rendelkezzen, mint nyomtatott könyvekből álló saját mesekönyv-kollekcióval. A fiatal szülők és pedagógusok egyik legnagyobb közös feladata a meseolvasás tradíciójának a megőrzése, amiben a technológia is hatékony segítséget nyújthat.

2. Miképpen tudjuk elősegíteni az alfa generáció olvasóvá nevelését? Vannak-e olyan eszközök, módszerek, amelyek hatékonyan tudják fejleszteni és egyben motiválni ezt az amúgy hagyományos eszközökkel nehezen megszólítható generációt? Az IKT-eszközök vajon ilyenek? Hol a helyük a Gutenberg- és Castells-galaxisban? Vajon a könyv egy újabb forradalmáról beszélhetünk? Mit jelent mindez médiaelméleti kontextusban? Hogyan illusztrálja technológia, média és társadalom interakcióit, kölcsönhatásait?

A mai modern technológiát „élőhelyként” kapott generációt alkotó digitális bennszülöttek már elvárásaként fogalmazzák meg azt, hogy aktívan részt vehessenek egy a képernyőn közvetített animált történet értelmezésében (Varga & Daróczi, 2018). Így az olvasóvá nevelés folyamatában is fontos szerepet kell játszania a képernyőn közvetített új típusú vizuáliskönyv-élményeknek. A kizárólag nyomtatott médián alapuló oktatási módszerek már nem elegendőek a mai kor fiatal olvasóinak. Ezt az interaktív könyv prezentációs módjait bemutató, illetve az interakciók hatásait elemző tanulmányok eredményeire alapozom, illetve kitérek arra is, hogy az új mediális környezetben a gyermek olvasási stratégiája is új, más törvényszerűségek szerint alakul. Maga a befogadói alaphelyzet viszont nem változott a gyermek feladatát tekintve: változatlanul képesnek kell lennie arra, hogy a látottakat, a hallottakat összefüggő történetként tudja leképezni. Ugyanakkor az interaktív könyvek esetében az interaktív elemek fokozottan segítik ebben az olvasót, hiszen a mediatizált történetvilágok résztvevőivé válik, és a befogadás során integránsabb módon lesz jelen.

Dolgozatomban azt is alátámasztottam, hogy az interaktív könyv mint

hatékony IKT-eszköz eredményesen vonható be az olvasástanulás és az olvasástanítás különböző szakaszaiba. A leghatékonyabban az olvasás elsajátításának korai szakaszába integrálható az új formátum, illetve azon tanulói csoportokban, amelyek tagjai valamilyen azonosított olvasási nehézséggel küszködnek. Egy jól megkonstruált interaktív könyv alkalmas lehet arra, hogy a figyelmet hosszú távon fenntartsa, és segítsen az elmélyült, értő, jelentésteremtő olvasás kialakulásában. Tanulmányom annak alátámasztására íródott, hogy már nem szükséges a tanítási-tanulási folyamatokat és a digitális technológiát mint egymástól különálló fogalmakat vizsgálni, mert egyrészt a dinamikusan fejlődő IKT-eszközök, másrészt a pandémia okozta krízishelyzet hatására azok már az oktatás szerves részévé váltak.

Dolgozatom elméleti keretének egyik alappilléret Chadwick hibridmédiá-elmélete adja, amely szerint az új médialogikák jelentette nyomásnak a régi típusú médialogikák már nem képesek teljesen mértékben ellenállni, így például az új technológiák és eszközök okozta kihívások kezelése érdekében az új logikákat részben adaptálniuk kell. Így a hibrid médiarendszert a folyamatos alakulás és változás, a régi és az új médiumok együttélése jellemzi, tehát sohasem tekinthető befejezettnek, miközben a médiumok társadalmi, kulturális szerepe és a befogadók médiahasználata, a médiumokhoz való viszonyulása szintén folyamatosan változik. A társadalom, a kultúra és a piac együttállásából fakadóan indult vándorlásnak a könyvek tartalma is, kezdetben papírról az e-olvasókra, majd a mobilalkalmazások piaca felé.

McLuhan téziseinek elemzése során rámutattam arra, hogy az interaktív könyvek kialakulása is megfelelően illusztrálja: a McLuhan-féle technológiai determinizmus nem értelmezhető a hibrid médiumokra sem, hiszen túlságosan leegyszerűsítő keretbe helyezi a társadalom és a média viszonyát. Felhasználói szinten az új technológiáknak társadalmi jelentést kell kapniuk, hiszen nincs egzakt „használati leírás” az innovációhoz. A médium mindig kulturális konstrukció, attól függően, hogy épp milyen funkciót tölt be a társadalom életében, tehát a technológiák folyamatosan változnak, és velük változnak a kulturális jelentések is. Az elképzelt felhasználási mód kevés esetben találkozik a valós funkcióval (lásd a telefon és a távíró példáját). Véleményem szerint a könyv természete is kezd megváltozni. Már nem a passzív befogadói részvételre épít, hanem az új médiumok esetében megszokott aktív felhasználói jelenlétre. Az interaktív könyvek a hagyományos könyvek kiterjesztett változatai, amelyek társadalmi megítélése

évszázadok óta egybefolyt a tudás és a tartalom fogalmával, így Rogers innovációterjedés-modellje szerint befogadói beágyazódásuk és terjedésük viszonylag könnyű és gyors átmenettel történhet. A társadalom napjainkban élénk vitát folytat mind kutatói, mind szakértői, mind felhasználói szinten az interaktív könyvekről és magáról a digitális olvasás kérdéséről; mindannyian keresik az őket érintő kapcsolódási pontokat és az új technológiához köthető értékeket, éppúgy, ahogy az innováció a korábbi évszázadokban is sokakban kételkedést váltott ki (lásd Hammer, 2006, Bajomi-Lázár, 2017). Jelen értekezés is egyfajta válaszként, magyarázatként jött létre, amely releváns erőforrást jelenthet a kutatók számára a vita értékeléséhez.

3. Vajon képes-e az interaktív könyv mint új hibrid médium fejleszteni az olvasási és szövegértési készséget? Ha igen, milyen életkorban és melyik olvasói szakaszban? A hátrányos helyzetű fiatal olvasói csoport képes-e külön profitálni az ez irányú fejlesztésekből? Az interaktív könyv akár alkalmas lehet az esélyegyenlőség növelésére is? Milyen keretek között használhatóak ki az interaktív könyv tulajdonságai? Akár intézményi keretek között is bevonható eredményesen az oktatás folyamataiba?

A harmadik kérdéskör megválaszolását a nemzetközi kutatási eredmények elemzése mellett egy önálló kutatás eredményeire alapozom. 2019 szeptemberében az EFOP 3.2.4. pályázat keretében, a Klebelsberg Központ támogatásával indult el a BOOKR Suli pilotkutatás, amely során interaktív könyvet használó 2., 3. és 4. osztályos tanulók teljesítményét egy nyomtatott szöveget olvasó kontrollcsoport teljesítményének segítségével mértük kollégáimmal (szinkron-adatfelvétellel), míg az 5. és a 6. osztályban az adatfelvétel diakrón módon zajlott: az interaktív könyv használatának mérését nyomtatott könyves órai munka előzte meg. Összesen 2219 fő vett részt a kutatásban. A pilotkutatás legfontosabb eredménye az, hogy az olvasás és szövegértés különböző részterületein átlagosan 15–20 százalékkal eredményesebben teljesítettek az interaktív könyvvel dolgozó tanulók. A pilotkutatás azt igazolta, hogy az interaktív könyvek sokoldalúan fejlesztik a tanulók nyelvi tudatosságát, és pozitív transzferhatást gyakorolnak a tanulók szövegértési teljesítményére.

A vizsgálat alanyainak véleménye szerint az interaktív könyv lehetőséget

nyújt a pedagógusnak arra, hogy a tanórákon a tanulók képességei közti különbségeket figyelembe vegye, használatával a szocioökonómiai és szociokulturális hátrányokat enyhítse, és az álló- és mozgóképek inspiráló ereje által a vizuális olvasást is a tanórák részévé tegye. A fiatal populációnak a tudás technomediális közvetítési módjára való nyitottságát a pilotkutatás egyértelműen igazolta. A válaszok az érzelmi kötődés létrejöttét támasztják alá. Az egyértelműen magas tetszési index – önmagában – sem a technológiai, sem a műfaji újdonsággal nem volt indokolható; a pozitív válaszok elsősorban az interaktív könyvek konkrét használatának élményével állhattak összefüggésben. Összességében elmondható, hogy a BOOKR Suli könyvei mint az interaktív könyvek az iskolai oktatásban is hasznosítható hazai, magyar nyelvű reprezentánsai. Egyrészt fejlesztik a tanulók nyelvi tudatosságát és szövegértési teljesítményét, másrészt támogatják az újabb kulturális-technikai paradigmában való eredményes boldogulást biztosító digitális szövegértési készségüket.

Az interaktív könyveknek mint a Gutenberg–Castells-galaxis legfiatalabb szereplőinek a jövőjét ma még természetesen nem láthatjuk teljesen tisztán. Mielőtt belépünk az elképzelt jövőbe, bízzuk magunkat a történelemre, valamint arra a tényre, hogy a társadalom egészét érintő változások bonyolultak, és nem annyi időt vesznek igénybe, mint gondolnánk (Høyer, 2001). Az interaktív könyvek sorsa a társadalom és a piac kezében van, akárcsak minden hibrid médiumnak. A XIX. és a XX. század közepét jellemző tömeges olvasás korában az elit és a társadalom közötti különbség abban is megmutatkozott, hogy ki mit olvas (Durant & Horava, 2015). Úgy vélem, a jövőben ez a kérdés várhatóan úgy szól majd, hogy valaki olvas-e vagy sem.

6.1. Korlátok és továbbfejlesztési lehetőségek

A kutatásommal egy hosszabb fejlesztési folyamat kezdő lépéseit tettem meg, ám az út még igen hosszú előttünk. A disszertációmban leírt reprezentatív vizsgálat egyik legnagyobb korlátja az időfaktor volt. Hosszú távú következtetéseket a szövegértés fejlesztésének területén csak több év eredménye és tapasztalata tükrében mondhatunk. Szükséges lenne egy egész generációt végigkísérni az olvasástanulás útján, ahol az interaktív könyvek már a fejlesztési stratégia szerves részét képezik. További limitációt jelent, hogy kutatásom a magyar nyelvre koncentrálódik, ezért érdemes lenne más nyelvek tekintetében is megvizsgálni ugyanazokat a kérdéseket.

Érdekes eredményeket hozhat a kutatási koncepció továbbgondolása és annak vizsgálata, hogy azok a gyerekek, akik aktív interaktív könyves fejlesztésben vettek részt, miként szerepelnek olyan szövegértést elemző mérésekben, ahol csak nyomtatott szöveget kell értelmezniük digitális támogatás nélkül. A sikeresnek bizonyult magyar pilotkutatás folyamányaként jelenleg negyvenezer aktív gyermek tanul napi szinten interaktív könyvekkel Magyarországon. Az általuk generált szinte végtelen mennyiségi adat pontos mintát fog rajzolni a fejlődésükről és az interaktív könyvek oktatásban betölthető szerepéről. A dolgunk az, hogy mérjünk, figyeljük és értékeljük a médium folyamatosan változó világát. További kutatást érdemelne annak vizsgálata is, hogy miként alakíthatja át az interaktív könyv az embernek a tudáshoz való viszonyát – vajon számíthatunk-e olyan mérvű társadalmi változásokra, mint egykor, a nyomtatott könyv megjelenése után (Briggs & Burke, 2002, 2004)?

Dolgozatomban részletesen elemzem a könyv evolúciójának különböző állomásait is, amelyek egyik legfontosabb időszaka a könyvnyomtatás után a könyvkiadás forradalma volt a XVIII. század végén, amely megváltoztatta a nyomtatott kiadványok társadalmi státusát, a könyvkiadás geográfiáját és a könyvszféra szabályozását (Barbier & Lavenir, 2004). További kérdéseket vet fel, hogy vajon az új típusú digitális könyvek egyre növekvő népszerűsége hogyan formálja át az imént említett attribútumokat? Az oktatás és a könyvterjesztés rendszerének kiépítése kiemelkedően fontos szerepet játszott a fent említett időszakban a társadalmi felzárkóztatási kísérletekben, de a „későn érkezők” nem tudták behozni azt a hátrányt, amelyet az jelentett, hogy a privilegizált területek hosszú, szoros és jól működő kapcsolatot ápoltak a nyomtatott betűvel (Barbier & Lavenir, 2004). Úgy vélem, a modern technológia soha nem látott sebességű terjedése miatt a digitális könyvek forradalmi módon segítenek majd tompítani a különbségeket az elmaradott régiók, országok tekintetében.

Az interaktív könyv jelen formája – amely tulajdonképpen egy megelőző hibrid médium, az e-book továbbfejlődött, kiterjesztett változataként értékelhető – sem fogja teljesen felváltani a nyomtatott könyvet – ahogy az e-book sem tette –, hiszen nem idegen szereplőként avatkozik be kultúránkba, hanem a meglévő motivációknak és társadalmi konfliktusoknak nyújt új teret. Az interaktív könyv beleilleszkedik a Gutenberg-galaxis konzervatív világába is, hiszen a tartalom linearitása és formai keretei adottak, viszont a közvetítő platform és az intenzív élmény az interakcióknak köszönhetően válaszol a fiatal olvasógeneráció igényeire.

A nyomtatott és a digitális könyvek együttes használata hívja életre a biliteracy fogalmát (Wolf, 2009). Ha tehát az interaktív könyv az e-book után csak egy újabb állomásnak tekinthető a Gutenberg- és Castells-galaxis köztes területén, mi lehet a virtuális könyv következő formája? Vajon a jövő társadalma ragaszkodni fog-e egyáltalán a betű világához, vagy újabb képi fordulat vár rá? Ha igen, az interaktív könyveknek stabil helye lesz az olvasói palettán, hiszen mindazt biztosítják a jövő olvasójának, amire jelenlegi tudásunk alapján igénye lehet: intenzív vizuális élményt, aktív befogadói részvételt, azonnali elérhetőséget, valamint a nagy mennyiségben való elérés és terjedés lehetőségét. Az emberi agy számára egyfajta tréning a betűk dekódolása, az átvitt értelem megfejtése, a kézírás gyakorlata. Ám azt is tudjuk, hogy a médiaszokásokat nem változtathatjuk meg anélkül, hogy valamilyen társadalmi veszteség ne érne minket, legyen szó akár a betűk eltűnéséről is. Ha beköszönt a képi ábrázolás új korszaka, feltehetőleg egy merőben új egyéni és természetesen kollektív gondolkodásmód kíséri, amelynek következménye az lehet, hogy érvényét veszti a majd' két évszázada szorosan együttműködő tudásformák és ismeretátadási módozatok.

