



**Társadalmi  
Kommunikáció  
Doktori Iskola**

## **TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Horváth Dorka**

### **Egy könyvformátum születése**

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

című Ph. D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Dr. habil. Bajomi-Lázár Péter**

Budapest, 2022  
**Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet**

Témavezető:

Dr. habil. Bajomi-Lázár Péter

© Horváth Dorka

## **Tartalom**

1. Kutatási előzmények és a téma indoklása .....	3
2. Felhasznált módszerek.....	7
3. Kutatási kérdések.....	11
4. Az értekezés eredményei .....	12
5. Főbb hivatkozások.....	17
6. A szerzőnek a témában megjelent publikációi.....	25

## **1. Kutatási előzmények és a téma indoklása**

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 vizsgálatokor 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 analfabetizmusra (*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 literacyt* is megkíván. A digitális írástudáson belül is megkülönböztethetjük az egyszerű olvasási készségeket magában rejtő *functional digital literacyt*, illetve a kreatív készségeket is magában foglaló *critical digital literacyt* (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. Felhasznált módszerek**

Dolgozatom kutatási kérdéseinek a kibontását 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 elemzésénél fontos kiindulópontul szolgálhat, hogy a gyerekek a média „használatá” során a jelentés létrehozásában aktív szerepet játszanak, 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 tömegmédiá 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 (Nakamura, Chow & White, 2012) folyamatosan átalakuló és fejlődő digitális ismereteket, alkalmazkodást és egyben aktivitást feltételez. A felhasználó tartalmat gyárt, integrál, átalakít és megoszt, 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). 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.

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.

Munkámban egyszerre használtam a dokumentumelemzés és a szakirodalmi feldolgozáshoz kapcsolódó döntően kvalitatív módszereket. Számos nemzetközi és hazai kutatási eredményt is felhasználtam, így beemeltem a PIRLS-jelentés, a hivatalos OECD PISA-kutatás, az Új Nemzedék Program Ifjúságkutatásának és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár „Az én könyvtáram” kutatásának eredményeit, illetve SZTE JGYPK Művészettel az Oktatásért Kutatócsoportja által megállapított szakmai tanulságokat.

Az interaktív könyvek részletes módszertani bemutatásához és értékeléséhez a nemzetközi példákon kívül egy magyar fejlesztést, a BOOKR Kids-et is behatóan elemzem, illetve a dolgozat gerincét adó kutatás is a hazai fejlesztésű könyvekre épül. Érvélemet 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.

### **3. Kutatási kérdések**

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?
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?

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?

#### **4. Az értekezés eredményei**

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 az első kérdés kapcsán 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.

A második kérdés kapcsán az alábbi megállapításokat tettem. A mai modern technológiát „élőhelyként” kapott generációt alkotó digitális bennszülöttek már elvárásként 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 mediatisált 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 hibridmédia-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.

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 belépnénk 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.

## 5. Főbb hivatkozások

- [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] Bauer Béla & Szabó Anna (2004): Ifjúság gyorsjelentés. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda, Budapest
- [10] Briggs, Asa & Burke, Peter ([2002] 2004): A média társadalomtörténete. Gutenbergtől az internetig. Budapest, Napvilág Kiadó
- [11] Buckingham, David (2005): Médiaoktatás. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- [12] Buckingham, David (2002): A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában. Budapest, Helikon Kiadó
- [13] Castells, Manuel (1996): The Rise of Network Society. Cambridge, Blackwell Publishers Inc.
- [14] Chadwick, Andrew (2013): The Hybrid Media System: Politics and Power. Oxford University Press
- [15] 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.
- [16] Csigó Péter (2005): Közéleti diskurzusok Budapest és identitások a népszerű média terében. Miért nincs hatásuk a kereskedelmi híradóknak? Médiakutató, tél, 33– 57.
- [17] Csigó Péter (2009): A konvergens televíziózás. Budapest, L'Harmattan
- [18] Dayan, Daniel & Katz Elihu (1992): Media Events: the Live Broadcasting of History. Cambridge, Harvard University Press

