

Storytelling az anyanyelvi tanórán

Erdei Nikolett

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Osztatlan tanárképzés: angol nyelv és kultúra - magyar nyelv és irodalom

E-mail: erdeinikolett753@gmail.com

Témavezető: Hollóy Zsolt

2025. Január

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségét vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2025.01.25.

..... Erdei Nikolett

Aláírás

.....Erdei Nikolett.....

Név (olvashatóan)

Tartalomjegyzék

1. Problémafelvetés	3
2. Elméleti háttér	5
2.1 A kommunikációs kompetencia	5
2.2 Osztálytermi kommunikáció.....	7
2.3 A szóbeli számonkérés módszertana és értékelése.....	10
2.4 A narratív készség és fejlesztése	12
2.5 A storytellingről általában.....	14
2.6 Storytelling az oktatásban.....	16
2.6.1 Storytelling az anyanyelvi tanórán a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervekben	19
3. A vizsgálat céljai és hipotézisei.....	20
4. A vizsgálat anyaga, módszere és	21
5. Eredmények.....	23
5.1 A szóbeli kommunikáció fejlesztése az anyanyelvi tanórán.....	23
5.2 A szóbeli számonkérés jelentősége, gyakorlatai és értékelési szempontjai az anyanyelvi tanórán.....	30
5.3 A storytelling módszere az anyanyelvi tanórán	37
6. Következtetések	41
7. Összegzés	44
7.1 Összefoglalás	44
7.2 A vizsgálat eredményeinek hasznosíthatósága és további lehetséges irányai.....	45
8. Köszönetnyilvánítás	47
9. Irodalom	48
10. Függelék.....	54

Storytelling az anyanyelvi tanórán

1. Problémafelvetés

„Egyszer volt, hol nem volt...”, így kezdődik számos történet, mellyel életünk során találkozunk. A legcsodálatosabb a jelenségben azonban az, hogy az ember nemcsak passzív befogadója, hanem aktív alkotója is lehet ezeknek a történeteknek. A történetmesélés, más szóval storytelling, ugyanis egy olyan tudásátadásra és világi tapasztalatok megosztására alkalmas módszer (Gallo, 2016; Ketelle, 2017), mely lényegében egyidős az emberiséggel (Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022), és mind a mai napig helyet kap az életünkben (Heller, 2022). Számos szektor, például az üzleti, a reklám vagy az egészségügyi (Parrot, 2014; Alkaaf, 2017) alkalmazza a storytelling módszerét a hatás és a profit kedvéért. Ugyanez már nem mondható el a magyar oktatási rendszerről.

Jelen dolgozatban, bár a történetmesélés több aspektusa is bemutatásra kerül – mint például a módszer általános tulajdonságai, felhasználási módjai, típusai vagy helye az életünkben –, a fő fókusz mégis az oktatáson belüli helyzetén van. Ezen belül is inkább az anyanyelvi tanórán betöltött szerepén. Az ugyanis elmondható, hogy a storytelling általánosságban véve is alulreprezentált (Shannon, 1979) a magyar közoktatásban, azonban ez a középiskolai korosztályra hatványozottan igaz. Ehhez társul az a tendencia, hogy a tanulók az évek előrehaladtával egyre inkább eltávolodnak az oktatási rendszertől (Gallo, 2016), és a tanulás a „csodák tárházától” a „kötelező rosszig” alacsonyodik vissza sokak számára. Ez ellen küzdenek a pedagógusok, akik minden olyan lehetőséget megragadnak, amivel színesebbé és a diákok számára motiválóbba tehetik a tananyagot. Az ugyanis rendkívül fontos a tanulási folyamatban, hogy a diákok ne csak passzív befogadók, hanem aktív résztvevők legyenek (Antalné, 2006; Asztalos, 2019). Erre a törekvésre jelenthet egy lehetséges tanításmódszertani lehetőséget a storytelling.