7. Források

- [1] Anderson, Benedict R. (2006): Elképzelt közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és terjedéséről. Budapest, L'Harmattan
- [2] Anderson-Inman, Lynne & Horney, Mark (2007): Supported eText: Assistive technology through text transformations. Reading Research Quarterly, 42, 153–160.o.
- [3] Aguilera, Earl, Kachorsky, Dani & Gee, Elisabeth (2016): Expanding Analytical Perspectives on Children's Picturebook Apps. Literacy Research: Theory, Method, and Practice 65, 1–3.o.
- [4] Balanskat, Anja, Blamire, Roger & Kefala, Stella (2013): The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet, Brüsszel
- [5] Bajomi-Lázár Péter (2020): Analogue meets Digital. EU-CAB Identities Behaviour In Europe blog,
<https://identities-behaviour-in-europe.eu/analogue-meets-digital/>
- [6] Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? Médiakutató, 2. sz., 77–95. o
- [7] Barbier, Frédérick & Lavenir, Catherine Bertho ([2000] 2004): A média története. Diderot-tól az internetig. Budapest, Osiris Kiadó
- [8] Boone, Randal & Higgins, Kyle (2007): The role of instructional design in assistive technology research and development. Reading Research Quarterly, 42, 135–140.o.
- [9] Böszörményi-Nagy Gergely (2020): A newsfeed lebontja a szellemet. II. évfolyam 30. szám, 16-18.o.
- [10] Bauer Béla & Szabó Anna (2004): Ifjúság gyorsjelentés. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda
- [11] Bettelheim, Bruno (2013): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Budapest, Corvina Kiadó

- [12] Boldog Anna, Daróczy Gabriella, Horváth Dorka, Ruttkay Zsófia, Varga Emőke (2018): A könyvek életre kelnek – Bevezetés az interaktív könyv elméletébe és gyakorlatába. Budapest, Móra-BOOKR Kids Kft.
- [13] Briggs, Asa & Burke, Peter ([2002] 2004): A média társadalomtörténete. Gutenbergtől az internetig. Budapest, Napvilág Kiadó
- [14] Briscoe, Gerard & Wilde, Philippe (2007): Digital Ecosystems: Evolving Service-Oriented Architectures. New Jersey, IEEE
- [15] Buckingham, David (2005): Médiaoktatás. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- [16] Buckingham, David (2002): A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában. Budapest, Helikon Kiadó
- [17] Carretero, Stephanie, Vuorikari, Riina & Punie, Yves (2017): DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for citizens with eight pro-ficiency levels and examples of use. Joint Research Centre, JRC106281/EUR 28558 EN. Seville, Spain
- [18] Castells, Manuel (1996): The Rise of Network Society. Cambridge, Blackwell Publishers Inc.
- [19] Chadwick, Andrew (2013): The Hybrid Media System: Politics and Power. Oxford University Press
- [20] Chassiakos, Yolanda (Linda) Reid, Radesky Jenny, Christakis Dimitri, Moreno Megan & Cross Corinn (2016): Children and Adolescents and Digital Media. Pediatrics. Journal of the American Academy of Pediatrics (AAP) 10.1542/peds.2016-2593.o.
- [21] The Common Sense Media (2015): The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens,
commonsensemedia.org/research/tweens-teens-tech-and-mental-health
- [22] Csigó Péter (2005): Közéleti diskurzusok Budapest és identitások a népszerű média terében. Miért nincs hatásuk a kereskedelmi híradóknak? Média kutató, tél, 33– 57.
- [23] Csigó Péter (2009): A konvergens televíziózás. Budapest, L'Harmattan

- [24] Dayan, Daniel & Katz Elihu (1992): *Media Events: the Live Broadcasting of History*. Cambridge, Harvard University Press
- [25] Daróczi Gabriella & Horváth Dorottya (2018): Óravázlatminták a BOOKR Kids-könyvek oktatásához, p. 107–128. Budapest, Móra-BOOKR Kids
- [26] Durant, David & Horava, Tony (2015): *The Future of Reading and Academic Libraries*. portal: *Libraries and the Academy*, 15 (1), 5–27., https://muse-jhu-edu.ezproxy.lib.rmit.edu.au/journals/portal_libraries_and_the_academy/v015/15.1.durant.html
- [27] Dijck, José Van (2013): *Understanding Social Media Logic*. *Media and Communication*, 1(1), 2-14.o.
- [28] Ehmig, Simona (2018): *Junge Menchen lesen, Bevölkerungsbefragung zum Weltalpabetisierungstag*, Stiftung Lesen <https://www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/wat2018>
- [29] Eisenstein, Elizabeth L. (1993): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.
- [30] Eng, Cassandra M., Tomasic Anthony S. & Thiessen Erik D. (2019): *Contingent responsivity in E-books modeled from quality adult-child interactions: Effects on children’s learning and attention*. *Developmental Psychology*, 56 (2), 285–297.o.
- [31] Erdős Attila & Lak Ágnes Rozina (2019): *Olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében*. Budapest, Oktatási Hivatal
- [32] Febvre, Lucien & Martin, Henri-Jean (1958): *L’Apparition du livre*. Párizs, Albin Michel
- [33] Fehér Katalin (2016): *Digitalizáció és új média. Trendek, stratégiák, illusztrációk*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- [34] Fenyvesi Kristóf & Kiss Miklós (2008): *Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában*. – In.: *Narratívák 7. Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában*. 9-20.o. Budapest, Kijárat Kiadó
- [35] *Global E-Books Industry Report (2020)*: https://www.reportlinker.com/p05817608/Global-E-Books-Industry.html?utm_source=GNW

- [36] Gyenes Edina (2005): Találkozások a kultúrával. 5. Olvasási szokások. Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus
- [37] Grodal, Torben (2008): Történetek szemnek, fülnek és izmoknak. Videójátékok, médium és a megtestesült tapasztalás. – In.: Narratívák 7. Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában. 226-256.o. Budapest, Kijárat Kiadó
- [38] Habermas, Jürgen (1993): A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Budapest, Századvég & Gondolat
- [39] Hammer Ferenc (2006): A közvetlen médiahatásokról való beszéd természetéről. Médiakutató, nyár. 97-102.o.
- [40] Harsányi István (1991): Vissza a könyvhöz, Budapest, Tankönyvkiadó
- [41] Higgins, Norman & Hess, Laura. (1999): Using electronic books to promote vocabulary development. Journal of Research on Computing in Education, 31, 425–430.o.
- [42] Hodgkinson Paul (2017): Media, Culture and Society: An Introduction. London, Sage Publications Ltd.,
- [43] IRA (2002): Integrating literacy and technology in the Curriculum. A position statement of the International Reading Association, www.reading.org
- [44] Józsa Krisztián, Steklács János, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport & Kecskeméti Főiskola TFK Humán Tudományok Intézete (2009): Az olvasástanítás aktuális kérdései. Magyar Pedagógia 109. évf. 4. szám 365–397.o.
- [45] Józsa Krisztián, Pap-Szigeti Róbert & Meskó Katalin (2010): Tanulási motiváció és számítógép-használói szokások 4. osztályos tanulók körében. Szimpózium előadás (absztrakt). In: Csíkos Csaba (szerk.): PÉK 2008 – VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók.
- [46] Kamil, Michael, Intrator, Sam & Kim, Helen (2000): Effects of other technologies on literacy and learning. Handbook of Reading Research (Vol. 3), London, Routledge

- [47] Kamil, Michael, Peter Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (2000): Handbook of reading research (Vol. 3,) London, Routledge
- [48] Katz, Elihu, Blumler Jay, Gurevitch ([1974] 2007): A tömegkommunikáció használata az egyének által. Média-nyilvánosság-közvélemény. Budapest, Gondolat
- [49] Kittler, Friedrich (2005): Optikai médiumok. Budapest, Magyar Műhely Kiadó – Ráció Kiadó
- [50] Killian Mullan (2017): UK children's screen-based activities: The story of the millennium so far. University of Oxford
- [51] Kovarik, Bill (2011): Revolutions in Communication: Media History from Gutenberg to the Digital Age. New York, Bloomsbury Academic
- [52] Kőrösné dr. Mikis Márta (2007): A pedagógusok felelőssége és lehetőségei a gyermekek informatikai nevelésében. In „Párbeszéd a médiáról” konferencia-sorozat. A kiskorúak védelme a médiaszolgáltatásokban.
- [53] Központi Statisztikai Hivatal (2020): A teljes munkaidőben alkalmazásban állók kedvezmények nélküli nettó átlagkeresete a munkáltató székhelyének elhelyezkedése szerint.
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli030b.html
- [54] Livingstone, Sonia & Blum-Ross, Alicia (2020): Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives, Oxford University Press
- [55] Lee, L.F. Francis & Man Chan, Joseph (2015): Digital media activities and mode of participation in a protest campaign: a study of the Umbrella Movement. Information, Communication & Society, 19:1, 4-22.o.
- [56] Lengyelne Molnár Tünde, Racsko Réka & Szűts Zoltán (2021): A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 9. évf., 1. szám 327–339.o.
- [57] Logan, Jessica, Justice, Laura, Yumus, Melike, Chaparro-Moreno & Leydi Johana (2019): When Children Are Not Read to at Home: The Million Word Gap. Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics. 40 (5): 383–386.o.

- [58] Németh Nóra Veronika (2013): Olvasni jó? Egyetemi hallgatók viszonya az olvasáshoz. *Metszetek*, 2013, 4. Sz. 21.o.
- [59] NRC Marketingkutató és Tanácsadó Kft. (2018): 25–60 éves, 3–14 éves gyerekeket nevelő szülők mintáján. A felmérés reprezentatív nem, korcsoport, végzettség, településtípus és régió alapján. Adatközlő: Szokonya István, a közlés ideje: 2018. május 31.
- [60] Nyíri Kristóf (1999): Castells, *The Information Age*. Replika, 36, 157–181.o.
- [61] Mckenna, Michael & Walpole Sharon (2017): *How to Plan Differentiated Reading Instruction*. London, The Guilford Press
- [62] Martin, Michael O., Mullis, Ina & Hooper, Martin (2017): *Methods and Procedures in PIRLS 2016. TIMSS & PIRLS International Study Center*, Boston College
- [63] Matay Mónika (2015): Megjegyzések az európai nyilvánosság történetéhez. *Sic Itur Ad Astra* 64. sz. 69–94.o.
- [64] Myat Kornél (2010): *Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet*. Médiakutató, nyár. 47-63.o.
- [65] Ong Walter J. (1971): *The Literate Orality of Popular Culture. Rhetoric, Romance, and Technology: Studies in the Interaction of Expression and Culture*. Ithaca: Cornell University Press
- [66] Orben, Amy & Przybylski, Andrew (2019): The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behavior* 3, 173–182.o.
- [67] McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy. The Making of a Typographic Man*. Toronto, University of Toronto Press
- [68] McLuhan, Marshall (1994): *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, The MIT Press
- [69] McLuhan, Marshall (1989): *The Global Village. Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford University Press
- [70] Mcluhan, Marshall & Fiore, Quentin (1967): *The Medium Is the Massage: An Inventory of Effects*. London, Penguin Books

- [71] Molnár Gyöngyvér & Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó
- [72] Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség fejlődése 9–17 éves kor között. Tematikus előadás (absztrakt). VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi Összefoglalók. 122.o.
- [73] Nakamura Lisa & Chow-White Peter (2012): Race after the Internet. London, Routledge
- [74] Passey, Don, Rogers, Colin, Machel, Joan & McHugh Gilly (2003): The Motivational effect of ICT on pupils: emerging findings. DfES, <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf>
- [75] Pinch, Trevor & Bijker, Wiebe (2005): Tények és termékek társadalmi konstrukciója, avagy hogyan segítheti egymást a tudományszociológia és a technikasociológia? Replika, 51–52. sz. 57-87.o.
- [76] PISA-kutatás (2018):
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf
- [77] Pólya Tamás (2011): A médium mint cselekvési közeg. Médiumelméleti nézőpontváltás a technológiai determinizmus után. Replika, 3. sz. 51–73.o.
- [78] Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of Innovations. New York, Free Press
- [79] Redecker, Christine (2017): European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466). Joint Research Centre, Seville, Spain
- [80] Sargeant, Betty (2015): What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. Children's Literature in Education, 48(4), 54–466.o.
- [81] Steklács János (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. Magiszter, 4. 15. sz. 175–186.o.
- [82] Sharin, Adina & Korat Ofra (2009): The Educational Electronic Book as a Tool for Supporting Children's Emergent Literacy. Lecture paper, Bar-Ilan University

- [83] Szentirmai László (1976): Egyetemi hallgatók Szegeden. A munkaidő és a szabadidő tevékenységstruktúrája. Budapest, Gondolat
- [84] Szűts Zoltán (2020): A társadalmi nyilvánosság webkettes szerkezetváltozása. Jelkép 2. szám, különszám: MKTT 2019., 39-52.o.
- [85] Survey of schools: ICT in Education, Shaping Europe's digital future: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education>
- [86] The Lego Foundation (2020): Learning Through Play: Increasing impact, Reducing inequality
https://www.legofoundation.com/media/3203/learning-through-play_increasing-impact_reducing-inequality_summary-report.pdf
- [87] Takacs, Zsófia & Adriana Bus (2018): How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 174, 1–12.o.
- [88] Takacs, Zsófia, Adriana Bus & Elise Swart (2015): Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 85, no. 4, 698–739.o.
- [89] Talley, Susan, Lancy, David, & Lee, Thomas (1997). Children, storybooks, and computers. *Reading Horizons*. 38, 116–128.o.
- [90] Trushell, John, Maitland, Amanda & Burrell, Clare (2003): Year 4 pupils' recall of an interactive storybook on CD-ROM. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (1), 80–89.o.
- [91] Tófalvy Tamás (2017): A digitális jó és rossz születése - Technológia, kultúra és az újságírás 21. századi átalakulása. Budapest: L'Harmattan
- [92] Varga Barbara (1999): Manuel Castells és a McLuhan-galaxis halála, Jelkép 2 sz. 59.o.
- [93] Varga Emőke (2020): Az interaktív könyv. Budapest, L' harmattan
- [94] Varga Emőke (2019): Az interaktív mesekönyv medialisága. *Gyerekvilágok*, 58 szám 1-2.o.
- [95] Varga Emőke (2018): Az értelmezés példái. In.: A könyvek életre kelnek. Móra-BOOKR Kids, 38–49.o.

- [96] Varga Emőke (2016): Az irodalom – és művészetelméleti kutatások határán: A kiskakas gyémánt félkrajcárja című interaktív könyv szöveg- és képkontextusai. – In.: A színibírálatok szerepe az összehasonlító színháztörténeti kutatásokban a magyar színikritika jellegzetességei a két világháború között. <http://docplayer.hu/8523145-A-szinibiralatok-szerepe-az-osszehasonlito-szinhaztorteneti-kutatasokban-a-magyar-szinikritika-jellegzetessegei-a-ket-vilaghaboru-kozott.html>
- [97] Wolf, Maryanne (2018): Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World. HarperCollins, USA
- [98] Wolf, Maryanne & Barzilla Mirit (2009): The Importance of deep reading. Educational Leadership , vol. 40, no. 1, 47–87.o.
- [99] Wetzel, Melissa (2018): Is the Literacy Crisis Real? Texas, UT Research Showcase
- [100] Zucker, Tricia & McKenna, Michael C (2009): The Effects of Electronic Books on Pre-Kindergarten-to-Grade 5 Students’ Literacy and Language Outcomes: A Research Synthesis. The Elementary School Journal 40(1):47-87.o.

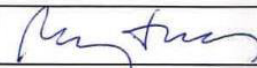


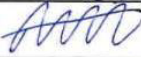
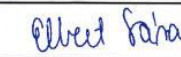
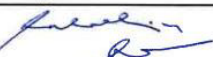
8. Mellékletek

8.1. A pilotban részt vevő iskolák névsora

	Fenntartó	Iskola neve	Település
1.	Bajai Tankerületi Központ	Bácskai Általános Iskola	Bácsbokod
2.	Békéscsabai Tankerületi Központ	Újkígyósi Széchenyi István Általános Iskola	Újkígyós
3.	Berettyóújfalui Tankerületi Központ	Magyarhomorogi Szabó Pál Általános Iskola	Magyarhomorog
4.	Debreceni Tankerületi Központ	Nyírmártonfalvai Általános Iskola	Nyírmártonfalva
5.	Dunaújvárosi Tankerületi Központ	Mezőszilasi Németh László Általános Iskola	Mezőszilas
6.	Győri Tankerületi Központ	Győri Radnóti Miklós Általános Iskola	Győr
7.	Gyulai Tankerületi Központ	Okányi Általános Iskola	Okány
8.	Hajdúböszörményi Tankerületi Központ	Tiszacsegei Fekete István Általános Iskola	Tiszacsege
9.	Hódmezővásárhelyi Tankerületi Központ	Csongrád és Térsége Általános Iskola Szent László Általános Iskolája	Csanytelek
10.	Jászberényi Tankerületi Központ	Jászládányi Móra Ferenc Általános Iskola	Jászládány
11.	Kaposvári Tankerületi Központ	Szennai Fekete László Általános Iskola	Szenna
12.	Karcagi Tankerületi Központ	Berekfürdői Veress Zoltán Általános Iskola	Berekfürdő
13.	Kazincbarcikai Tankerületi Központ	Farkaslyuki Általános Iskola	Farkaslyuk
14.	Kecskeméti Tankerületi Központ	Tiszaalpári Árpád Fejedelem Általános Iskola	Tiszaalpár
15.	Kiskőrösi Tankerületi Központ	Farkas László Általános Iskola	Kelebia
16.	Kisvárdai Tankerületi Központ	Fényeslitkei Kossuth Lajos Általános Iskola	Fényeslitke
17.	Mátészalkai Tankerületi Központ	Jánkmajtisi Móricz Zsigmond Általános Iskola	Jánkmajtis
18.	Mezőkövesdi Tankerületi Központ	Sályi Gárdonyi Géza Általános Iskola	Sály
19.	Miskolci Tankerületi Központ	Rákóczi Julianna Általános Iskola	Sajóhídvég
20.	Mohácsi Tankerületi Központ	Szederkényi Általános Iskola	Szederkény
21.	Nagykanizsai Tankerületi Központ	Galamboki Általános Iskola	Galambok
22.	Nyíregyházi Tankerületi Központ	Tiszadadaai Holló László Általános Iskola	Tiszadada
23.	Pápai Tankerületi Központ	Csöglei Általános Iskola	Csögle
24.	Salgótarjáni Tankerületi Központ	Fráter Erzsébet Általános Iskola	Csécse
25.	Sárospataki Tankerületi Központ	Károlyi Gáspár Általános Iskola	Gönc
26.	Sárvári Tankerületi Központ	Rábapatyi Arany János Általános Iskola	Rábapaty
27.	Soproni Tankerületi Központ	Bősárkányi Eötvös József Általános Iskola	Bősárkány

28.	Szegedi Tankerületi Központ	Csengelei Általános iskola	Csengele
29.	Szekszárdi Tankerületi Központ	Bogyiszlói Általános Iskola	Bogyiszló
30.	Szerencsi Tankerületi Központ	Baktakéki Körzeti Általános Iskola	Baktakék
31.	Szigetvári Tankerületi Központ	Vajszlói Kodolányi János Általános Iskola	Vajszló
32.	Szombathelyi Tankerületi Központ	Rumi Rajki István Általános Iskola	Rum
33.	Tamási Tankerületi Központ	Kaposszekcsői Általános Iskola	Kaposszekcső
34.	Zalaegerszegi Tankerületi Központ	Tófeji Kincskereső Általános Iskola	Tófej

8.2. A tréning oktatóinak és tréneinek névsora

oktató/tréner	intézmény	alíírás
Magonyné dr. habil. Varga Emőke - oktató	Szegedi Tudományegyetem	
dr. Daróczy Gabriella - oktató	Eötvös Loránd Tudományegyetem	
Horváth Dorka - oktató	Móra-BOOKR Kids	
Richter Gergely - oktató	Móra-BOOKR Kids	
Elbert Sára - tréner	Móra-BOOKR Kids	
Rabatin Anett - tréner	Móra-BOOKR Kids	

8.3. Kapcsolódó multimédia-tartalmak és kerettantervek

A kutatásba bevont interaktív könyvek videóformátumban elérhető verziói az alábbi linkeken találhatóak:

- | Nemes Nagy Ágnes: Ki ette meg a málnát?
<https://www.youtube.com/watch?v=kUvukNV5sR0&feature=youtu.be>
- | Horgas Béla: Mesélek a Zöld Disznóról
<https://www.youtube.com/watch?v=OjnDZUceJww&feature=youtu.be>
- | Arany János: Családi kör
https://www.youtube.com/watch?v=TD5hp_m16Yo&feature=youtu.be

A kutatás idejében hatályban lévő Kerettantervek:

- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára.
http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html

- Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Magyar nyelv és irodalom. In: 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI-rendelet 2. melléklete, http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

8.4. Pedagógusprofil – felhasználói kérdőív

Az ön életkora?