- [19] 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](https://muse-jhu-edu.ezproxy.lib.rmit.edu.au/journals/portal_libraries_and_the_academy/v015/15.1.durant.html)
- [20] Dijck, José Van (2013): Understanding Social Media Logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14.o.
- [21] Eisenstein, Elizabeth L. (1993): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge, Cambridge University Press.
- [22] 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.
- [23] Erdős Attila & Lak Ágnes Rozina (2019): *Olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében*. Budapest, Oktatási Hivatal
- [24] Fehér Katalin (2016): *Digitalizáció és új média. Trendek, stratégiák, illusztrációk*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- [25] 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
- [26] Gyenes Edina (2005): *Találkozások a kultúrával. 5. Olvasási szokások*. Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus
- [27] Grodal, Torben (2008): *Történetek szemnek, fülnek és izmoknak. Videójátékok, médium és a megtettesült tapasztalás*. – In.: *Narratívák 7. Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában*. 226-256.o. Budapest, Kijárat Kiadó
- [28] Habermas, Jürgen (1993): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Budapest, Századvég & Gondolat
- [29] Hammer Ferenc (2006): *A közvetlen médiahatásokról való beszéd természetéről*. *Médiakutató*, nyár. 97-102.o.
- [30] Harsányi István (1991): *Vissza a könyvhöz*, Budapest, Tankönyvkiadó

- [31] Higgins, Norman & Hess, Laura. (1999): Using electronic books to promote vocabulary development. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 425–430.o.
- [32] Hodkinson Paul (2017): *Media, Culture and Society: An Introduction*. London, Sage Publications Ltd.,
- [33] Kamil, Michael, Intrator, Sam & Kim, Helen (2000): Effects of other technologies on literacy and learning. *Handbook of Reading Research (Vol. 3)*, London, Routledge
- [34] Kamil, Michael, Peter Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (2000): *Handbook of reading research (Vol. 3)*, London, Routledge
- [35] Katz, Elihu, Blumler Jay, Gurevitch ([1974] 2007): *A tömegkommunikáció használata az egyének által. Média-nyilvánosság-közvélemény*. Budapest, Gondolat
- [36] Kittler, Friedrich (2005): *Optikai médiumok*. Budapest, Magyar Műhely Kiadó – Ráció Kiadó
- [37] Killian Mullan (2017): *UK children's screen-based activities: The story of the millennium so far*. University of Oxford
- [38] Kovarik, Bill (2011): *Revolutions in Communication: Media History from Gutenberg to the Digital Age*. New York, Bloomsbury Academic
- [39] Livingstone, Sonia & Blum-Ross, Alicia (2020): *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*, Oxford University Press
- [40] 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.
- [41] 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.

- [42] Németh Nóra Veronika (2013): Olvasni jó? Egyetemi hallgatók viszonya az olvasáshoz. *Metszetek*, 2013, 4. Sz. 21.o.
- [43] Nyíri Kristóf (1999): Castells, *The Information Age*. *Replika*, 36, 157–181.o.
- [44] Mckenna, Michael & Walpole Sharon (2017): *How to Plan Differentiated Reading Instruction*. London, The Guilford Press
- [45] Martin, Michael O., Mullis, Ina & Hooper, Martin (2017): *Methods and Procedures in PIRLS 2016. TIMSS & PIRLS International Study Center*, Boston College
- [46] Matay Mónika (2015): Megjegyzések az európai nyilvánosság történetéhez. *Sic Itur Ad Astra* 64. sz. 69–94.o.
- [47] Myat Kornél (2010): Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet. *Médiakutató*, nyár. 47-63.o.
- [48] McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy. The Making of a Typographic Man*. Toronto, University of Toronto Press
- [49] McLuhan, Marshall (1994): *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, The MIT Press
- [50] McLuhan, Marshall (1989): *The Global Village. Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford University Press
- [51] McLuhan, Marshall & Fiore, Quentin (1967): *The Medium Is the Massage: An Inventory of Effects*. London, Penguin Books
- [52] Nakamura Lisa & Chow-White Peter (2012): *Race after the Internet*. London, Routledge
- [53] 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.
- [54] Pólya Tamás (2011): A médium mint cselekvési közeg. Médiumelméleti nézőpontváltás a technológiai determinizmus után. *Replika*, 3. sz. 51–73.o.