Mindezek mellett jelen dolgozat létrejöttében az is szerepet játszott, hogy valahányszor a diákokat a tantárgyak rangsorolására kéri, az anyanyelvi tanóra egészen a lista végére kerül (Seres & Makádi, 2022). Éppen ezért, az említett tantárgy kedvezőbb megítélésében játszhat szerepet Ketelle (2017) tanulmánya, amiben a storytellingt a festéssel azonosítja. Ahogy a művész benyomásai folyamatosan változnak alkotótevékenysége közben – érzelmek, fények, színek –, s ezáltal a műve is, úgy egy történetet is végtelenszámú változatban lehet elmondani. Szóljon ez a történet a saját életünkről, a napi aktualitásokról (Gallo, 2016), egy történelmi eseményről, egy fantáziavilágról, de lényegében bármiről. A hangsúly az előadásmódra és a tartalomra is egyaránt ráhelyeződik. Az anyanyelvi tanórák során elsajátítandó készségek és

ismeretek nagy segítségül szolgálnak mindkettőhöz. Továbbá pontosan ez az alkotói folyamat nyújt lehetőséget arra, hogy a diákok általános passzivitása órai aktivitássá váljon.

A dolgozat az alábbi kutatási kérdések megválaszolása érdekében jött létre:

1. Fordítanak-e külön figyelmet a magyar szakos tanárok a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztésére az anyanyelvi órán?
 - a. Milyen módszerekkel fejlesztik azt?
2. Ismerik-e a storytelling módszerét a magyar szakos tanárok?
 - a. Amennyiben igen, akkor alkalmazzák-e?
3. A tanulók szóbeli kommunikációs készségeik megjelennek-e értékelési szempontként az anyanyelvi tanórákon?
 - a. Ha igen, milyen módon és milyen hangsúllyal?
 - b. Biztosítanak-e a magyar szakos tanárok az anyanyelvi órán gyakorlási lehetőséget a szóbeli számonkérésekre?
 - i. Milyen módok biztosítottak a tanulóknak az anyanyelvi órán a szóbeli számonkérés gyakorlására?

Összességében tehát elgondolkodtató, hogy bár a szóbeli készségek fejlesztése kétségkívül fontos, a gyakorlatban nem mindig van rá célzott lehetőség. A dolgozat célja bemutatni, hogy erre a problémára a történetmesélés jelentheti a megoldást. Habár a storytelling rendkívül fontos eleme a humor (Szilágyi, 2013; Flanagan, 2015; Gallo, 2016), a szórakozás mellett számos szociális és egyéni készségbeli fejlődések véghezviteléhez (Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022), illetve tudásanyag elsajátításához segíti hozzá a diákokat. Mindezekből kifolyólag határozottan megéri az oktatás kapcsán, jelen dolgozatban pedig kifejezetten az anyanyelv-pedagógia esetében körüljárni ezt a módszert.

2. Elméleti háttér

2.1. *A kommunikációs kompetencia*

A kompetencia egy olyan fogalom, ami bár gyakran alkalmazásra kerül Noam Chomsky nyomán, a pedagógiai szakirodalomban pedig Dell Hymes révén vált általánosan használttá (H. Varga, 2015), valójában sokkal összetettebb, mint az elsőre tűnhet. A fogalom egy ismert metaforája a jéghegy-modell (Raácz, 2015). A modell szemlélteti a kompetencia eltérő szintjeit, illetve rávilágít arra, hogy a látható elemekre irányított figyelem mennyivel van túlsúlyban a láthatatlan elemekhez képest. Ennek tudatosítása azért felettébb fontos az oktatási folyamatban, ugyanis a kompetencia minden aspektusának fejlesztése lényeges a hosszútávú eredményességhez. Emellett, a személyiségfejlődés is legalább annyira fontos, mint maga a kompetenciafejlesztés, a kettő, lényegében együtt jár (Raácz, 2015). A kompetencia ugyanis három fő komponensből tevődik össze: ismeret, attitűd és készség (H. Varga, 2015). Habár az oktatási szférában mindhárom előtérbe kerül, korosztályonként eltér a hangsúly. Míg az említett tanulmányban és a kerettantervekben is, gyermekek esetében inkább a készségfejlesztés a lényegesebb az ismeretátadás mellett, addig kamaszkorban az ismeretátadás az, ami a fókuszban van. Az attitűd pedig látszólag mindig némi lemaradással követi a kettőt. Mértéküktől függetlenül azonban mindhárom hatással van a tanulók személyiségére, tehát bármely komponens fejlesztése a személyiség változását eredményezi.