- a) 20–30
- b) 31–35
- c) 36–40
- d) 41–50
- e) 51–60
- f) 60 felett

Neme:

- a) Férfi
- b) Nő

Az ön végzettsége? (több válasz is adható)

- a) Tanító
- b) Magyar szakos általános iskolai tanár
- c) Magyar szakos középiskolai tanár
- d) Egyéb szakos:

Hány éve dolgozik pedagógusként?

- a) 5 év alatt
- b) 5–10 éve
- c) 10–20 éve
- d) 20–30 éve
- e) 30 év felett

Használ-e az oktatásban IKT-eszközöket?

- a) Igen, rendszeresen
- b) Igen, de nem rendszeresen
- c) Nem

Rendelkezik-e ön okostelefonnal?

- a) Igen, több éve
- b) Igen, de csak az elmúlt évtől
- c) Nem

Rendelkezik-e ön tablettel?

- a) Igen, több éve
- b) Igen, de csak az elmúlt évtől
- c) Nem

Használ-e ön számítógépet/laptopot?

- a) Igen, az iskolában, rendszeresen
- b) Igen, az iskolában, de nem rendszeresen
- c) Igen, de csak otthon
- d) Igen, az iskolában is és otthon is
- e) Nem

Munkahelye települése?

- a) Község 1000 fő alatt
- b) Község 1000–2000 fő között
- c) Község 2000 fő felett
- d) Kisváros
- e) Város 10 000 fő felett

Az ön által képviselt iskola létszáma?

- a) 100 fő alatti
- b) 100–150 fő
- c) 150–200 fő
- d) 200–300 fő
- e) 300 fő feletti

Az osztályok száma az ön iskolájában évfolyamonként?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 3-nál több

Az osztály tanulóinak létszáma, melyben a BOOKR-szoftvert kipróbálja, ill. ki fogja próbálni ebben a tanévben? (több válasz is adható)

- a) 10 fő alatt
- b) 10–15 fő
- c) 16–20 fő
- d) 21–25 fő
- e) 26–30 fő
- f) 30 fő felett

Ebben a tanévben hányadik osztályban használja, ill. fogja használni a szoftvert? (több válasz is adható)

- a) 5. osztály alatt
- b) 5. osztályban
- c) 6. osztályban
- d) 6. osztály felett

8.5. BOOKR Suli-tesztelési index

Volt-e már lehetősége megismerkedni a BOOKR Suli-szoftver működésével?

- a) Igen, teljes mértékben
- b) Részben, csak elkezdtem az ismerkedést
- c) Még nem

**Amennyiben válasza a) vagy b), kérjük, folytassa a kérdőív kitöltését,
c) válasz esetén a kérdőívnek itt vége. Köszönjük válaszát!**

Iskolai körülmények között ismerte-e meg az alkalmazást vagy korábban is olvasta/használta már a BOOKR Kids könyveit (a Mesetárat)?

- a) Korábban is használtam már
- b) Az iskolai tanítás során ismertem meg

Mikor szerezte az első tapasztalatokat a BOOKR Suliról?

- a) Az előző tanévben
- b) Ebben a tanévben
- c) Egyéb:

Mi volt a tapasztalatszerzés módja?

- a) Egyelőre a BOOKR Suli honlapja segítségével informálódtam
- b) A BOOKR Suli webináriuma
- c) Személyes segítséget kaptam
- d) Egyéb:

Ki segítette önt az alkalmazás használatának megismerésében?

- a) Az iskola rendszergazdája
- b) Egyik kollégám
- c) Családtagom
- d) A diákjaim
- e) Egyéb:

Volt-e szüksége technikai segítségre az alkalmazás felületének megismerése után a későbbiekben is?

- a) Igen
- b) Nem
- c) Megjegyzés:

Ön szerint szükséges-e tanfolyami továbbképzés ahhoz, hogy a pedagógusok az új digitális műfajjal megismerkedhessenek? (több válasz is jelölhető)

- a) Nem szükséges, a szoftver kezelése egyszerű
- b) Nem szükséges, mert a nyomtatott és az interaktív könyvek anyaga lényegében ugyanaz
- c) Igen, mert egyetemi/főiskolai tanulmányaim során a digitális olvasástanításról nem esett szó
- d) Igen, mert komplex tudást igényel az, hogy az oktatásban folyamatosan használni tudjam a szoftvert
- e) Igen, de anyagi támogatás nélkül a tanfolyami képzés nem megoldható
- f) Igen, de a leterheltségem miatt a képzést nem tudom vállalni

Milyen érzésekkel fogadta azt az információt, hogy a tanóráin digitális könyvekkel történő tanításra lesz lehetősége?

- a) Örömmel
- b) Kíváncsian
- c) Vegyes érzésekkel
- d) Idegenkedve
- e) Egyáltalán nem örültem neki
- f) Egyéb:

A szoftver kipróbálására önként vállalkozott-e?

- a) Igen
- b) Nem, de szívesen vettem a felkérést
- c) Köteleztek rá

Mennyire nehéz ön szerint a felület kezelése? (5 = könnyű, 1 = nagyon nehéz)

1 2 3 4 5

Több felkészülést igényel-e ön szerint az interaktív könyvvel, mint a nyomtatott könyvvel történő tanítás?

- a) Többet
- b) Csak eleinte többet
- c) Kevesebbet
- d) Ugyanannyit
- e) Nem tudom, nincsen elég tapasztalatom

Volt-e már lehetősége arra, hogy a tanórán aktívan (a pedagógusi adminfelületet működtetve) használja az alkalmazás valamelyik interaktív könyvét?

- a) Igen
- b) Nem

Amennyiben a 12. kérdésre válasza a), kérjük, folytassa a kérdőív kitöltését, b) válasz esetén a kérdőívnek itt vége. Köszönjük válaszát!

Amennyiben volt már lehetősége tanórán használni a BOOKR Suli alkalmazást, hányadik osztályban használta?

1. 2. 3. 4. 5. 6.

Mely könyve(ke)t dolgozták fel?

Hány gyermek használta összesen az ön felügyeletével a fent említett könyv(ek)et?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5 vagy 5-nél több
- f) 10-nél több
- g) 20-nál több
- h) mind a 30 tabletet használtuk

Ön szerint a tanulóknak örömet jelentett-e az, hogy az órai tananyagot digitális hordozó segítségével ismerhették meg? (5 = egyértelműen örömet okozott, 1 = teljesen közömbösek voltak)

1 2 3 4 5

Tapasztalt-e a tanulók érzelmi reakcióiban különbséget nemek, életkor, szociológiai háttér stb. tekintetében?

- a) Nem
- b) Igen, éspedig: _____

**Ön szerint mennyire nyerte el a gyermekek tetszését az alkalmazás?
(5 = nagyon, 1 = egyáltalán nem)**

1 2 3 4 5

Kérem, néhány szóval indokolja a választát!

Azért tetszett a BOOKR Suli alkalmazás, mert _____

Azért nem tetszett a BOOKR Suli alkalmazás, mert _____

Ön szerint a tanulóknak nehézséget okozott-e a szoftver kezelése? (5 = nem okozott nehézséget, 1 = problémát okozott)

1 2 3 4 5

Kérték-e a tanulók azt, hogy legközelebb is használhassák a tanórán az alkalmazást?

- a) Kérték
- b) Nem kérték
- c) Biztatásra sem akarták többször használni

Kérték-e azt, hogy hazavihessék a tabletet?

- a) Igen
- b) Nem
- c) Néhányan

8.6. Módszertani elvek – kérdőív

Egyéni adatok

Az ön neve? (nem kötelező megadni)

Az ön intézményének neve? (nem kötelező megadni)

Ön jelenleg hányadik osztályban tanít magyar nyelv és irodalmat? (több válasz is adható)

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

Általános módszertani, didaktikai elvek

**1. Munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi oktatási módszereket?
Jelölje 0–5 skálán! (0 = nem alkalmazom, 5 = igen gyakran alkalmazom)**

Előadás	0	1	2	3	4	5
Magyarázat	0	1	2	3	4	5
Megbeszélés, beszélgetés	0	1	2	3	4	5
Vita	0	1	2	3	4	5
Tanulói kiselőadások	0	1	2	3	4	5
Szemléltetés	0	1	2	3	4	5
Projekt módszer	0	1	2	3	4	5
Kooperatív oktatási módszer	0	1	2	3	4	5
Páros munka	0	1	2	3	4	5
Kiscsoportos munka	0	1	2	3	4	5
Egyéni munka	0	1	2	3	4	5
Differenciálás	0	1	2	3	4	5
Szerepjáték	0	1	2	3	4	5
Játék, szimuláció	0	1	2	3	4	5
Házi feladat	0	1	2	3	4	5
Számítógép	0	1	2	3	4	5
Internet	0	1	2	3	4	5
Multimédia	0	1	2	3	4	5
Verseny (kompetitív) módszerek	0	1	2	3	4	5
Dolgozat, röpdolgozat	0	1	2	3	4	5
Szóbeli felelet	0	1	2	3	4	5
Házi dolgozat, önálló feladat	0	1	2	3	4	5
Teszt	0	1	2	3	4	5
Gyakorlati produktum (pl. művészeti vagy technikai alkotás)	0	1	2	3	4	5
Projektmunka produktuma	0	1	2	3	4	5
Számítógépes (online) feladatok	0	1	2	3	4	5

**2. Munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi értékelési formákat?
Jelölje 0–5 skálán! (0 = nem alkalmazom, 5 = igen gyakran alkalmazom)**

Dolgozat, röpdolgozat	0	1	2	3	4	5
Szóbeli felelet	0	1	2	3	4	5
Házi dolgozat, önálló feladat	0	1	2	3	4	5
Teszt	0	1	2	3	4	5
Gyakorlati produktum (pl. művészeti vagy technikai alkotás)	0	1	2	3	4	5
Projektmunka produktuma	0	1	2	3	4	5
Számítógépes (online) feladatok	0	1	2	3	4	5

3. A házi feladat mely típusait használja? (több válasz is adható)

- Feladat a munkafüzetből
- Feladat feladatgyűjteményből
- Feladat feladatlapból
- Feladat a tankönyvből
- Rövid kutatás(ok) vagy adatgyűjtés opció
- Egyéni munka egy hosszabb kutatáshoz
- Kiscsoportos munka egy hosszabb kutatáshoz, egy-két anyagrész feldolgozása
- Szóbeli beszámoló elkészítése önállóan
- Szóbeli beszámoló elkészítése kiscsoportban
- Informatikai eszközök (IKT) használatát igénylő feladatok
- Egyéb

4. Szokott-e ön differenciáltan követelni?

0 1 2 3 4 5

5. Jó módszernek tartja-e a differenciált követelést?

0 1 2 3 4 5

6. Mennyire igaz az ön munkájára az alábbi állítás? Azon diákok számára, akiknek tudása az átlagnál gyengébb, felzárkóztatást iktatok be.

0 1 2 3 4 5

7. Mennyire igaz az ön munkájára az alábbi állítás? Azon diákok számára, akiknek tudása több ízben meghaladja az átlagos szintet, tehetséggondozást iktatok be.

0 1 2 3 4 5

8. Jelölje, ön szerint melyek a differenciált munkaforma alkalmazásának nehézségei, ill. akadályai? (több válasz is adható)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség a gyerekek egyéni jellemzőinek megismerésére
- Túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. felzárkóztató, tehetséggondozó programok, feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nincs idő a munka megszervezésére
- Nem alkalmas a terem a csoportmunkához
- Egyéb

9. Általában mennyire lehet figyelembe venni a tanulók egyéni érdeklődését egy anyanyelvi-irodalmi órán, azaz a jelen körülmények között a tanulók egyéni érdeklődésének figyelembevétele ön szerint mennyire megoldható?

0 1 2 3 4 5

10. Az ön tapasztalatai szerint az egyéni érdeklődés figyelembevételének az akadályai: (több válasz is adható)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség az egyéni vélemények és élménybeszámolók meghallgatására
- Ilyen óraszakasz beépítése túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nem alkalmas a terem a csoportmunkához
- Egyéb

11. Mennyire igazak az alábbi állítások az ön munkája esetében? (0 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz)

A tanulók fejlődését korábbi szintjükhöz képest állapítom meg.

0 1 2 3 4 5

Az osztályok fejlődését követem.

0 1 2 3 4 5

Ha az osztály tudása nem éri el a továbblépéshez szükséges szintet, nem megyek tovább.

0 1 2 3 4 5

A párhuzamos osztályok teljesítményét rendszeresen összehasonlítva osztályozom.

0 1 2 3 4 5

Tanítási módszereim és az értékelési mód megválasztásakor figyelembe veszem a különböző tanulási stílusú gyerekek igényeit.

0 1 2 3 4 5

**12. A jegyeken kívül követi-e valamilyen módon a tanulók fejlődését?
(több válasz adható)**

- Rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel
- Rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel
- Rendszeres osztályozással és azok változásainak figyelemmel kísérése révén
- Egyéni fejlődési naplók vezetésével
- Iskolán kívül összeállított standardizált tesztek használatával
- Iskolánkban összeállított, jórészt kifejtendő (pl. rövid esszé) kérdésekből álló kérdéssorok rendszeres használatával
- Iskolánkban összeállított feleletválasztós és/vagy igaz-hamis feladatokból álló tesztek rendszeres használatával
- A tanulói önértékelés alapján
- A megtanulásra feladatott anyag rendszeres értékelése alapján
- A tanulók házi feladatainak rendszeres értékelése alapján
- A tanulók órai munkájának megfigyelése alapján
- A tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján
- A tanulói munkák gyűjteményének (pl. portfólió, dosszié) értékelése alapján
- A kollégák (más tantárgyak tanárainak) értékelése alapján
- Az osztálytársak értékelése alapján
- A szülői visszajelzések/információközlések alapján
- Egyéb

Szakmódszertani elvek

13. Ön szerint az anyanyelvi-irodalmi órák valamely módszerével enyhíthetők-e a tanulóközösségben jelen lévő szocioökonómiai és szociokulturális hátrányok? Jelölje a skála segítségével, hogy milyen mértékben.

0 1 2 3 4 5

14. Milyen módszert, módszereket használ (ill. ha lehetősége lenne rá, akkor használna) ennek érdekében?

15. Ön szerint az anyanyelvi-irodalmi tankönyvek szövegválogatása mennyire veszi figyelembe az életkori sajátosságokat?

0 1 2 3 4 5

16. Ön szerint mennyire fontos az, hogy a betűtanító, nyelvi készségfejlesztő absztrakciós óraszakaszok tevékenység- és élményközpontúak legyenek?

0 1 2 3 4 5

17. Eddigi munkája során milyen mértékben sikerült tevékenység- és élményközpontúvá tennie a betűtanító, nyelvi készségfejlesztő óraszakaszokat?

0 1 2 3 4 5

18. A megvalósítás során mi jelentett az eddigiekben akadályt? (több választ is megjelölhet)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség az élmény- és tevékenység-központú óraszakasz megvalósítására
- Túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nincs idő a munka megszervezésére
- Nem alkalmas a terem a megvalósításhoz
- Egyéb

19. Ön szerint mennyire fontos az, hogy az irodalmi szövegfeldolgozó óraszakaszok tevékenység- és élményközpontúak legyenek?

0 1 2 3 4 5

20. Eddigi munkája során milyen mértékben sikerült ezt megvalósítania?

0 1 2 3 4 5

21. A megvalósítás során mi jelentett az eddigiekben akadályt? (több válasz is megjelölhető)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség az élmény- és tevékenységközpontú óraszakasz megvalósítására
- Túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nincs idő a munka megszervezésére
- Nem alkalmas a terem a megvalósításhoz
- Egyéb

22. Milyen gyakran olvassa fel tanári bemutatással az új irodalmi szövegeket?

0 1 2 3 4 5

23. Amennyiben ön fel szokta olvasni az új műveket, kéri-e a tanulóktól, hogy saját tankönyvükben kövessék tekintetükkel a szöveget?