- [55] Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of Innovations*. New York, Free Press
- [56] Redecker, Christine (2017): *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466)*. Joint Research Centre, Seville, Spain
- [57] 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.
- [58] 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.
- [59] Sharin, Adina & Korat Ofra (2009): *The Educational Electronic Book as a Tool for Supporting Children's Emergent Literacy*. Lecture paper, Bar-Ilan University
- [60] Szűts Zoltán (2020): *A társadalmi nyilvánosság webkettes szerkezetváltozása. Jelkép 2. szám, különszám: MKTT 2019., 39-52.o.*
- [61] 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](https://www.legofoundation.com/media/3203/learning-through-play_increasing-impact_reducing-inequality_summary-report.pdf)
- [62] 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.
- [63] 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.
- [64] Talley, Susan, Lancy, David, & Lee, Thomas (1997). *Children, storybooks, and computers*. *Reading Horizons*. 38, 116–128.o.
- [65] 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.

- [66] Tófalvy Tamás (2017): A digitális jó és rossz születése - Technológia, kultúra és az újságírás 21. századi átalakulása. Budapest: L'Harmattan
- [67] Varga Barbara (1999): Manuel Castells és a McLuhan-galaxis halála, Jelkép 2 sz. 59.o.
- [68] Varga Emőke (2020): Az interaktív könyv. Budapest, L' harmattan
- [69] Varga Emőke (2019): Az interaktív mesekönyv medialitása. Gyerekvilágok, 58 szám 1-2.o.
- [70] Varga Emőke (2018): Az értelmezés példái. In.: A könyvek életre kelnek. Móra-BOOKR Kids, 38–49.o.
- [71] 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-osszehasonlit-o-szinhaztorteneti-kutatasokban-a-magyar-szinikritika-jellegzetessegei-a-ket-vilaghaboru-kozott.html>
- [72] Wolf, Maryanne (2018): Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World. HarperCollins, USA
- [73] Wolf, Maryanne & Barzilla Mirit (2009): The Importance of deep reading. Educational Leadership , vol. 40, no. 1, 47–87.o.
- [74] 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.



## 6. A szerzőnek a témában megjelent publikációi

Horváth Dorka [2021]: Az interaktív könyv mint hibrid médium.

Médiakutató. 2021/nyár

[https://www.mediakutato.hu/cikk/2021\\_02\\_nyar/09\\_az\\_interaktiv\\_konyv\\_mint\\_hibrid\\_medium.pdf](https://www.mediakutato.hu/cikk/2021_02_nyar/09_az_interaktiv_konyv_mint_hibrid_medium.pdf)

Horvath Dorka [2020]: New generation, new methods in literacy

improvement – ICT at edutainment's service. World Literacy Forum,

Oxford <https://www.worldliteracysummit.org/speaker/dorka-horvath/>

Horvath Dorka [2020]: Az értő olvasás a kulcs a biztonsághoz a digitális világban. X. Nemzetközi Médiakonferencia, MTA, Budapest

Dobszay Ambrus, Gombos Péter, Horváth Dorka, Kucska Zsuzsanna,

Péterfi Rita, Sándor Csilla & Pompor Zoltán [2019]: Így mesélj, hogy

olvasson! Móra-BOOKR Kids Kft., Budapest

Boldog Anna, Daróczy Gabriella, Horváth Dorka, Ruttkay Zsófia & Varga

Emőke [2018]: Ahol a mesék életre kelnek. Bevezetés az interaktív könyv

elméletébe és gyakorlatába, Móra-BOOKR Kids Kft., Budapest

Horvath Dorka [2022]: Enhanced Books are making the grade for

literacy. Education Week. 2022/nyár (megjelenés alatt)