Kilépve az osztálytermi keretek közül az látszik, hogy lényegében az oktatási rendszer egészének struktúrája az, ami a legnagyobb mértékben befolyásoló. A mostanra világhírűvé vált finn oktatási rendszer sok szempontból teljesen eltér a magyartól, amelyben a kompetenciafejlesztés az oktatás-nevelés alapja. Ezt mi sem mutatja jobban, mint hogy az 1-6. évfolyamban nagy hangsúly van a készségfejlesztésen (Tomori, 2017). Így később, a felsőbb évfolyamokon a tanulók már rendelkeznek mindazzal, ami a tananyag elsajátításához szükséges. Ugyanakkor a készségfejlesztés a középiskolai tanulóknál sem áll meg. Szintén eltérés van az attitűd terén a magyar és a finn rendszerben. A finn oktatást sokkal inkább a diákok aktív bevonása jellemzi, akár az osztályteremtől eltérő helyszíneken is. Ennek eredményeként a tanulóknál kialakul az intrinzik motiváció, felerősödik a természetes kíváncsiság, mindeközben pedig élményekkel is gazdagodnak.

A különböző kompetenciák kialakítására nagy szükség van a 21. században. Az évek során, az Európai Unió egészében a kompetenciaalapú oktatás vált hangsúlyossá (Tomori, 2017), ahogy azt az előbb említett finn minta is mutatta. Az állandóan alakulóban lévő munkaerőpiac és a multikulturalizálódó világ afelé tendálja az embereket, hogy kompetenciáik révén képesek legyenek alkalmazkodni a folyamatosan változó körülményekhez (Tomori,

2017; H. Varga, 2017; Zsiray & Koós, 2022). Ehhez olyan kompetenciákra van szükség, mint például a személyes, a szociális, a kognitív és a speciális kompetenciák (Raátz, 2015; Tomori, 2017; Szőke-Milinte, 2017). Ez utóbbira példa a napjainkban egyre népszerűbb digitális kompetencia (Oláh, 2018).

A magyar köznevelésben a Nemzeti Alaptanterv bevezetése óta a kompetenciaalapú fejlesztés hangsúlyának fluktuációja figyelhető meg. Ez illeszkedik H. Varga (2015) azon elképzeléséhez, mely szerint „az oktatási rendszer korrekcióját” (H. Varga, 2015, p. 101) időről-időre szükséges elvégezni ahhoz, hogy az lépést tarthasson a realitással. A NAT-ban az egyik leghangsúlyosabb: a kommunikációs kompetencia. Bár néhány szakirodalmi forrás ezt az elnevezést a kommunikatív kompetencia szinonimájaként használja, H. Varga (2015) nyomán, jelen dolgozatban a kommunikációs kompetencia mint kibővített fogalom kerül alkalmazásra. A kommunikációs kompetencia tehát inkorporálja a kommunikatív kompetencia fogalmát egyéb, nem nyelvi jelek mellett. Amit az alaptanterv kapcsán szintén érdemes kiemelni, az az, hogy nem tesz különbséget a kommunikációs kompetencia esetében anyanyelv és idegennyelv között (Sebestyén & Tomori, 2024). A fejlesztésre törekvés tehát mindkettő esetében megjelenik, azonban a „magyar nyelv és irodalom elsősorban a tudásátadást, míg az idegen nyelv a kompetencia- és a szókincsfejlesztést tűzi ki célul.” (Sebestyén & Tomori, 2024: 97). Bár az ember és a nyelv kapcsolata már a családban elkezdődik (Tomori, 2017; Sebestyén & Tomori, 2024), az oktatási folyamatban eszközölt fejlesztés rengeteg szempontból függ az osztálytermi környezettől, illetve a pedagógustól. Eszközök terén jelentősen befolyásoló hatása van a tankönyvnek (Asztalos, 2016), illetve az általa javasolt munkaformáknak. Szőke-Milinte (2017) tanulmánya szerint, a „pedagógiai kommunikációs helyzetekben azt tapasztaljuk meg, amit létrehoztunk.” (Szőke-Milinte, 2017, p. 32). Ebben, főleg a pályakezdő pedagógusok támaszkodnak nagy mértékben a tankönyvre, ami így hatással van a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeire. A hazai kutatások ugyanis azt mutatják, hogy a tanulási-tanítási folyamatokat meghatározó dokumentumok egyik fő irányvonala a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Ezzel szemben a köznevelési gyakorlatban a tanári beszédidő dominál, míg a diákok jellemzően passzív résztvevői a tanórának. Ez egészül ki a tankönyvek által legtöbbször írásbeliségre, egyéni munkára és tudásbővítésre fókuszáló megközelítésével. A kettő kombinációja komolyan megnehezíti a diák beszédaktusok létrejöttét (Asztalos, 2016), ezáltal pedig a kommunikációs kompetencia fejlesztését. Továbbá az is akadályozó tényező a folyamatban, hogy az anyanyelvi tanórák óraszama és időkerete is szűkös (H. Varga, 2015).