- Nem
- Néha
- Gyakran
- Mindig

24. Új szöveg bemutatására milyen más módszert alkalmaz még? (több válasz is adható)

- Tanulói felolvasás az osztály közösségének
- Csak egyéni tanulói némaolvasást kérek
- Technikai eszköz használata, éspedig:
- Egyéb

25. Milyen gyakran olvastatja hangosan a tanulókat? (0 = nem szoktam hangosan olvastatni, 5 = minden órán)

0 1 2 3 4 5

26. Az irodalmi élményfeldolgozó órákon készített-e már rajzokat (illusztrációkat) a gyerekekkel?

- Nem
- Nem, de tervezem
- Néha
- Gyakran

27. Felhasználja-e az anyanyelvi-irodalmi órákon a tankönyv képanyagát, illusztrációit? (több válasz is adható)

- Nem, mert általában gyengék a tankönyv illusztrációi
- Nem, mert a szövegre koncentrálok
- Nem, mert a képről beszélés eltereli a gyerekek figyelmét
- Nem, mert ez a feladat általában kudarcba fullad
- Nem
- Néha
- Gyakran, mert módszertani változatosságot ad
- Gyakran, mert könnyebb elképzeltetni a gyerekekkel a tanult dolgokat
- Igen, mert inspirálja a gyerekeket
- Mindig
- Egyéb

28. Az anyanyelvi-irodalmi órákon más képi vagy hangzó szemléltetést szokott-e alkalmazni és milyen gyakran?

Fotó	0	1	2	3	4	5
Mozgóképek	0	1	2	3	4	5
Képeskönyv	0	1	2	3	4	5
Digitális szemléltetés	0	1	2	3	4	5
Hangszeres zene	0	1	2	3	4	5
Ének	0	1	2	3	4	5
Magnó, CD, egyéb digitális hanglejátszás	0	1	2	3	4	5

Egyéb:

29. Szokott-e ajánlott olvasmányokat egyéneként is kijelölni a tanulóknak?

- Igen
- Nem
- Néha

30. Amennyiben igen, ennek mi az oka? (több válasz is adható)

- Ha kijelölök, akkor mindenkinek ajánlom az adott könyvet
- Csak a tehetséges, gyorsabb ütemben haladó tanulóknak adok plusz ajánlott olvasmányt
- Gyakorlás céljából a gyengébbeknek adok plusz ajánlott olvasmányt
- Az ajánlott olvasmányokat már év elején vagy az előző tanév végén kijelölöm
- A tananyag feldolgozásának ütemétől és mértékétől teszem függővé, azaz „menet közben” jelölök ki új címeket
- A fenti kérdésre nemmel válaszoltam

31. Előfordult-e már az, hogy egy tanuló olvasmányt/könyvajánlást kért öntől? (Pl. mit olvasson délutánonként vagy a nyári szünetben?)

- Nem
- Csak néhányszor
- Elég gyakran

32. Előfordult-e már az, hogy egy szülő olvasmányt/könyvajánlást kért öntől? (Pl. mit olvasson a gyermeke délutánonként vagy a nyári szünetben?)

- Nem
- Csak néhányszor
- Elég gyakran

33. Ha kértek már öntől könyvajánlást (akár szülő, akár tanuló), a korosztályos irodalmi anyag kiválogatása mennyire okozott nehézséget önnek? (több válasz is adható)

- Nem okozott
- Részben, hiszen egy ajánláshoz folyamatosan kell tájékozódni a kortárs gyerekirodalomban
- Jelentősen, hiszen egy ajánláshoz folyamatosan kell tájékozódni a kortárs gyerekirodalomban
- Jelentősen, hiszen egy ajánláshoz folyamatosan kell tájékozódni a kortárs gyerekirodalomban és kritikában
- Részben, mert csak klasszikusokat szoktam ajánlani
- A fenti két kérdésre nemmel válaszoltam
- Egyéb

34. Amennyiben szeretné az irodalmi tananyagot kibővíteni vagy szemléltetni, mennyire egyszerű önnek korosztályos szépirodalmi műveket/könyveket biztosítani a tanóráihoz? (több válasz is adható)

- Nincs idő a tanórákon tananyagon kívüli könyvek feldolgozására
- Fizikálisan meglehetősen nehéz lenne megoldani
- Egyszerű, mert van iskolai könyvtárunk az épületben
- Egyszerű, mert a közeli könyvtárban be tudjuk szerezni a könyveket
- Saját könyvtáramból válogatok
- Egyéb

8.7. Módszertani elvek – kérdőív

Egyéni adatok

Az ön neve? (nem kötelező megadni)

Az ön intézményének neve? (nem kötelező megadni)

Az ön által mérésbe bevont osztály(ok)?

Osztály	Egy nyomtatott könyves osztály	Két nyomtatott könyves osztály	Egy interaktív könyves osztály	Két interaktív könyves osztály
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

Általános módszertani, didaktikai elvek

**1. Munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi oktatási módszereket?
Jelölje 0–5 skálán! (0 = nem alkalmazom, 5 = igen gyakran alkalmazom)**

Előadás	0	1	2	3	4	5
Magyarázat	0	1	2	3	4	5
Megbeszélés, beszélgetés	0	1	2	3	4	5
Vita	0	1	2	3	4	5
Tanulói kiselőadások	0	1	2	3	4	5
Szemléltetés	0	1	2	3	4	5
Projektmódszer	0	1	2	3	4	5
Kooperatív oktatási módszer	0	1	2	3	4	5
Páros munka	0	1	2	3	4	5
Kiscsoportos munka	0	1	2	3	4	5
Egyéni munka	0	1	2	3	4	5
Differenciálás	0	1	2	3	4	5
Szerepjáték	0	1	2	3	4	5
Játék, szimuláció	0	1	2	3	4	5
Házi feladat	0	1	2	3	4	5
Számítógép	0	1	2	3	4	5
Internet	0	1	2	3	4	5
Multimédia	0	1	2	3	4	5
Verseny (kompetitív) módszerek	0	1	2	3	4	5
Dolgozat, röpdolgozat	0	1	2	3	4	5
Szóbeli felelet	0	1	2	3	4	5
Házi dolgozat, önálló feladat	0	1	2	3	4	5
Teszt	0	1	2	3	4	5
Gyakorlati produktum (pl. művészeti vagy technikai alkotás)	0	1	2	3	4	5
Projektmunka produktuma	0	1	2	3	4	5
Számítógépes (online) feladatok	0	1	2	3	4	5

**2. Munkája során milyen gyakran alkalmazza az alábbi értékelési formákat?
Jelölje 0–5 skálán! (0 = nem alkalmazom, 5 = igen gyakran alkalmazom)**

Dolgozat, röpdolgozat	0	1	2	3	4	5
Szóbeli felelet	0	1	2	3	4	5
Házi dolgozat, önálló feladat	0	1	2	3	4	5
Teszt	0	1	2	3	4	5
Gyakorlati produktum (pl. művészeti vagy technikai alkotás)	0	1	2	3	4	5
Projektmunka produktuma	0	1	2	3	4	5
Számítógépes (online) feladatok	0	1	2	3	4	5

3. A házi feladat mely típusait használja? (több válasz is adható)

- Feladat a munkafüzetből
- Feladat feladatgyűjteményből
- Feladat feladatlapból
- Feladat a tankönyvből
- Rövid kutatás(ok) vagy adatgyűjtés-opció
- Egyéni munka egy hosszabb kutatáshoz
- Kiscsoportos munka egy hosszabb kutatáshoz, egy-két anyagrész feldolgozása
- Szóbeli beszámoló elkészítése önállóan
- Szóbeli beszámoló elkészítése kiscsoportban
- Informatikai eszközök (IKT) használatát igénylő feladatok
- Egyéb

4. Szokott-e ön differenciáltan követelni?

0 1 2 3 4 5

5. Jó módszernek tartja-e a differenciált követelést?

0 1 2 3 4 5

6. Mennyire igaz az ön munkájára az alábbi állítás? Azon diákok számára,

akiknek tudása az átlagnál gyengébb, felzárkóztatást iktatok be.

0 1 2 3 4 5

7. Mennyire igaz az ön munkájára az alábbi állítás? Azon diákok számára, akiknek tudása több ízben meghaladja az átlagos szintet, tehetséggondozást iktatok be.

0 1 2 3 4 5

8. Jelölje, ön szerint melyek a differenciált munkaforma alkalmazásának nehézségei, ill. akadályai? (több válasz is adható)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség a gyerekek egyéni jellemzőinek megismerésére
- Túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. felzárkóztató, tehetséggondozó programok, feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nincs idő a munka megszervezésére
- Nem alkalmas a terem a csoportmunkához
- Egyéb

9. Általában mennyire lehet figyelembe venni a tanulók egyéni érdeklődését egy anyanyelvi-irodalmi órán, azaz a jelen körülmények között a tanulók egyéni érdeklődésének figyelembevétele ön szerint mennyire megoldható?

0 1 2 3 4 5

10. Az ön tapasztalatai szerint az egyéni érdeklődés figyelembevételének mi az akadálya? (több válasz is adható)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség az egyéni vélemények és élménybeszámolók meghallgatására
- Ilyen óraszakasz beépítése túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túláságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nem alkalmas a terem a csoportmunkához
- Egyéb

11. Mennyire igazak az alábbi állítások az ön munkája esetében? (0 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz)

A tanulók fejlődését korábbi szintjükhöz képest állapítom meg.

0 1 2 3 4 5

Az osztályok fejlődését követem.

0 1 2 3 4 5

Ha az osztály tudása nem éri el a továbblépéshez szükséges szintet, nem megyek tovább.

0 1 2 3 4 5

A párhuzamos osztályok teljesítményét rendszeresen összehasonlítva osztályozom.

0 1 2 3 4 5

Tanítási módszereim és az értékelési mód megválasztásakor figyelembe veszem a különböző tanulási stílusú gyerekek igényeit.

0 1 2 3 4 5

**12. A jegyeken kívül követi-e valamilyen módon a tanulók fejlődését?
(több válasz adható)**

- Rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel
- Rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel
- Rendszeres osztályozással és azok változásainak figyelemmel kísérése révén
- Egyéni fejlődési naplók vezetésével
- Iskolán kívül összeállított standardizált tesztek használatával
- Iskolánkban összeállított, jórészt kifejtendő (pl. rövid esszé) kérdésekből álló kérdéssorok rendszeres használatával
- Iskolánkban összeállított feleletválasztós és/vagy igaz-hamis feladatokból álló tesztek rendszeres használatával
- A tanulói önértékelés alapján
- A megtanulásra feladott anyag rendszeres értékelése alapján
- A tanulók házi feladatainak rendszeres értékelése alapján
- A tanulók órai munkájának megfigyelése alapján
- A tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján
- A tanulói munkák gyűjteményének (pl. portfólió, dosszié) értékelése alapján
- A kollégák (más tantárgyak tanárainak) értékelése alapján
- Az osztálytársak értékelése alapján
- A szülői visszajelzések/információközlések alapján
- Egyéb

Szaktárgyszertani elvek

13. Ön szerint az anyanyelvi-irodalmi órák valamely módszerével enyhíthetők-e a tanulóközösségben jelen lévő szocioökonómiai és szociokulturális hátrányok?

Jelölje a skála segítségével, hogy milyen mértékben.

0 1 2 3 4 5

14. Milyen módszert, módszereket használ (ill., ha lehetősége lenne rá, akkor használna) ennek érdekében?

15. Ön szerint az anyanyelvi-irodalmi tankönyvek szövegválogatása mennyire veszi figyelembe az életkori sajátosságokat?

0 1 2 3 4 5

16. Ön szerint mennyire fontos az, hogy a betűtanító, nyelvi készségfejlesztő absztrakciós óraszakaszok tevékenység- és élményközpontúak legyenek?

0 1 2 3 4 5

17. Eddigi munkája során milyen mértékben sikerült tevékenység- és élményközpontúvá tennie a betűtanító, nyelvi készségfejlesztő óraszakaszokat?

0 1 2 3 4 5

18. A megvalósítás során mi jelentett az eddigiekben akadályt? (több választ is megjelölhet)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség az élmény- és tevékenységközpontú óraszakasz megvalósítására
- Túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nincs idő a munka megszervezésére
- Nem alkalmas a terem a megvalósításhoz
- Egyéb

19. Ön szerint mennyire fontos az, hogy az irodalmi szövegfeldolgozó óraszakaszok tevékenység- és élményközpontúak legyenek?

0 1 2 3 4 5

20. Eddigi munkája során milyen mértékben sikerült ezt megvalósítania?

0 1 2 3 4 5

21. A megvalósítás során mi jelentett az eddigiekben akadályt? (több válasz is megjelölhető)

- A pedagógusképzés során nem készítettek fel erre a feladatra
- Nincs idő és lehetőség az élmény- és tevékenységközpontú óraszakasz megvalósítására
- Túl sok felkészülést igényel
- Nincsenek meg hozzá a megfelelő taneszközök (pl. feladatgyűjtemények)
- Nagy az osztálylétszám
- Az osztály összetételének túl heterogén jellege
- A befektetett munka és az eredmény nincs összhangban
- A gyerekek nem szeretik, nem igénylik
- Túlságosan fellazítja az órafegyelmet
- Még jobban növeli a tanulók közti különbségeket
- A munkahelyi környezetem nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket
- Nincs idő a munka megszervezésére
- Nem alkalmas a terem a megvalósításhoz
- Egyéb

22. Milyen gyakran olvassa fel tanári bemutatással az új irodalmi szövegeket?

0 1 2 3 4 5

23. Amennyiben ön fel szokta olvasni az új műveket, kéri-e a tanulóktól, hogy saját tankönyvükben kövessék tekintetükkel a szöveget?

- Nem
- Néha
- Gyakran
- Mindig

24. Új szöveg bemutatására milyen más módszert alkalmaz még? (több válasz is adható)

- Tanulói felolvasás az osztály közösségének
- Csak egyéni tanulói némaolvasást kérek
- Technikai eszköz használata, éspedig:
- Egyéb

25. Milyen gyakran olvastatja hangosan a tanulókat? (0 = nem szoktam hangosan olvastatni, 5 = minden órán)

0 1 2 3 4 5

26. Az irodalmi élményfeldolgozó órákon készített-e már rajzokat (illusztrációkat) a gyerekekkel?

- Nem
- Nem, de tervezem
- Néha
- Gyakran

27. Felhasználja-e az anyanyelvi-irodalmi órákon a tankönyv képanyagát, illusztrációit? (több válasz is adható)

- Nem, mert általában gyengék a tankönyv illusztrációi
- Nem, mert a szövegre koncentrálok
- Nem, mert a képről beszélés eltereli a gyerekek figyelmét
- Nem, mert ez a feladat általában kudarcba fullad
- Nem
- Néha
- Gyakran, mert módszertani változatosságot ad
- Gyakran, mert könnyebb elképzeltetni a gyerekekkel a tanult dolgokat
- Igen, mert inspirálja a gyerekeket
- Mindig
- Egyéb

28. Az anyanyelvi-irodalmi órákon más képi vagy hangzó szemléltetést szokott-e alkalmazni és milyen gyakran?

Fotó	0	1	2	3	4	5
Mozgóképek	0	1	2	3	4	5
Képeskönyv	0	1	2	3	4	5
Digitális szemléltetés	0	1	2	3	4	5
Hangszeres zene	0	1	2	3	4	5
Ének	0	1	2	3	4	5
Magnó, CD, egyéb digitális hanglejátszás	0	1	2	3	4	5

Egyéb: _____

29. Szokott-e ajánlott olvasmányokat egyénenként is kijelölni a tanulóknak?

- Igen
- Nem
- Néha

30. Amennyiben igen, ennek mi az oka? (több válasz is adható)

- Ha kijelölök, akkor mindenkinek ajánlom az adott könyvet
- Csak a tehetséges, gyorsabb ütemben haladó tanulóknak adok plusz ajánlott olvasmányt
- Gyakorlás céljából a gyengébbeknek adok plusz ajánlott olvasmányt
- Az ajánlott olvasmányokat már év elején vagy az előző tanév végén kijelölöm
- A tananyag feldolgozásának ütemétől és mértékétől teszem függővé, azaz „menet közben” jelölök ki új címeket
- A fenti kérdésre nemmel válaszoltam

**31. Előfordult-e már az, hogy egy tanuló olvasmányt/könyvajánlást kért öntől?
(Pl. mit olvasson délutánonként vagy a nyári szünetben?)**

- Nem
- Csak néhányszor
- Elég gyakran

**32. Előfordult-e már az, hogy egy szülő olvasmányt/könyvajánlást kért öntől?
(Pl. mit olvasson a gyermeke délutánonként vagy a nyári szünetben?)**

- Nem
- Csak néhányszor
- Elég gyakran

33. Ha kértek már öntől könyvajánlást (akár szülő, akár tanuló), a korosztályos irodalmi anyag kiválogatása mennyire okozott nehézséget önnek? (több válasz is adható)

- Nem okozott
- Részben, hiszen egy ajánláshoz folyamatosan kell tájékozódni a kortárs gyerekirodalomban
- Jelentősen, hiszen egy ajánláshoz folyamatosan kell tájékozódni a kortárs gyerekirodalomban
- Jelentősen, hiszen egy ajánláshoz folyamatosan kell tájékozódni a kortárs gyerekirodalomban és kritikában
- Részben, mert csak klasszikusokat szoktam ajánlani
- A fenti két kérdésre nemmel válaszoltam.
- Egyéb

34. Amennyiben szeretné az irodalmi tananyagot kibővíteni vagy szemléltetni, mennyire egyszerű önnek korosztályos szépirodalmi műveket/könyveket biztosítani a tanóráihoz? (több válasz is adható)

- Nincs idő a tanórákon tananyagon kívüli könyvek feldolgozására
- Fizikálisan meglehetősen nehéz lenne megoldani
- Egyszerű, mert van iskolai könyvtárunk az épületben
- Egyszerű, mert a közeli könyvtárban be tudjuk szerezni a könyveket
- Saját könyvtáramból válogatok
- Egyéb

8.8. Tanulói profil – kérdőív

Tisztelt Kolléga!