Ennek enyhítésére több kompetencia szimultán fejlesztése szolgálhat (Sebestyén & Tomori, 2024). Az újabb generációk számára szükséges a játékosítás, illetve a kreatív, heurisztikus tanítási módszerek (Zsiray & Koós, 2022). Ilyen jellegű pedagógiai megoldások például a Sztorikocka (Zsiray & Koós, 2022), az IKT eszközök (Oláh, 2018), vagy a LEGO® (Sebestyén & Tomori, 2024). Mindezek viszonylag egyszerűen beilleszthetők a tanórai keretekbe, motiváló hatásúak a 21. századi diákoknak, illetve több kompetencia szimultán fejlesztésére is képesek. További előnyük, hogy nagy variabilitással rendelkeznek, hiszen bármely témakör vagy tantárgy bevonására alkalmasak. Oláh (2018) tanulmányában az anyanyelv kapcsán hozza fel példának az IKT-eszközök integrálását a szövszerkezetek, a vita, illetve a nem nyelvi elemek tanítása során. Lengyelné, Racskó & Szűts (2021) kutatása pedig a LEGO® EDUACTION programot vizsgálja, amit több mint 60 országban alkalmaznak világszerte. „Ám nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kommunikációs kultúra kiművelése nemcsak az iskolai oktató-nevelő tevékenység része: a teljes pedagógiai vertikumban érvényesülnie kell.” (H. Varga, 2017, p. 20). Az élethosszig tartó tanulás manapság elfogadott koncepciónak számít, így nem meglepő, hogy H. Varga (2015, 2017) több tanulmányában is rámutat arra, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztésére egész üzletág alakult ki. Tréningek, foglalkozások és extra gyakorlatok jelennek meg nem csak az iskolai keretek között, hanem a munkaerőpiacon is, például nagyvállalatoknál.

A kompetenciák, ezen belül is a dolgozat szempontjából lényeges kommunikációs kompetencia, fejlesztése kétségtelenül jelentős helyet foglal el az oktatási folyamatban. Éppen ezért, magyar és külföldi viszonylatban is számos mérést végeznek ezekkel kapcsolatban. Ilyenek például a bizonyos évfolyamokon megjelenő kompetencia- és PISA-mérések (Tomori, 2017). Mindazonáltal érdemes kiemelni, hogy a szummatív értékelés a kompetenciák esetében egyáltalán nem elegendő. Fontos szerepe van a folyamat közbeni dicséreteknek, illetve annak, hogy a tanulókat ne egymáshoz, hanem korábbi önmagukhoz hasonlítsa a pedagógus. A fejlődés így még szignifikánsabb és a tanulók pozitív énképét is erősíti (H. Varga, 2017).