Az alábbi kérdőív összesítve tartalmaz 1–8. osztályra vonatkozó kérdéseket, ezért valószínűleg vannak a felsorolásban olyan szempontok is, amelyek az ön számára esetleg nem relevánsak (kérjük, ezeket a kérdéseket tekintse tárgytalannak).

Ezt a kérdőívet kérjük, minden tanulóra (aki a mérésben részt vesz) külön-külön kitölteni.

A későbbiekben (november-decemberben) a tanulók felhasználói tapasztalataira és teljesítményére vonatkozó kérdőív kitöltését is kérjük majd öntől. A tanulókról szóló információkat (a jelen, profilt bemutató adatlapot és a későbbi, teljesítményt mérő adatlapot) össze kell majd kapcsolnunk. Ennek érdekében kérjük, hogy a jelen adatlap 1. pontjában szíveskedjen minden tanulónak számkódot adni és a továbbiakban ezt a számkódot használni (javasoljuk az osztálynévsor szerinti számozást). Kérjük továbbá az 1. pontban megadni az intézmény nevét, ahol a felmérés zajlik. Köszönjük együttműködését és munkáját!

1. Az intézmény neve:

2. A tanuló számkódja:

3. Osztály

1 2 3 4 5 6 7 8

4. Az osztály létszáma

- 10 alatt
- 11–15
- 16–20
- 21–25
- 26–30
- 30 felett

5. Neme

- Fiú
- Lány

6. Megismerő képességei életkorának megfelelőek-e (szókincs, absztrakciós képesség, figyelem, emlékezet)?

- Inkább igen
- Inkább nem

7. A gyermek környezete literális-e? (Azaz életkorának megfelelő a szókincse, az irodalmi nyelv nem ismeretlen számára, otthon is meséltek/mesélnek neki, beszélgetnek a gyermekkel; vannak-e együttes kulturális élményeik? A szülők maguk is olvasnak-e?)

- Inkább igen
- Inkább nem

8. Van-e a gyermeknek okostelefonja?

- Van Nincs
- Nem tudom

9. Az ön megítélése szerint milyen gyakran használja? (5 = nagyon gyakran, 1 = nem használja)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Nem tudom megítélni
- Egyéb

10. Tudomása szerint kedveli-e a videojátékokat? (5 = nagyon, 1 = nem)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Nem tudom megítélni
- Egyéb

11. Vannak-e a tanulónak specifikus tanulási zavarai?

- Nincsenek
- Diszlexia
- Diszkalkulia
- Diszgráfia
- Beszéd és nyelv specifikus fejlődési zavara
- Egyéb

12. A tanuló különleges bánásmódot igényel-e?

- Nem
- Kiemelten tehetséges tanuló
- Sajátos nevelési igényű tanuló (SNI)
- Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló (BTM)

13. A tanuló előző évi összteljesítménye (osztályzata)?

- Elégtelen (osztályt ismétél)
- Elégséges
- Közepes
- Jó
- Jeles

14. A tanuló előző évi teljesítménye magyar nyelvből?

- Elégtelen (osztályt ismétél)
- Elégséges
- Közepes
- Jó
- Jeles

15. A tanuló előző évi teljesítménye irodalomból?

- Elégtelen (osztályt ismétél)
- Elégséges
- Közepes
- Jó
- Jeles

16. A tanuló előző évi teljesítménye vizuális kultúra tárgyból?

- Elégtelen (osztályt ismétél)
- Elégséges
- Közepes
- Jó
- Jeles

17. A tanuló előző évi teljesítménye ének-zenéből?

- Elégtelen (osztályt ismétél)
- Elégséges
- Közepes
- Jó
- Jeles

18. A tanuló előző évi teljesítménye informatikából? (alsó tagozatos tanulónál a

rovat akkor kitöltendő, ha az iskolában szerepel számítástechnikai ismereteket előkészítő tárgy)

- Elégtelen (osztályt ismétél)
- Elégséges
- Közepes
- Jó
- Jeles

19. A tanuló órai aktivitása (5 = igen aktív, 1 = teljesen passzív)

1 2 3 4 5

20. Mennyire motiválható a gyermek a tanórákon?

(5 = igen jól, 1 = egyáltalán nem)

1 2 3 4 5

21. Általában mivel motiválható? (több válasz is adható)

- Dicsérettel
- Jó osztályzattal
- Ha tudásszintjének megfelelő feladatot kap
- Ha tudásszintje alatti feladatot kap
- Ha tudásszintje feletti feladatot kap
- Megrovással
- Kortársai előtti elismeréssel
- Újabb feladattal
- Érdekességekkel (a kíváncsiságát kell felkelteni)
- Versenyhelyezettel
- Egyéb

22. Az ön megítélése szerint szeret-e olvasni a tanuló? (5 = nagyon szeret, 1 =

egyáltalán nem)

1 2 3 4 5

23. Kifejező-e a tanuló hangos olvasása (alsó tagozatos tanulók esetében: az életkornak megfelelő-e)? (5 = kitűnő, 1 = nem megfelelő szintű)

1 2 3 4 5

24. Információfeldolgozás (beszédészlelés, beszédértés, vizuális feldolgozás, szenzomotoros képességek, emlékezet, figyelem, szekvencialitás) megfelelő szintű?

Inkább igen

Inkább nem

25. Az ön megítélése szerint a tanuló szövegértésének szintje? (5 = jeles szintű, 1 = elégtelen szintű)

1 2 3 4 5

26. Az ön megítélése szerint milyenek a tanuló kommunikációs készségei? (5 = jeles szintű, 1 = elégtelen szintű)

1 2 3 4 5

27. Iskolai készségei (olvasás, helyesírás, számolás) életkorának megfelelő szintűek-e? (5 = nagyon jók, 1 = nagyon gyengék)

1 2 3 4 5

8.9. Feladatok, Ki ette meg a málnát?, nyomtatott szöveg

1. Tagold mondatokra és verssorokra a következő furcsa szöveget! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

SünSámuel fatövében siklót vacsorázik éppen.

- a) Sün Sámuel fa tövében siklót vacsorázik éppen.
- b) SünSámuel fatövében siklót vacsorázik éppen.
- c) Sün Sámuel fa tövében siklót vacsorázik éppen.

2. Tagold versszakokra az összecsiszított verssorokat! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

a)

Tele kosár, tele bendő
három bocsnak elegendő,

nincsen otthon már hiba,
málnát eszik Mária.

Medve néni fonogat,
így őrzi a bocsokat.

b)

Tele kosár, tele bendő
három bocsnak elegendő,
nincsen otthon már hiba,

málnát eszik Mária.
Medve néni fonogat,
így őrzi a bocsokat.

3. Összekeveredtek a verssorok a szövegben, tegyél rendet! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

a)

Szép az erdő mindenütt:
„jaj, be édes, tömd a szádba!”

„Itt a bokor, itt a málna,”
Szőke nyírfa, sima bükk.

b)

Szép az erdő mindenütt:
Szőke nyírfa, sima bükk.

„Itt a bokor, itt a málna,
jaj, be édes, tömd a szádba!”

4. Milyen eseménnyel kezdődik a verstörténet? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Medve néni fonogat
- b) Medve néni takarít
- c) Medve néni mos

5. Mikor kezdődik a cselekmény? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Hajnalban
- b) Délelőtt
- c) Este

6. Az első három versszakban melyik helyszín jelenik meg a történetből? Karikázd be a helyes válasz betűjelét!

- a) Az erdei málnás
- b) A medvecsalád otthona
- c) A fenyveserdő

7. Mit csinálnak az erdőben a bocsok? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Mézet keresgélnek
- b) Gombát szednek
- c) Málnát szednek

8. Hol voltak akkor a szereplők, amikor a bocsok felkeresték őket? Kösd össze a helyszínt a megfelelő szereplővel!



fa tövében
odúban



erdei tisztáson
rókáluk konyhájában



répaföldön
az otthonában

9. Karikázd be az igaz állítások betűjelét!

- a) A medvebocsok a bokrok között keresték az ellopott málnát
- b) Sün Sámuel bogarakat vacsorázik
- c) Tolvaj Ferke egy fatörzsön hasal el
- d) A mókus inkább a málnát választja a fenyőmag helyett

10. Hány kosár szerepel a történetben? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Egy: a bocsoké
- b) Kettő: a bocsoké és Tolvaj Ferkéé
- c) Kettő: a bocsoké és a mókusé
- d) Három: a bocsoké, Ferkéé és a mókusé

11. Kösd a képeket a megfelelő hiányos mondatokhoz!

„_____ nálam miért kutattok?”



„S kölcsönad egy _____.”



„Egy _____ elhasal.”



„Itt az este, _____ vetve.”



12. Olvasd el a mondatokat, és kösd őket a megfelelő képhez!

a) A medvék szeretik a málnát.



b) Medve néni nagymosást tart.



c) A bocsok hárman vannak testvérek.



13. Miért csak a bocs feje látszik ezen a képen? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!



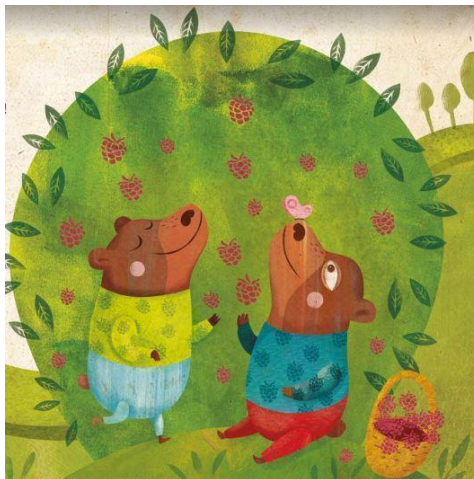
- a) Túl nagy a medve, nem fér a képre
- b) Túl közelről látjuk az állatokat
- c) A rajzoló rosszul tervezte meg a képet
- d) Egy sün akkora, mint egy mackó feje

14. Sorold fel, mi van a szövegben, ami a képen nincsen.

„Szép az erdő mindenütt:
Szőke nyírfa, sima bükk.

„Itt a bokor, itt a málna,
jaj, be édes, tömd a szádba!

szúr a tüske? Annyi baj!
Bozontos a medve-haj.”



15. Milyen állatok szerepelnek a történetben? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Medve, róka, farkas, nyúl, bagoly, sün, mókus, sikló
- b) Medve, nyúl, róka, sün, sikló, mókus
- c) Medve, nyúl, papagáj, róka, sün, gyík, mókus

**16. Ki mondja azt, hogy „Itt a bokor, itt a málna,
jaj, be édes, tömd a szádba!”?**

Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A bocsok
- b) Márika
- c) A mesélő

17. Olvasd el figyelmesen a verssorokat, ved össze a képekkel! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

„Nézd csak, nézd csak, ki fut erre?

Senki más, mint Tolvaj Ferke!”

Itt a baj most, itt a jaj!

Egy fatörzsön elhasal.



- a) Az 1. kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- b) A 2. kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- c) Az első két kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- d) A 3. kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- e) A három kép együtt mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- f) A képek együtt sem ábrázolják pontosan azt, amit a szöveg mond

18. Válaszd ki az alábbi lehetőségek közül a megfelelőt! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A vers arról szól, hogy a mackó mama megkéri a bocsokat, menjenek el málnát szedni a testvérüknek. Ők így tesznek, de a málnáskosarat Tolvaj Ferke ellopja.
- b) A vers arról szól, hogy a bocsok szeretnék a kishúguknak málnát szedni. A málnával teli kosarat Tolvaj Ferke ellopja tőlük, végül mégis jól végződik a történet.
- c) A vers arról szól, hogy a bocsok szeretnék a kishúguknak málnát szedni, de a málnával teli kosarat az erdő állatai, Nyúl Pál, Rókaasszony és Sün Sámuel Tolvaj Ferke segítségével elcsenik és a málnát megeszik.

19. Mit jelent az, hogy „*El nem rejti azt a fenyves, akinek a keze enyves!*”?

20. Mit jelent az, hogy „*fölverik a bokrokat*”?

8.10. Feladatok, Ki ette meg a málnát?, interaktív könyv

1. Tagold mondatokra és verssorokra a következő furcsa szöveget! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

SünSámuel fatövében siklót vacsorázik éppen.

- d) Sün Sámuel fa tövében siklót vacsorázik éppen.
- e) SünSámuel fatövében siklót vacsorázik éppen.
- f) Sün Sámuel fa tövében siklót vacsorázik éppen.

2. Tagold versszakokra az összecsiszított verssorokat! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

a)

Tele kosár, tele bendő
három bocsnak elegendő,

nincsen otthon már hiba,
málnát eszik Mária.

Medve néni fonogat,
így őrzi a bocsokat.

b)

Tele kosár, tele bendő
három bocsnak elegendő,
nincsen otthon már hiba,

málnát eszik Mária.
Medve néni fonogat,
így őrzi a bocsokat.

3. Összekeveredtek a verssorok a szövegben, tegyél rendet! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

a)

Szép az erdő mindenütt:
„jaj, be édes, tömd a szádba!”

„Itt a bokor, itt a málna,”
Szőke nyírfa, sima bükk.

b)

Szép az erdő mindenütt:
Szőke nyírfa, sima bükk.

„Itt a bokor, itt a málna,
jaj, be édes, tömd a szádba!”

4. Milyen eseménnyel kezdődik a verstörténet? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Medve néni fonogat
- b) Medve néni takarít
- c) Medve néni mos

5. Mikor kezdődik a cselekmény? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Hajnalban
- b) Délelőtt
- c) Este

6. Az első három versszakban melyik helyszín jelenik meg a történetből? Karikázd be a helyes válasz betűjelét!

- a) Az erdei málnás
- b) A medvecsalád otthona
- c) A fenyveserdő

7. Mit csinálnak az erdőben a bocsok? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Mézet keresgélnek
- b) Gombát szednek
- c) Málnát szednek

8. Hol voltak akkor a szereplők, amikor a bocsok felkeresték őket?

Kösd össze a helyszínt a megfelelő szereplővel!

APPLIKÁCIÓBAN (A feladat az interaktív könyv végén található.)

9. Karikázd be az igaz állítások betűjelét!

- a) A medvebocsok a bokrok között keresték az ellopott málnát
- b) Sün Sámuel bogarakat vacsorázik
- c) Tolvaj Ferke egy fatörzsön hasal el
- d) A mókus inkább a málnát választja a fenyőmag helyett

10. Hány kosár szerepel a történetben? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Egy: a bocsoké
- b) Kettő: a bocsoké és Tolvaj Ferkéé
- c) Kettő: a bocsoké és a mókusé
- d) Három: a bocsoké, Ferkéé és a mókusé

11. Kösd a képeket a megfelelő hiányos mondatokhoz!

APPLIKÁCIÓBAN (A feladat az interaktív könyv végén található.)

12. Olvasd el a mondatokat, és kösd őket a megfelelő képhez!

APPLIKÁCIÓBAN (A feladat az interaktív könyv végén található.)

13. Miért csak a bocs feje látszik ezen a képen? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!



- a) Túl nagy a medve, nem fér a képre
- b) Mert túl közelről látjuk az állatokat
- c) A rajzoló rosszul tervezte meg a képet
- d) Mert egy sün akkora, mint egy mackó feje

14. Sorold fel, mi van a szövegben, ami a képen nincsen.

„Szép az erdő mindenütt:
Szőke nyírfa, sima bükk.

„Itt a bokor, itt a málna,
jaj, be édes, tömd a szádba!

szúr a tüske? Annyi baj!
Bozontos a medve-haj.”



15. Milyen állatok szerepelnek a történetben? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Medve, róka, farkas, nyúl, bagoly, sün, mókus, sikló
- b) Medve, nyúl, róka, sün, sikló, mókus
- c) Medve, nyúl, papagáj, róka, sün, gyík, mókus

16. Ki mondja azt, hogy „Itt a bokor, itt a málna, jaj, be édes, tömd a szádba!”?

Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A bocskok
- b) Márrika
- c) A mesélő

17. Olvasd el figyelmesen a verssorokat, vedd össze a képekkel! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

„Nézd csak, nézd csak, ki fut erre?

Senki más, mint Tolvaj Ferke!”

Itt a baj most, itt a jaj!

Egy fatörzsön elhasal.



- a) Az 1. kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- b) A 2. kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- c) Az első két kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- d) A 3. kép mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- e) A három kép együtt mutatja pontosan azt, amit a vers mond
- f) A képek együtt sem ábrázolják pontosan azt, amit a szöveg mond

18. Válaszd ki az alábbi lehetőségek közül a megfelelőt! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A vers arról szól, hogy a mackó mama megkéri a bocsokat, menjenek el málnát szedni a testvérüknek. Ők így tesznek, de a málnáskosarat Tolvaj Ferke ellopja.
- b) A vers arról szól, hogy a bocsok szeretnék a kishúguknak málnát szedni. A málnával teli kosarat Tolvaj Ferke ellopja tőlük, végül mégis jól végződik a történet.
- c) A vers arról szól, hogy a bocsok szeretnék a kishúguknak málnát szedni, de a málnával teli kosarat az erdő állatai, Nyúl Pál, Rókaasszony és Sün Sámuel Tolvaj Ferke segítségével elcsenik és a málnát megeszik.

19. Mit jelent az, hogy „*El nem rejti azt a fenyves, akinek a keze enyves!*”?

20. Mit jelent az, hogy „*fölverik a bokrokat*”?

2.

1. Tetszett-e neked az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Tetszett
- b) Nem tetszett

2. Segített-e téged a történet megértésében az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Segített
- b) Nem segített

8.11. Feladatok, Mesélek a Zöld Disznóról, nyomtatott szöveg

1. Tagold szavakra az összecúsúzott mondatot! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

Télen-nyáron ott lakott, tavasszal és ősszel is ott lakott, onnan sétált ki reggelenként, oda tért vissza délben és este, ott látták kék kabátját előtűnni és eltűnni mindennap az erdőlakók.

- a) Télen-nyáron ott lakott, tavasszal és ősszel is ott lakott, onnan sétált ki reggelenként, oda tért vissza délben és este, ott látták kék kabátját előtűnni és eltűnni mindennap az erdőlakók.
- b) Télen-nyáron ott lakott, tavasszal és ősszel is ott lakott, onnan sétált ki reggelenként, oda tért vissza délben és este, ott látták kék kabátját előtűnni és eltűnni mindennap az erdőlakók.

2. Mit ismerünk meg a történet elején? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Zöld Disznó házát
- b) A Kék Disznó házát
- c) A Szalonna testvérek bandáját

3. Keresd meg a kakukktojást! Melyik helyszín nem illik a Zöld Disznó történetébe? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Szakállas tölgyek vidéke
- b) Vízmóság
- c) Tavak vidéke

4. Keresd ki a szövegből azt, hogy milyen erdei állatok ismerték a Zöld Disznót!

Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Nyúl, a Bagoly, az Ózike, a Medve
- b) A Holló, a Farkas, a Harkály, a Méhecske
- c) A Bagoly, a Hangya, a Fehér Lepke, a Szarvasbogár

5. Válaszd ki a mesei csodás szereplőket! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Galagonya, Sárga Kavics
- b) Fehér Lepke
- c) Lángnyelvű, hatlábú kutyák

6. Keresd ki a szövegből: milyen kivételes képessége van a Tüskés Disznónak?

- a) Barátságtalan
- b) Cseltervező
- c) Ijesztő

7. Keresd ki a szövegből: kit hívtak úgy a mesében a háta mögött, hogy Vaddisznó? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Tüskés Disznót
- b) A Kék Disznót
- c) A Zöld Disznót

8. Számold meg: hányadik oldalon hányadik bekezdésben olvashatsz erről?

Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) 2. oldal 3. bekezdés
- b) 1. oldal 2. bekezdés
- c) 4. oldal 4. bekezdés

9. Mit gondolsz, miért segített a Kék Disznó a Zöld Disznónak? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Mert jó volt a szíve
- b) Mert félt a Zöld Disznótól
- c) Mert jutalmat remélt a Zöld Disznótól

10. Milyen nehézséggel találta magát szembe a Zöld Disznó, amikor megtámadták Szalonnáék? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Nem találta meg a pöttyös puskáját.
- b) A Szalonna testvérek túl sokan voltak.
- c) Nem tudott a házából kisurranni.

11. Számold meg: hányadik oldalon, hányadik bekezdésben olvashatsz erről? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) 5. oldal 1. bekezdés
- b) 1. oldal 1. bekezdés
- c) 3. oldal 1. bekezdés

12. Ki mondja ezt? „Elmeséljem, hogy miért hord a Zöld Disznó kék kabátot?” Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Kék Disznó
- b) A Tüskés Disznó
- c) A mesélő

13. Hányszor szerepel a történetben a Zöld Disznó háza? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Egyszer: amikor a Szalonnák megtámadják az otthonában a Zöld Disznót
- b) Kétszer: a ház bemutatásakor és akkor, amikor a Zöld Disznót megtámadják a Szalonnák

- c) Háromszor: a ház bemutatásakor, akkor még, amikor a Zöld Disznót megtámadják a Szalonnák és akkor, amikor Zöld Disznó vendégül látja a barátait
- d) Háromszor: a Kék Disznó felébresztésekor, akkor még, amikor a Zöld Disznót megtámadják a Szalonnák és akkor, amikor Zöld Disznó vendégül látja a barátait

14. Sorold fel, mi van a szövegben, ami a képen nincsen?

„Történt egyszer régen, tegnap vagy tegnapelőtt vagy azelőtt, hogy a szakállas tölgyek vidékére rablóbanda érkezett. A szomszéd tartományból jöttek egy szekéren, fáradtak és éhesek voltak, meghúzódtak a vízmosásban. A szekeret két fekete kutya húzta, nyelvük olyan volt, mint a láng, és mindegyiknek hat lába volt.”



15. Olvasd el figyelmesen az alábbi meserészletet és karikázd be a helyes megoldás betűjelét! Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bekarikázhatsz.

„Nos, a cseltervező Tüskés Disznó vagy Sündisznó ravaszul meglapult a Galagonya tövében, de amikor eltűntek a rablók, kibújt a bokor alól, és nekivágott a kerek”

- a) Az 1. kép mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- b) A 2. kép mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- c) Az első két kép mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- d) A 3. és a 4. kép együtt mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- e) A négy kép együtt mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond

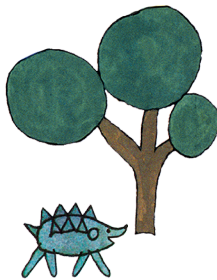
1. kép



2. kép



3. kép



4. kép



16. A Szalonna testvéreket Szalonna I. irányítja. Miből tudjuk ezt? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét! Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bejelölhetsz.

- a) Ő adja ki a parancsot, és ő harcol legkitartóbban
- b) Csak neki van háromcsövű puskája
- c) A Zöld Disznó házába az ajtón keresztül támad
- d) A Zöld Disznó házába a kéményen keresztül támad

17. Figyeld meg, igaz-e az, hogy csak az első rabló arca látszik ezen a képen? Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bejelölhetsz.



- a) Igaz, mert a többi rabló behúzta a nyakát
- b) Igaz, mert a többiek takarják egymást
- c) Az első rabló arca nem látszik, álarc mögött van
- d) Az első rabló arca nem látszik, egy virág mögé bújt
- e) Igaz azért, mert hozzá vagyunk legközelebb
- f) Igaz azért, mert ő a rablók vezére

18. Állítsd időrendbe a mondatokat!

___ Mikor beesteledett, a Szalonnák rátámadtak a Zöld Disznóra.

___ A Kék Disznó szétkergette a Szalonnákat és odaadta a kék kabátját a Zöld Disznónak.

___ A Sündisznó útnak indult a Kék Disznóhoz.

___ A Zöld Disznó jeleket adott, hogy segítségére siessen valaki.

___ Rablóbanda érkezett a szakállas tölgyek vidékére.

19. Mi igaz a Szalonnákra? Karikázd be az igaz állítások betűjelét!

- a) Az arcukat nem lehet látni
- b) A kezüket és a lábukat nem lehet látni
- c) Bő köpenyt hordanak
- d) Az arcukat lehet látni
- e) Nyolcan vannak
- f) Mindegyiknél puska van
- g) Gyalog érkeztek a szakállas tölgyek vidékére
- h) Szekerüket 6 lábú, lángnyelvű kutyák húzzák

20. Nem mindig írtam igazat a Sündisznóról. Megtalálod, hol ferdítettem?

Húzd alá!

A Sündisznó vagy Varacskos Disznó neve után ez állt: cs. t. Ez pedig azt jelenti: csillogó tekintetű. Azért kapta ezt a nevet, mert az erdei hadseregben szolgált. Mikor meghallotta, hogy a Zöld Disznó bajban van, egyből tudta, mit kell tennie. Szedte apró lábait és hipp-hopp, a Kék Disznónál találta magát.

21. Egészítsd ki a mondatokat a megadott szavakkal. Vigyázz, van egy kakuktktojás!

Zöld Disznónak mindene csupa-csupa _____ volt, még a farka is.

A _____ tölgyek vidékén nagy volt a riadalom, mikor megérkezett a rablóbanda.

A Sündisznó kibújt a bokor alól és nekivágott a _____ erdőnek.

A Vaddisznó otthonában minden _____ színben pompázott.

A Kék Disznó _____ agyara ezüstkardként csillogott a szájában.

- a) Hatalmas
- b) Kerek
- c) Fehér
- d) Kék
- e) Zöld
- f) Szakállas

22. Írd le röviden, hogyan zajlott le a Kék Disznó és a Szalonna testvérek közötti harc (nevezd meg, kik vettek részt a harcban és mit tettek)!

23. Szerinted ki a történet főszereplője és miért ő?

8.12. Feladatok, Mesélek a Zöld Disznóról, interaktív könyv

1. Tagold szavakra az összecúsúzott mondatot! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

Télennyáronottlakotttavasszalésősszelisottlakottonnansétáltkireggelenkéntodatértviss
zadélbenésesteottláttákkékkabátjátelőtűnniéseltűnnimindennap
azerdőlakók.

- a) Télennyáron ottlakott, tavasszal és ősszel is ott lakott, onnan sétált ki reggelenként, odatért vissza délben és este, ott látták kék kabátját előtűnni és eltűnni mindennap az erdőlakók.
- b) Télen-nyáron ott lakott, tavasszal és ősszel is ott lakott, onnan sétált ki reggelenként, oda tért vissza délben és este, ott látták kék kabátját előtűnni és eltűnni mindennap az erdőlakók.

2. Mit ismerünk meg a történet elején? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Zöld Disznó házát
- b) A Kék Disznó házát
- c) A Szalonna testvérek bandáját

3. Keresd meg a kakukktojást! Melyik helyszín nem illik a Zöld Disznó történetébe? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Szakállas tölgyek vidéke
- b) Vízmosás
- c) Tavak vidéke

4. Keresd ki a szövegből azt, hogy milyen erdei állatok ismerték a Zöld Disznót!

Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Nyúl, a Bagoly, az Ózike, a Medve
- b) A Holló, a Farkas, a Harkály, a Méhecske
- c) A Bagoly, a Hangya, a Fehér Lepke, a Szarvasbogár

5. Válaszd ki a mesei csodás szereplőket! Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Galagonya, Sárga Kavics
- b) Fehér Lepke
- c) Lángnyelvű, hatlábú kutyák

6. Keresd ki a szövegből: milyen kivételes képessége van a Tüskés Disznónak?

- a) Barátságtalan
- b) Cseltervező
- c) Ijesztő

7. Keresd ki a szövegből: kit hívtak úgy a mesében a háta mögött, hogy Vaddisznó? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Tüskés Disznót
- b) A Kék Disznót
- c) A Zöld Disznót

8. Számold meg: hányadik oldalon hányadik bekezdésben olvashatsz erről?

Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) 2. oldal 3. bekezdés
- b) 1. oldal 2. bekezdés
- c) 4. oldal 4. bekezdés

9. Mit gondolsz, miért segített a Kék Disznó a Zöld Disznónak? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Mert jó volt a szíve
- b) Mert félt a Zöld Disznótól
- c) Mert jutalmat remélt a Zöld Disznótól

10. Milyen nehézséggel találta magát szembe a Zöld Disznó, amikor megtámadták Szalonnáék? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Nem találta meg a pöttyös puskáját
- b) A Szalonna testvérek túl sokan voltak
- c) Nem tudott a házából kisurranni

11. Számold meg: hányadik oldalon, hányadik bekezdésben olvashatsz erről? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) 5. oldal 1. bekezdés
- b) 1. oldal 1. bekezdés
- c) 3. oldal 1. bekezdés

12. Ki mondja ezt? „Elmeséljem, hogy miért hord a Zöld Disznó kék kabátot?” Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) A Kék Disznó
- b) A Tüskés Disznó
- c) A mesélő

13. Hányszor szerepel a történetben a Zöld Disznó háza? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Egyszer: amikor a Szalonnák megtámadják az otthonában a Zöld Disznót
- b) Kétszer: a ház bemutatásakor és akkor, amikor a Zöld Disznót megtámadják a Szalonnák

c) Háromszor: a ház bemutatásakor, akkor még, amikor a Zöld Disznót megtámadják a Szalonnák, és akkor, amikor Zöld Disznó vendégül látja a barátait

d) Háromszor: a Kék Disznó felébresztésekor, akkor még, amikor a Zöld Disznót megtámadják a Szalonnák, és akkor, amikor Zöld Disznó vendégül látja a barátait

14. Sorold fel, mi van a szövegben, ami a képen nincsen?

„Történt egyszer régen, tegnap vagy tegnapelőtt vagy azelőtt, hogy a szakállas tölgyek vidékére rablóbanda érkezett. A szomszéd tartományból jöttek egy szekéren, fáradtak és éhesek voltak, meghúzódtak a vízmosásban. A szekeret két fekete kutya húzta, nyelvük olyan volt, mint a láng, és mindegyiknek hat lába volt.”



15. Olvasd el figyelmesen az alábbi meserészletet és karikázd be a helyes megoldás betűjelét! Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bekarikázhatsz.

„Nos, a cseltervező Tüskés Disznó vagy Sündisznó ravaszul meglapult a Galagonya tövében, de amikor eltűntek a rablók, kibújt a bokor alól, és nekivágott a kerek”

- a) Az 1. kép mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- b) A 2. kép mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- c) Az első két kép mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- d) A 3. és a 4. kép együtt mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond
- e) A négy kép együtt mutatja pontosan azt, amit a szövegrészlet mond

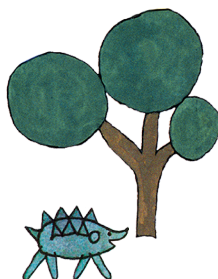
1. kép



2. kép



3. kép



4. kép



16. A Szalonna testvéreket Szalonna I. irányítja. Miből tudjuk ezt? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét! Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bejelölhetsz.

- a) Ő adja ki a parancsot, és ő harcol a legkitartóbben
- b) Csak neki van háromcsövű puskája
- c) A Zöld Disznó házába az ajtón keresztül támad
- d) A Zöld Disznó házába a kéményen keresztül támad

17. Figyeld meg, igaz-e az, hogy csak az első rabló arca látszik ezen a képen? Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bejelölhetsz.



- a) Igaz, mert a többi rabló behúzta a nyakát
- b) Igaz, mert a többiek takarják egymást
- c) Az első rabló arca nem látszik, álarca mögött van
- d) Az első rabló arca nem látszik, egy virág mögé bújt
- e) Igaz azért, mert hozzá vagyunk legközelebb
- f) Igaz azért, mert ő a rablók vezére

**18. Állítsd időrendbe a mondatokat! APPLIKÁCIÓBAN
(A feladat az interaktív könyv végén található.)**

**19. Mi igaz a Szalonnákra? Karikázd be az igaz állítások betűjelét!
APPLIKÁCIÓBAN (A feladat az interaktív könyv végén található.)**

**20. Nem mindig írtam igazat a Sündisznóról. Megtalálsz, hol ferdítettem?
Húzd alá! APPLIKÁCIÓBAN (A feladat az interaktív könyv végén található.)**

**21. Egészítsd ki a mondatokat a megadott szavakkal. Vigyázz, van egy
kakukktojás! APPLIKÁCIÓBAN (A feladat az interaktív könyv végén
található.)**

**22. Írd le röviden, hogyan zajlott le a Kék Disznó és a Szalonna testvérek közti
harc (nevezd meg, kik vettek részt a harcban és mit tettek)!**

23. Szerinted ki a történet főszereplője és miért ő?

24. Sorold fel, hogy az interaktív könyv olvasásakor hogyan, miben tudtad segíteni a mesei szereplőket!

25. Szerinted jó dolog az, hogy be tudsz avatkozni a mesébe, hogy segítheted a szereplőket?

- a) Igen
- b) Nem

2.