2.2. Osztálytermi kommunikáció

A kommunikáció a mindennapok jelentős részét képezi, iskolai keretek között pedig az osztálytermi munka alapját jelenti. Habár erősen korlátozó intézményi keretek működnek a magyar közoktatásban, például tér és idő (Molnár, 2024), az osztályteremben zajló kommunikációs helyzet mégis egyedi, illetve variábilis (Asztalos, 2019). Mindezek miatt az osztálytermi diskurzus számos eltérő tudományterületi és szempontú elemzés tárgyát képezi, elsősorban óramegfigyeléseken és videófelvételeken keresztül (Asztalos, 2019; Molnár, 2024).

A szakirodalmi áttekintés alapján látható, hogy az osztálytermi kommunikáció kapcsán eddig végzett vizsgálatok egyértelműen rámutatnak a tanári beszéd dominanciájára (Antalné, 2006; Asztalos, 2019; Asztalos, 2020; Gonda, 2022). Alapvető szerkezetnek tekinthető a tanári kérdés, tanulói válasz és a tanári visszacsatolás (Asztalos, 2020), melynek hármas egysége jól mutatja a 2:1 arányt a tanári beszédidő javára. A pedagógus beszéde a tanulói válaszok alapján pedig nem csak tervezett, hanem spontán is lehet (Molnár, 2024). Ennek kapcsán, részletesebb elemzést végezve azonban még inkább kirajzolódik a tanulói és tanári beszédidő aránytalansága. Addig, míg a pedagógus szerepe egyértelmű a tanórai kontextus során, megszólalása pedig sokrétű lehet, például kérdések feltevése, instrukciók osztása, magyarázat adása, felszólaló kijelölése, kapcsolattartás (Asztalos, 2019; Gonda, 2022) stb., a tanulók szerepe már közel sem ennyire körülhatárolt.

Van egy alapvető dilemma, mely a napjainkban jellemző konstruktivista pedagógiai szemléletről ered. Ez a megközelítés ugyanis a tanulók aktív és önálló munkáján alapszik, ezáltal támogatva a tanulók központi tudáskonstruálást (Cooke, 2000). Ezzel együtt járna a tanulói beszédidő túlsúlya a tanárhoz képest, hiszen a pedagógus főként facilitátori szerepkörben jelenik meg ebben a szemléletben. Ugyanakkor fontos figyelembe venni, hogy milyen háttértudással rendelkeznek a diákok (Asztalos, 2019). Valahányszor a tanulók meglévő ismeretei nem elegendőek az új tananyag feldolgozásához, a tanár spontán beszéddel (Molnár, 2024) teremt kapcsolatot a meglévő, illetve elsajátítandó elméleti blokkok között. Ez egy részről hasznos, hiszen enélkül a magyarázat nélkül a tanuló nem biztos, hogy képes lenne az önálló feldolgozásra: különösen elvont fogalmak és koncepciók esetén. Másrészt, ezzel azonban a jelenlegi pedagógiai gyakorlatban amúgy is domináns tanári beszédidő növekszik a tanulói helyett (Antalné, 2006; Asztalos, 2019; Asztalos, 2020; Gonda, 2022). A felvázolt kettősség miatt kialakuló dilemma a nemzetközi szakirodalomban (Kostadinovska-Stojchevska & Popovikj, 2019) főképp az idegennyelv-oktatás esetén hangsúlyozza, hogy a tanárok biztosítsanak elegendő tanulói beszédidőt az osztályteremben. A hazai szakirodalomban (Asztalos, 2019; Asztalos, 2020) azonban ez egy tantárgyfüggetlen irányelv, mely a már említett konstruktivista pedagógia nézetein alapszik (Cooke, 2000). Mindazonáltal érdemes azt belátni, hogy nemcsak az osztályterem makroszintjén, hanem az egyes tantárgyak mikroszintjén is jelen van ez az alapvető „feszültség”. Ugyan nem kizárólagosan, de a már példaként felhozott idegennyelv-oktatás kapcsán is elmondható, hogy a tanárok módosítják beszédüket a tanulói csoport igényeinek megfelelően (Cooke, 2000). Erre szolgáló stratégia lehet egyszerűbb nyelvi szerkezetek alkalmazása egy kezdő, vagy épp szakszókincs használata egy specifikus céllal tanuló csoport esetében. Tehát érdemes azt belátni, hogy a tanulói

beszédidő növelése egyértelműen fontos volna; a tanári beszédből származó nyelvi minta viszont szintén komoly jelentőséggel bír (Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022), különösképpen a nem anyanyelvi környezetben tanulók esetén. Meg kell tehát találni a harmóniát a tanári instrukciók és magyarázatok, illetve a tanulók számára biztosított beszédidő között. Szintén lényeges viszont, hogy ez utóbbinak ne csak a mennyisége, de a minősége is megfelelő legyen (Kostadinovska-Stojchevska & Popovikj, 2019).

Mindezek alapján tehát jól látszik az osztálytermi diskurzus résztvevői beszédidejének az elméleti és a gyakorlati oldala. Itt azonban érdemes áttekinteni, hogy milyen egyéb befolyásoló tényezők (Antalné, 2006; Kostadinovska-Stojchevska & Popovikj, 2019; Laczkó, 2020; Gonda, 2022; Molnár, 2024) hatnak erre az arányra. Elsőként említendőek, az intézményi keretekkel is összefüggésben álló, fizikai körülmények (Kovács, 2017; Asztalos, 2019): helyszín, teremrendezés, világítás, csoportlétszám stb. Ezek mellett a tanóra szerkezete és célja szintén lényeges. Bár alapvetően van az iskolai óráknak egyfajta „menetrendje”, például köszönés, ismétlés, új anyag átadása, gyakorlás (Molnár, 2024), a tanár belátása és kitűzött céljai alapján egyes egységek kimaradhatnak vagy felcserélődhetnek (Kostadinovska-Stojchevska & Popovikj, 2019). Szintén nagy jelentőséggel bír a pedagógus személyisége (Laczkó, 2020; Molnár, 2024), mely több másik szemponttal is kapcsolatban áll. A munkaformák alkalmazásában jól látszik, hogy milyen nagy szerepet játszik (Asztalos, 2019), hogy az adott tanár mennyire érzi magáénak például a kooperatív feladatokat, vagy akár az, hogy milyen mértékben introvertált. Jellemző ugyanis, hogy azon pedagógusok, akik kevésbé szeretnek a figyelem középpontjában lenni, ennek elkerülése végett több olyan munkaformát alkalmaznak, melyek a tanulókat helyezik fókuszba. Ez több szempontból is hasznos. Amellett, hogy aktivizálja a tanulókat, nyílt párbeszédet generál a tanteremben (Asztalos, 2019; Asztalos, 2020), melyek mindegyike a hatékony és autonóm tanulás oszlopos pillérei. Továbbá a tanári perszóna meghatározó a diákokkal kialakított kapcsolat esetében is, közvetlen és közvetve, például az imént említett munkaformák által. Tudatosítandó azonban az, hogy a létrejövő tanár-diák viszony nem statikus, sokkal inkább dinamikus, így a résztvevők életkorának előrehaladtával is változik (Molnár, 2024). Ez képes magával hozni az osztálytermi diskurzus változását is, legyen szó minőségről, vagy a felek beszédidejének arányáról.

A kommunikáció azonban több, mint verbális megnyilatkozások összessége. A tantermen kívül és belül is jelentős szerepet kapnak a nonverbális jelek (Asztalos, 2019; Asztalos, 2020). Ezek segítségével alapesetben csökkenthető a tanári beszédidő. Azonban a mai változó világban az oktatás keretei kitágultak és a digitalizáció lehetővé tette a térben és időben is kötetlen tanítást és tanulást (Gonda, 2022). Habár az online oktatás számos előnnyel jár, a

nonverbális kommunikációnak nem kedvez. Továbbá, ugyan több lehetősége van a tanulóknak írásban megnyilatkozni az online térben, ezáltal nő az órai aktivitás (Gonda, 2022), a tanulók szóbeli fejlesztése messze elmarad (Laczkó, 2015), illetve a tanulók közti interakciók is csökkennek. Van azonban kapcsolat a pedagógusok on- és offline módszerei között (Gonda, 2022). Például munkaformák tekintetében: azon tanárok, akik a hagyományos tanórákon törekednek a kooperatív munkamódszerek alkalmazására, az online térben is igyekeznek tartani azt. A tanulói és tanári beszédidő aránya tehát hasonlóképpen alakul a digitális oktatás során, mint az iskolában.