1. Tetszett-e neked az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Tetszett
- b) Nem tetszett

2. Segített-e téged a történet megértésében az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Segített
- b) Nem segített

8.13. Feladatok, Családi kör, interaktív könyv

1. Olvasd el az első két versszakot, hányadik sorban következik be a helyszínváltás?

- a) 8
- b) 12
- c) 16

2. Jelöld a versszakok s az abban található verssorok sorszámának a megadásával azokat a szöveghelyeket, amelyek a béna harcfi által elmondott események jelentőségére utalnak!

3. Hányszor szerepel a versben az eladó lány? Karikázd be a helyes megoldás betűjelét!

- a) Egyszer: amikor a tűzre rak, majd a vasalót tüzesíti
- b) Kétszer: amikor megfeji a tehenet és amikor a tűzre rak, majd a vasalót tüzesíti
- c) Háromszor: amikor a tűzre rak, majd a vasalót tüzesíti, amikor ajtót nyit a harcfinak és amikor kérdezősködik a vendégtől testvérébátyja után
- d) Négyyszer: az előbbi három alkalommal és akkor, amikor az ételt felszolgálja az apának

4. Állítsd időrendi sorrendbe a versben megjelenő állatokat!

APPLIKÁCIÓBAN (A feladatot az interaktív könyvben kell megoldani.)

5. Kösd össze a válaszokat, mely verssorok utalnak arra, hogy...!

APPLIKÁCIÓBAN (A feladatot az interaktív könyvben kell megoldani.)

6. Mit fejez ki a versben olvasható költői kép: „Homlokát letörli porlepett ingével: Mélyre van az szántva az élet-ekével.”

- a) A családfő idős, ezért ráncos az arca
- b) Sok nehéz helyzettel kellett megküzdenie eddig az életében ahhoz, hogy a családját fenn tudja tartani
- c) A munkavégzés során többször is megsérült, sebes, heges lett a bőre

7. Mire utal a versben olvasható költői kép: „Az eladó lány ... hajnali csillag”?

- a) Ő az, aki a legidősebb a gyerekek között
- b) Szorgos, pirkadatkor, hajnalban dolgozik
- c) Olyan szép, mint a hajnali csillag

8. Számold meg, hány szótagból állnak a vers sorai! Válaszd ki a helyes megoldást! APPLIKÁCIÓBAN (A feladatot az interaktív könyvben kell megoldani.)

9. Sorold fel, mi van a szövegben, ami a képen nincsen?

„Éhöket a nagy tál kívánatos ízzel,
Szomjukat a korsó csillapítja vízzel;
Szavuk sem igen van azalatt, míg
esznek,
Természete már ez magyar
embereknek.”



10. Mi alapján tudjuk azt, hogy az apa a zsebében kisnyulat hozott a gyerekeknek? Ha szerinted több válasz is helyes, több betűjelet is bekarikázhatsz.

- a) A versszöveg alapján
- b) Az állókép alapján
- c) A hanghatásokból
- d) Az animáció alapján
- e) A könyvvel való interakció alapján

**11. Válaszd ki a lehetőségek közül, hogy melyik az alábbi versszak első két sora!
APPLIKÁCIÓBAN (A feladatot az interaktív könyvben kell megoldani.)**

12. Az előző feladatra adott válaszod alapján néhány szóval írd le, hogy milyen képek idéződnek fel benned!

13. Olvasd el az alkalmazás 2. oldalát („*Este van, este van...*”) újra! Írd le, hogy a vers hangulatának megteremtéséhez milyen interakciók járultak hozzá!

14. Indítsd el újra az alkalmazást, olvasd el a 8. oldalát („*A gazda pedig mond...*”)! Írd le, hogy milyen interakciók segítették a versolvasásodat!

15. Sorold fel, hogy az interaktív könyvben a különféle elemek (hang, mozgás, kép, szöveg) hol, milyen esetekben járulnak hozzá a versindító atmoszféra létrehozásához?

16. Írd le azt, hogy a „*kérődzni*” szó jelentését hogyan segít megismerni az alkalmazás!

17. Társítsd az állatokhoz a versben megjelenő mozgásokat!
APPLIKÁCIÓBAN (A feladatot az interaktív könyvben kell megoldani.)

2.

1. Karikázd be azt a számot, amelyik leginkább kifejezi, hogy mennyire tetszett neked a vers interaktív könyves változata! Az 1-es jelenti azt, hogy nem tetszett, az 5-ös azt, hogy nagyon tetszett.

1 2 3 4 5

2. Karikázd be azt a számot, amelyik leginkább kifejezi, hogy mennyire tudtad te irányítani a történetet a tableten! Az 1-es azt jelenti, hogy nem tudtad irányítani, az 5-ös azt jelenti, hogy nagyon jól tudtad irányítani a történetet.

1 2 3 4 5

3. Segített-e téged a történet megértésében az, hogy interaktív könyvben olvashattad a verset? Az 1-es jelenti azt, hogy az interaktív könyv nem segített, az 5-ös azt, hogy sokat segített.

1 2 3 4 5

8.14. Mérés utáni tapasztalatok, összes pedagógus

Név:

Intézmény:

Oktatott osztály:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

1. A BOOKR Suli mely interaktív könyveit használta a tanórákon?

Általános tapasztalatok

2. Motiválta-e önt az, hogy a tanórán interaktív könyv segítségével oktathatott?
Válaszát jelölje az alábbi ötfokozatú skálán! (1 = nem, 5 = nagyon)

1 2 3 4 5

3. Okozott-e önnek a pilot során problémát az interaktív könyv használatának a tanóra folyamatába történő beépítése? (1 = nem, 5 = nagyon)

1 2 3 4 5

4. Miért?

5. Eddigi tapasztalatai alapján a jövőben okozna-e önnek problémát az interaktív könyv használatának az óra folyamatába történő módszertani-elméleti beépítése (azaz a mintaóravázlathoz hasonló óratervek elkészítése)? (1 = nem, 5 = nagyon)

1 2 3 4 5

6. Miért?

7. Mi segítheti elő leginkább az interaktívkönyv-használatnak az óra menetébe való szakszerű beépítését? (Több választ is bejelölhet.)

- Az otthoni felkészülések
 - A gyakorlás
 - Mintaóravázlatok
 - Tanfolyam
 - A pedagógusképzésbe történő beépítés
 - Szakkönyvek
 - Online fórum
 - Kollegiális együttműködés iskolán belül
 - A tanulók gyakorlottsága az eszközhasználatban
 - Egyéb
-

8. Ön szerint hány tanóra megtartása szükséges ahhoz, hogy a tanóra menetében ön rutinosan tudja kihasználni az interaktív könyv adta szakmai-pedagógiai lehetőségeket?

1 2 3 4 5

9. Az eszközök intézménybe érkezésének dátumától számítva elegendő volt-e az ön számára a felkészülési idő ahhoz, hogy az interaktívkönyv-használat gördülékeny lehessen a pilotórán? (1 = nem volt elegendő, 5 = bőven elegendő volt)

1 2 3 4 5

10. Miért?

11. Reflektált-e az ön környezete arra, hogy ön a tanóráin interaktív könyv segítségével oktat? Ha igen, akkor ki? Pozitív vagy negatív volt a reflexió? (Az alábbi kérdések, illetve részkérdések megválaszolása nem kötelező)

	Semleges	Negatív	Pozitív
Igazgató			
Magyar szakos kolléga			
Számítástechnika szakos kolléga			
Más szakos kolléga			
Szülők			
Más osztályból a gyerekek			
A település vezetése			
A település más iskolájában oktató kolléga			

Szakmai-módszertani tapasztalatok

12. Ön szerint milyen szövegtípusok feldolgozására lenne alkalmas az interaktív könyv? (Több választ is megjelölhet.)

- Élményt nyújtó szövegek
- Tudáskínáló szövegek
- Történelmi témájú szövegek
- Informáló szövegek

13. Tapasztalata szerint milyen órátípusban használható inkább az interaktív könyv? (Több választ is megjelölhet.)

- Új ismereteket tanító óra
- Ismétlő óra
- Mindegyik

14. Mi a véleménye az ön által a pilot tanóráján használt interaktív könyvben szereplő interakciók számáról?

- Sok az interakció
- Kevés az interakció
- Elegendő az interakció
- Nem tudom megítélni

15. Mi a véleménye az interakciók típusának, azaz a modalításoknak a feleségéről (egy koppintás, két koppintás, húzás, szómagyarázó link)? (Kérjük, csak az ön által a pilot tanóráján használt könyvre vonatkozóan jelölje be a választ!)

- A modalítások sokfélék
- Kevés a modalitás
- Elegendő a modalitás
- Nem tudom megítélni

16. Ön szerint mennyire a tanítás-tanulás és mennyire a játékielés céljait szolgálja a BOOKR Suli könyveinek interakció-sorozata? (1 = leginkább a tanítás-tanulás céljait, 5 = leginkább a játék céljait)

1 2 3 4 5

17. Ön szerint mennyire a tanítás-tanulás és mennyire a játékielés céljait szolgálják a BOOKR Suli könyveinek végén található feladatok? (1 = leginkább a tanítás-tanulás céljait, 5 = leginkább a játék céljait)

1 2 3 4 5

18. Tapasztalatai szerint a szövegértés alábbi fokozatait erősíti vagy gyengíti az alkalmazás? (1 = gyengíti, 2 = kissé gyengíti, 3 = nem befolyásolja, 4 = kissé erősíti, 5 = erősíti)

Szó szerinti szövegértés	1	2	3	4	5
Értelmező szövegértés	1	2	3	4	5
Bíráló szövegértés	1	2	3	4	5
Kritikai szövegértés	1	2	3	4	5

19. Szövegfeldolgozás során ön szerint melyik óraszakaszban használható a BOOKR Suli alkalmazás? (Több választ is bejelölhet.)

- A ráhangolás óraszakaszában
- A jelentésteremtés óraszakaszában
- A reflektálás óraszakaszában

20. Ön szerint segíti-e a tanuló számára az alapgondolat megfogalmazását az interaktív könyv?

- Annyira, mint a nyomtatott könyv
- Jobban, mint a nyomtatott könyv
- Kevésbé, mint a nyomtatott könyv

21. Tapasztalatai szerint segíti vagy akadályozza-e az alkalmazás az alábbi tanulási környezeti típusok megvalósítását? Válaszát jelölje az alábbi ötfokozatú skálán! (1 = akadályozza, 5 = segíti)

Kooperatív	1	2	3	4	5
Társas	1	2	3	4	5
Egymástól tanulás	1	2	3	4	5

22. Milyen munkaformában és milyen mértékben találja hasznosnak az alkalmazást? (Több választ is bejelölhet, 1 = nem hasznos, 5 = nagyon hasznos)

Frontális	1	2	3	4	5
Egyéni munka	1	2	3	4	5
Páros munka (eltérő képességű gyerekek)	1	2	3	4	5
Pármunka (azonos képességű gyerekek)	1	2	3	4	5
Csoportos munka	1	2	3	4	5

23. Ön szerint alkalmas-e a BOOKR Suli az egyéni tanulási ütemben eltérő képességű gyerekek közötti differenciálásra?

- Igen
- Nem
- Nem tudom megítélni

24. Ön szerint a tanulók egyéni érdeklődésének figyelembevételét mennyire teszi lehetővé a BOOKR Suli alkalmazás? (0 = egyáltalán nem, 1 = alig, 5 = nagyon)

0 1 2 3 4 5

25. Ön szerint a BOOKR Suli alkalmazásával enyhíthetők-e a tanulóközösségekben jelen lévő szocioökonómiai és szociokulturális hátrányok? Jelölje a skála segítségével, hogy milyen mértékben. (0 = egyáltalán nem, 1 = alig, 5 = nagyon)

0 1 2 3 4 5

26. Milyen mértékben teszi lehetővé a BOOKR Suli azt, hogy a magyarnyelv- és irodalomórák tevékenység- és élményközpontúak legyenek? (0 = egyáltalán nem, 1 = alig, 5 = nagyon)

0 1 2 3 4 5

27. Mi a véleménye arról, hogy az alkalmazás hangos felolvasás funkcióval is rendelkezik. (Több választ is megjelölhet.)

- Új szöveg bemutatására alkalmas
- Jó, hogy a tanuló felolvasás közben a tekintetével követheti a szöveget
- Jó, mert a színészi felolvasás kiváltja a tanári felolvasást
- Jó, de a színészi felolvasás nem váltja ki a tanári bemutató olvasást
- Nem tartom jónak
- Ezt a funkciót csak korlátozottan fogom használni
- Ezt a funkciót nem fogom használni

28. Tervei szerint felhasználja-e a jövőben az anyanyelvi-irodalmi órákon a BOOKR Suli interaktív könyveinek képanyagát, illusztrációit? (Több válasz is adható.)

- Nem, mert általában gyengék az interaktív könyvek illusztrációi
- Nem, mert a szövegre koncentrálok
- Nem, mert a képről beszélés eltereli a gyerekek figyelmét
- Nem, mert ez a feladat kudarcba fog fulladni
- Nem
- Néha
- Gyakran, mert módszertani változatosságot ad

- Gyakran, mert könnyebb elképzeltetni a gyerekekkel a tanult dolgokat
- Igen, mert inspirálja a gyerekeket
- Mindig
- Egyéb

29. A jövőben „személyre szabottan” is jelöl-e ki majd ajánlott olvasmányokat az alkalmazás segítségével?

- Igen
- Nem
- Még nem tudom

30. Amennyiben igen, ennek mi az oka? (Több válasz is adható.)

- Ha kijelölök, akkor mindenkinek ajánlom az adott könyvet
- Csak a tehetséges, gyorsabb ütemben haladó tanulóknak adok plusz ajánlott olvasmányt
- Gyakorlás céljából a gyengébbeknek adok plusz ajánlott olvasmányt
- Az ajánlott olvasmányokat már év elején vagy az előző tanév végén kijelölöm
- A tananyag feldolgozásának ütemétől és mértékétől teszem függővé, azaz „menetközben” jelölök ki új címeket
- A fenti kérdésre nemmel válaszoltam

31. Tervei szerint a jövőben a tanulók fejlődésének megfigyelésére használja-e majd az alkalmazást?

- a) Igen
- b) Nem
- c) Nem tudom

32. Ön szerint évente a magyarnyelv- és irodalomórák hány százalékában lenne célszerű interaktív könyv segítségével feldolgozni a tananyagot? Válaszoljon az alábbi skála segítségével!

- 0
- 10
- 20

- 30
- 40
- 50
- 60
- 70
- 80
- 90
- 100

A tanulók teljesítményével kapcsolatos tapasztalatok

33. Ön szerint hány tanóra tapasztalata szükséges a tanulóknak ahhoz, hogy egy osztály egésze rutinosan tudja használni az interaktív könyvet?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 10-nél több

34. Az óra után kérték-e öntől a tanulók, hogy később is használhassák irodalomórán a BOOKR Suli alkalmazást?

- Néhányan kérték
- Többen kérték
- Nem kérték

35. A tanóra hangulatát befolyásolta-e az interaktív könyv alkalmazása?

- Nem

- Igen, jótékonyan
- Igen, de kedvezőtlenül

36. Miért?

37. Befolyásolta-e a tanulók többségének tanórai magatartását az interaktív könyv használata?

- Nem
- Igen
- Nem tudom megítélni

38. Ha igen, miben? (Több választ is megjelölhet.)

- Az aktivitás nőtt
- Az aktivitás gyengült
- A feladat iránti motiváltság nőtt
- A feladat iránti motiváltság gyengült
- A tanuló közlési vágya nőtt
- A tanuló közlési vágya csökkent
- A fegyelmezettség nőtt
- A fegyelmezettség gyengült

39. A tanulók többségénél a munkavégzés üteme változott-e az interaktívkönyv-használat hatására?

- Nem változott
- Gyorsabb lett
- Lassabb lett
- Változó volt

40. Befolyásolta-e a tanulók többségének figyelmét az interaktív könyv használata?

- Nem befolyásolta

- Az irányított figyelem (egy dologra koncentráció) fenntarthatósága nőtt
- Az irányított figyelem (egy dologra koncentráció) fenntarthatósága csökkent
- A megosztott figyelem fenntarthatósága nőtt
- A megosztott figyelem fenntarthatósága csökkent

41. A fiúkat vagy a lányokat motiválta inkább az interaktív könyv-használat lehetősége?

- A fiúkat
- A lányokat
- Ez nemtől független
- Nem tudom

42. A magasabb vagy az alacsonyabb tanulmányi átlaggal rendelkezőket motiválta inkább az interaktív könyv?

- A jó tanulmányi átlaggal rendelkezőket
- A gyenge tanulmányi átlaggal rendelkezőket
- Az átlagos eredménnyel rendelkezőket
- Ez nem releváns szempont
- Nem tudom megítélni

43. A jól vagy a gyengén olvasó tanulókat motiválta inkább az interaktív könyv?

- A jól olvasókat
- A gyengén olvasókat
- Ez nem releváns szempont
- Nem tudom megítélni

44. A literális vagy nem literális környezetben nevelődő gyerekeket motiválta-e inkább az interaktív könyv?

- A literális környezetben nevelődőket
- A nem literális környezetben nevelődőket
- Ez nem releváns szempont

Nem tudom megítélni

45. Azok a tanulók, akik „tabletes csoportba” kerültek az adatfelvétel során, szívesen vették-e azt, hogy digitálisan megoldandó feladatot kaptak? (Csak a Ki ette meg a málnát? és a Mesélek a Zöld Disznóról című könyvvel mérő pedagógusokra vonatkozik a kérdés.)

- Igen, mindenki
- Igen, a többség
- Igen, a tanulók kb. fele
- A többség nem
- Senki sem

8.15. Mérés utáni tapasztalatok, résztvevő pedagógusok

Név:

Intézmény:

Oktatott osztály:

- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

1. Az alábbiak közül melyik interaktív könyvet használta a pilotóra(ko)n?

- Ki ette meg a málnát?
 - Mesélek a Zöld Disznóról
 - Családi kör
 - Egyéb
-

2. Nyomtatott szöveget vagy interaktív könyvet használó osztályt oktatt-e a pilot során?

- Csak nyomtatott szöveget olvasó osztályt
- Csak interaktív könyvet olvasó osztályt
- Nyomtatott szöveget és interaktív könyvet is olvasó osztályt (az osztály létszámának megfelelőjével)
- Külön nyomtatott szöveget és külön interaktív könyvet olvasó osztályokat

Általános tapasztalatok

3. Motiválta-e önt az, hogy a tanórán interaktív könyv segítségével oktathatott? Válaszát jelölje az alábbi ötfokozatú skálán! (1 = nem, 5 = nagyon)

1 2 3 4 5

4. Okozott-e önnek a pilot során problémát az interaktív könyv használatának a tanóra folyamatába történő beépítése? (1 = nem, 5 = nagyon)

1 2 3 4 5

5. Miért?

6. Eddigi tapasztalatai alapján a jövőben okozna-e önnek problémát az interaktív könyv használatának az óra folyamatába történő módszertani-elméleti beépítése (azaz a mintaóravázlathoz hasonló óratervek elkészítése)? (1 = nem, 5 = nagyon)

1 2 3 4 5

7. Miért?

8. Mi segítheti elő leginkább az interaktívkönyv-használatnak az óra menetébe való szakszerű beépítését? (Több választ is bejelölhet.)

- Az otthoni felkészülések
 - A gyakorlás
 - Mintaóravázlatok
 - Tanfolyam
 - A pedagógusképzésbe történő beépítés
 - Szakkönyvek
 - Online fórum
 - Kollegiális együttműködés iskolán belül
 - A tanulók gyakorlottsága az eszközhasználatban
 - Egyéb
-

9. Ön szerint hány tanóra megtartása szükséges ahhoz, hogy a tanóra menetében ön rutinosan tudja kihasználni az interaktív könyv adta szakmai-pedagógiai lehetőségeket?

1 2 3 4 5

10. Az eszközök intézménybe érkezésének dátumától számítva elegendő volt-e az ön számára a felkészülési idő ahhoz, hogy az interaktívkönyv-használat gördülékeny lehessen a pilotórán? (1 = nem volt elegendő, 5 = bőven elegendő volt)

1 2 3 4 5

11. Miért?

12. Reflektált-e az ön környezete arra, hogy ön a tanóráin interaktív könyv segítségével oktató? Ha igen, akkor ki? Pozitív vagy negatív volt a reflexió? (Az alábbi kérdések, illetve részkérdések megválaszolása nem kötelező.)

	Semleges	Negatív	Pozitív
Igazgató			
Magyar szakos kolléga			
Számítástechnika szakos kolléga			
Más szakos kolléga			
Szülők			
Más osztályból a gyerekek			
A település vezetése			
A település más iskolájában oktató kolléga			

Szakmai-módszertani tapasztalatok

13. Ön szerint milyen szövegtípusok feldolgozására lenne alkalmas az interaktív könyv? (Több választ is megjelölhet.)

- Élményt nyújtó szövegek
- Tudáskínáló szövegek
- Történelmi témájú szövegek
- Informáló szövegek

14. Tapasztalata szerint milyen órátípusban használható inkább az interaktív könyv? (Több választ is megjelölhet.)

- Új ismereteket tanító óra
- Ismétlő óra
- Mindegyik

15. Mi a véleménye az ön által a pilot tanóráján használt interaktív könyvben szereplő interakciók számáról?

- Sok az interakció
- Kevés az interakció
- Elegendő az interakció
- Nem tudom megítélni

16. Mi a véleménye az interakciók típusának, azaz a modalitásoknak a féleségéről (egy koppintás, két koppintás, húzás, szómagyarázó link)? (Kérjük, csak az ön által a pilot tanóráján használt könyvre vonatkozóan jelölje be a választ!)

- A modalitások sokfélék
- Kevés a modalitás
- Elegendő a modalitás
- Nem tudom megítélni

17. Ön szerint mennyire a tanítás-tanulás és mennyire a játékiélés céljait szolgálja a BOOKR Suli könyveinek interakció-sorozata? (1 = leginkább a tanítás-tanulás céljait, 5 = leginkább a játék céljait)

1 2 3 4 5

18. Ön szerint mennyire a tanítás-tanulás és mennyire a játékiélés céljait szolgálják a BOOKR Suli könyveinek végén található feladatok? (1 = leginkább a tanítás-tanulás céljait, 5 = leginkább a játék céljait)

1 2 3 4 5

19. Tapasztalatai szerint a szövegértés alábbi fokozatait erősíti vagy gyengíti az alkalmazás? (1 = gyengíti, 2 = kissé gyengíti, 3 = nem befolyásolja, 4 = kissé erősíti, 5 = erősíti)

Szószerinti szövegértés 1 2 3 4 5

Értelmező szövegértés 1 2 3 4 5

Bíráló szövegértés 1 2 3 4 5

Kritikai szövegértés 1 2 3 4 5

20. Szövegfeldolgozás során ön szerint melyik óraszakaszban használható a BOOKR Suli alkalmazás? (Több választ is bejelölhet.)

- A ráhangolás óraszakaszában
- A jelentésteremtés óraszakaszában
- A reflektálás óraszakaszában

21. Ön szerint segíti-e a tanuló számára az alap gondolat megfogalmazását az interaktív könyv?

- Annyira, mint a nyomtatott könyv
- Jobban, mint a nyomtatott könyv
- Kevésbé, mint a nyomtatott könyv

22. Tapasztalatai szerint segíti vagy akadályozza-e az alkalmazás az alábbi tanulási környezeti típusok megvalósítását? Válaszát jelölje az alábbi ötfokozatú skálán! 1 = akadályozza, 5 = segíti)

Kooperatív	1	2	3	4	5
Társas	1	2	3	4	5
Egymástól tanulás	1	2	3	4	5

23. Milyen munkaformában és milyen mértékben találja hasznosnak az alkalmazást? (Több választ is bejelölhet, 1 = nem hasznos, 5 = nagyon hasznos)

Frontális	1	2	3	4	5
Egyéni munka	1	2	3	4	5
Páros munka (eltérő képességű gyerekek)	1	2	3	4	5
Pármunka (azonos képességű gyerekek)	1	2	3	4	5
Csoportos munka	1	2	3	4	5

24. Ön szerint alkalmas-e a BOOKR Suli az egyéni tanulási ütemben eltérő képességű gyerekek közötti differenciálásra?

- Igen
- Nem
- Nem tudom megítélni

25. Ön szerint a tanulók egyéni érdeklődésének figyelembevételét mennyire teszi lehetővé a BOOKR Suli alkalmazás? (0 = egyáltalán nem, 1 = alig, 5 = nagyon)

0 1 2 3 4 5

26. Ön szerint a BOOKR Suli alkalmazásával enyhíthetők-e a tanulóközösségben jelen lévő szocioökonómiai és szociokulturális hátrányok? Jelölje a skála segítségével, hogy milyen mértékben. (0 = egyáltalán nem, 1 = alig, 5 = nagyon)

0 1 2 3 4 5

27. Milyen mértékben teszi lehetővé a BOOKR Suli azt, hogy a magyarnyelv- és irodalomórák tevékenység- és élményközpontúak legyenek? (0 = egyáltalán nem, 1 = alig, 5 = nagyon)

0 1 2 3 4 5

28. Mi a véleménye arról, hogy az alkalmazás hangos felolvasás funkcióval is rendelkezik. (Több választ is megjelölhet.)

- Új szöveg bemutatására alkalmas
- Jó, hogy a tanuló felolvasás közben a tekintetével követheti a szöveget
- Jó, mert a színészi felolvasás kiváltja a tanári felolvasást
- Jó, de a színészi felolvasás nem váltja ki a tanári bemutató olvasást
- Nem tartom jónak
- Ezt a funkciót csak korlátozottan fogom használni
- Ezt a funkciót nem fogom használni

29. Tervei szerint felhasználja-e a jövőben az anyanyelvi-irodalmi órákon a BOOKR Suli interaktív könyveinek képanyagát, illusztrációit? (Több válasz is adható.)

- Nem, mert általában gyengék az interaktív könyvek illusztrációi
 - Nem, mert a szövegre koncentrálok
 - Nem, mert a képről beszélés eltereli a gyerekek figyelmét
 - Nem, mert ez a feladat kudarcba fog fulladni
 - Nem
 - Néha
 - Gyakran, mert módszertani változatosságot ad
 - Gyakran, mert könnyebb elképzelteni a gyerekekkel a tanult dolgokat
 - Igen, mert inspirálja a gyerekeket
 - Mindig
 - Egyéb
-

30. A jövőben „személyre szabottan” is jelöl-e ki majd ajánlott olvasmányokat az alkalmazás segítségével?

- Igen
- Nem
- Még nem tudom

31. Amennyiben igen, ennek mi az oka? (Több válasz is adható.)

- Ha kijelölök, akkor mindenkinek ajánlom az adott könyvet
- Csak a tehetséges, gyorsabb ütemben haladó tanulóknak adok plusz ajánlott olvasmányt
- Gyakorlás céljából a gyengébbeknek adok plusz ajánlott olvasmányt
- Az ajánlott olvasmányokat már év elején vagy az előző tanév végén kijelölöm
- A tananyag feldolgozásának ütemétől és mértékétől teszem függővé, azaz „menetközben” jelölök ki új címeket
- A fenti kérdésre nemmel válaszoltam

32. Tervei szerint a jövőben a tanulók fejlődésének megfigyelésére használja-e majd az alkalmazást?

- Igen
- Nem
- Nem tudom

33. Ön szerint évente a magyarnyelv- és irodalomórák hány százalékában lenne célszerű interaktív könyv segítségével feldolgozni a tananyagot? Válaszoljon az alábbi skála segítségével!

- 0
- 10
- 20
- 30
- 40
- 50
- 60
- 70
- 80
- 90
- 100

A tanulók teljesítményével kapcsolatos tapasztalatok

34. Az ön által a pilot során felmért osztály korábban hány tanórán használt BOOKR Suli-könyveket?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 10-nél több

35. Ön szerint hány tanóra tapasztalata szükséges a tanulóknak ahhoz, hogy egy osztály egésze rutinosan tudja használni az interaktív könyvet?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 10-nél több

36. A pilotóra után kérték-e öntől a tanulók, hogy később is használhassák irodalomórán a BOOKR Suli alkalmazást?

- a) Néhányan kérték
- b) Többen kérték
- c) Nem kérték

37. A tanóra hangulatát befolyásolta-e az interaktív könyv alkalmazása?

- Nem

- Igen, jótékonyan
- Igen, de kedvezőtlenül

38. Miért?

39. Befolyásolta-e a tanulók többségének tanórai magatartását az interaktív könyv használata?

- Nem
- Igen
- Nem tudom megítélni

40. Ha igen, miben? (Több választ is megjelölhet.)

- Az aktivitás nőtt
- Az aktivitás gyengült
- A feladat iránti motiváltság nőtt
- A feladat iránti motiváltság gyengült
- A tanuló közlési vágya nőtt
- A tanuló közlési vágya csökkent
- A fegyelmezettség nőtt
- A fegyelmezettség gyengült

41. A tanulók többségénél a munkavégzés üteme változott-e az interaktívkönyv-használat hatására?

- Nem változott
- Gyorsabb lett
- Lassabb lett
- Változó volt

42. Befolyásolta-e a tanulók többségének figyelmét az interaktív könyv használata?

- Nem befolyásolta
- Az irányított figyelem (egy dologra koncentráció) fenntarthatósága nőtt

- Az irányított figyelem (egy dologra koncentráció) fenntarthatósága csökkent
- A megosztott figyelem fenntarthatósága nőtt
- A megosztott figyelem fenntarthatósága csökkent

43. A fiúkat vagy a lányokat motiválta inkább az interaktívkönyv-használat lehetősége?

- A fiúkat
- A lányokat
- Ez nemtől független
- Nem tudom

44. A magasabb vagy az alacsonyabb tanulmányi átlaggal rendelkezőket motiválta inkább az interaktív könyv?

- A jó tanulmányi átlaggal rendelkezőket
- A gyenge tanulmányi átlaggal rendelkezőket
- Az átlagos eredménnyel rendelkezőket
- Ez nem releváns szempont
- Nem tudom megítélni

45. A jól vagy a gyengén olvasó tanulókat motiválta inkább az interaktív könyv?

- A jól olvasókat
- A gyengén olvasókat
- Ez nem releváns szempont
- Nem tudom megítélni

46. A literális vagy nem literális környezetben nevelődő gyerekeket motiválta-e inkább az interaktív könyv?

- A literális környezetben nevelődőket
- A nem literális környezetben nevelődőket
- Ez nem releváns szempont

- Nem tudom megítélni

47. Azok a tanulók, akik „tabletes csoportba” kerültek az adatfelvétel során, szívesen vették-e azt, hogy digitálisan megoldandó feladatot kaptak? (Csak a Ki ette meg a málnát? és a Mesélek a Zöld Disznóról című könyvvel mérő pedagógusokra vonatkozik a kérdés.)

- Igen, mindenki
- Igen, a többség
- Igen, a tanulók kb. fele
- A többség nem
- Senki sem

48. Azok a tanulók, akik „papíron dolgozó csoportba” kerültek az adatfelvétel során, szívesen vették-e azt, hogy hagyományos módon megoldandó feladatot kaptak? (Csak a Ki ette meg a málnát? és a Mesélek a Zöld Disznóról című könyvvel mérő pedagógusokra vonatkozik a kérdés.)

- Igen, mindenki
- Igen, a többség
- Igen, a tanulók kb. fele
- A többség nem
- Senki sem

49. Ön szerint nehézséget okozott-e a gyerekeknek a médiumok közti váltás (vagyis az, hogy papíron, írásban és tableten, digitálisan is olvassanak és feladatokat oldjanak meg)?

- Igen, mindenkinek
- A többségnek igen
- A tanulók kb. felének igen
- A többségnek nem
- Nem, senkinek sem

8.16. Mérés utáni tapasztalatok, tanulók

Ki ette meg a málnát? (2. osztály)

1. Tetszett-e neked az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Tetszett
- b) Nem tetszett

2. Segített-e téged a történet megértésében az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Segített
- b) Nem segített

Mesélek a Zöld Disznóról (3-4. osztály)

1. Tetszett-e neked az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Tetszett
- b) Nem tetszett

2. Segített-e téged a történet megértésében az, hogy tableten olvashattad a mesét? Karikázd be a válaszodnak megfelelő betűjelet!

- a) Segített
- b) Nem segített

Családi kör (5-6. osztály)

1. Karikázd be azt a számot, amelyik leginkább kifejezi, hogy mennyire tetszett neked a vers interaktív könyves változata! Az 1-es jelenti azt, hogy nem tetszett, az 5-ös azt, hogy nagyon tetszett.

1 2 3 4 5

2. Karikázd be azt a számot, amelyik leginkább kifejezi, hogy mennyire tudtad te irányítani a történetet a tableten! Az 1-es azt jelenti, hogy nem tudtad irányítani, az 5-ös azt jelenti, hogy nagyon jól tudtad irányítani a történetet.

1 2 3 4 5

3. Segített-e téged a történet megértésében az, hogy interaktív könyvben olvashattad a verset? Az 1-es jelenti azt, hogy az interaktív könyv nem segített, az 5-ös azt, hogy sokat segített.

1 2 3 4 5

Technikai környezet felmérése (2–6. osztály)

Válaszd meg az alábbi kérdéseket a betűjelek bekarikázásával!

1. Van-e saját okostelefonod?

- a) Van
- b) Nincs

2. Van-e a családotban valakinek tabletje?

- a) Van
- b) Nincs

3. Van-e otthon számítógépek?

- a) Van
- b) Nincs

4. Milyen gyakran használod a telefont?

- a) Mindennap
- b) Hetente egyszer-kétszer
- c) Nem használom

5. Ha van tabletetek, milyen gyakran használod azt?

- a) Mindennap
- b) Hetente egyszer-kétszer
- c) Nem használom

6. Ha otthon szoktál számítógépet használni, mire használod? Több választ is bekarikázhatsz.

- a) Játékra
 - b) Tanulásra
 - c) Filmnézésre
 - d) Mesehallgatásra és nézésre
 - e) Nem használom
 - f) Egyéb
-

7. Ha otthon szoktál okoseszközt (telefont vagy tabletet) használni, mire használod? Több választ is bekarikázhatsz.

- a) Játékra
 - b) Tanulásra
 - c) Filmnézésre
 - d) Mesehallgatásra és nézésre
 - e) Nem használom
 - f) Egyéb
-