Konklúzióként az vonható le, hogy fontos feladata a pedagógusoknak az alapvetően tanulóközpontú és befogadó atmoszféra megteremtése, ahol a diákoknak megvan a motivációja, a bátorsága és a lehetősége megnyilatkozni (Kostadinovska-Stojchevska & Popovikj, 2019); legyen szó akár hagyományos, akár digitális oktatási környezetről. Ami pedig ezen megnyilatkozások formáját illeti, bár már régóta az írásbeliség dominanciája figyelhető meg az oktatásban (Laczkó, 2015), a szóbeliség manapság legalább annyira nélkülözhetetlennek bizonyul, még a digitális korszak idején is.

2.3. A szóbeli számonkérés módszertana és értékelése

A számonkérés rengeteg diákban kelt feszültséget, esetenként szorongást. Tanári oldalról komoly időráfordítást, illetve előzetes tervezést igényel. Mindezek ellenére szükség van rá. Három fajta értékelést érdemes elkülöníteni: diagnosztikus, formatív és szummatív. A diagnosztikus értékelés a tanulási folyamat elején, a tanulók meglévő ismereteire nyújt rálátást a pedagógusnak. A formatív értékelés a tanulási folyamat során kap helyet és arra szolgál, hogy tanári-tanulói oldal is egyaránt nyomon tudja követni a fejlődést. A szummatív értékelés pedig a tanulási folyamat eredményességére történő visszajelzésként szolgál. Látható tehát, hogy az említett értékelések mindegyike máshol kap helyet az oktatási folyamatban, illetve más célt is szolgálnak. Ami mindegyikben közös, hogy tükröt mutat mind a diáknak, mind az őt tanító pedagógusnak (Kovács, 2015). A kérdés már csak az, hogy milyen formájú ez a tükör.

Az írásbeliség megjelenése óta nagy hangsúly helyeződött az oktatásban a számonkérés írott formáira. A nemzetközi szakirodalomban ennek példája Skócia, ahol az egyik állami középiskolában végzett kutatás kimutatta, hogy a „szóbeli, osztály előtt zajló óra eleji vagy alatti felelet lényegében ismeretlen. A tudás mérése csak írásos módon (tesztek vagy házi esszék) útján történik.” (Görög, 2004, p. 115). A magyar szakirodalomban szintén hasonló eredményt mutat Laczkó (2015) tanulmánya, mely az írásbeliség dominanciáját vizsgálta nem csak az iskolán belül, hanem azon túlmenően is. Szerinte egyaránt szükség van az írott és beszélt

nyelv analízisére, illetve tudatosítására, hiszen a mai pályakezdő pedagógusok is a digitális nemzedék beszédkulturájával rendelkeznek. Ennek következtében, a nyilvános megszólalás követelményeinek megismerése és a szóbeli gyakoroltatás a tanárképzés fontos részét teszi ki azért, hogy a jövő pedagógusai megfelelő nyelvi modellként tudjanak szolgálni az újabb generációknak. Az online technikai megoldások fejlődésével pedig a fentebb említett írásbeli vonal tovább erősödni látszik az újabb digitális nemzedékek esetében (Tóthné, 2012). Bár számos online platform alkalmas az írott és beszélt nyelv egyaránt történő gyakorlására megértékelésére, sok esetben a pedagógusok az írásbeliséget preferálják, például az esetleges technikai zavarok elkerülése érdekében (Gonda, 2022). Továbbá a digitális megoldásoknak köszönhetően olyan individualizált, nagy variabilitással rendelkező tesztek hozhatóak létre, melyek sok időt spórolnak meg a tanároknak. Ugyanez igaz ezen tesztek értékelésére is, hiszen a legtöbb azonnali visszajelzésre képes a mögötte húzódó algoritmusnak köszönhetően (Tóthné, 2012).

Habár a tendencia azt mutatja, hogy a szóbeli számonkérés háttérbe szorulóban van, közel sincs eltűnőben. Számos olyan szummatív teszt van, melyek kiegészítéseként, vagy akár teljes egészeként szóbeli számonkérés szolgál. Ilyen például az érettségi, vagy a diplomamunka védeése. A szóbeli számonkérés gyakorlására éppen ezért lehetőséget kell biztosítani a középiskolában a diákok számára. Azonban legtöbbször a szóbeliség az idegen nyelvek tanulásával kapcsolódik össze szorosan a tanulók fejében, néha még a tanárokéban is. Ennek eredményeként rengeteg kidolgozott szempontrendszer van az idegennyelvi tudás értékelésére. Például „nyelvhelyesség, szóbeliség, szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság” (Huszt, 2002, p. 170). Azonban az anyanyelvi tanórák során már korán sincsenek ilyen konkrét keretek. Az idegennyelvi tudás értékelésére használt szempontok közül van olyan, például a megfelelő nyelvi regiszter használata, ami az anyanyelven történő szóbeli számonkérés esetében is használható (Huszt, 2002). Ugyanakkor két eltérő tantárgyról van szó, melyek céljai különbözők. Ebből adódóan látható, hogy az értékelési szempontok is többségében eltérőek lesznek, még az esetleges hasonlóságot mutató elemek ellenére is. Az anyanyelvi tanórát tartó pedagógusnak tehát ezeket a nehézségeket és az értékelés szubjektívitasának aspektusát is le kell küzdenie. Emellett érdemes volna bővíteni a repertoárt ahelyett, hogy kizárólagosan a tananyag „felmondására” fókuszálnának a középiskolai feleltetések (Huszt, 2002). Ez szintén egy koncepcióbeli különbség, mely az anyanyelv és az idegennyelvi tanórák különbözőségét támasztja alá. Míg egy idegennyelvi óra esetében, a diákok párbeszéde is szóbeli feleletnek tekinthető, addig az anyanyelvi órán a szóbeli felelet alatt leginkább egy téma önálló kifejtése értendő (Laczkó, 2020). Ezen egysíkúság elkerülésének érdekében érdemes kikérni a tanulók

véleményét és közösen megbeszélte értékelési szempontrendszer kialakítani (Erdeiné, 2021), amely során a diákok felelete értékelésre kerül. Fontos, hogy az értékelés során több aspektus is érvényesülhessen. A magyar oktatási rendszer kereteiből adódó kötelező szummatív értékelés mellett nagy szerepe van a formatív értékelésnek is. Ez érkezik a pedagógus, a diáktársak, illetve a szóbeli feleletet végző tanuló felől is mint önértékelés. A cél, ezek egybecsengésének elérése. Ekkorra érnek ugyanis össze minden résztvevőben az értékelési szempontok és a kritikai érzék is (Erdeiné, 2021). A hangsúly a gyakorláson és a harmónián van, hiszen sem a szóbeli felelet, sem pedig a konstruktív kritika nem egyszerű a kamaszok számára.

A tanulási folyamat vége azonban minden esetben a korábban említett szummatív értékelés lesz. Némi kreativitással a tanár azonban az osztályzatokat kiegészíthető értékelési formákkal tartalmasabbá, a tanulók számára több jelentéssel bírónak teheti. Bár a középiskolás tanulók többsége az évek előrehaladtával kezdi elveszíteni érdeklődését a „gyermekded” dolgok iránt, egy-egy jól prezentált jutalom bárkit képes jobb kedvre deríteni, illetve motiválni. Ilyen lehet például egy digitálisan megszerkesztett oklevél, egy több felelet során húzódó pontrendszer, vagy néhány humoros jelvény (Erdeiné, 2021). Ez azért is különösen jelentős, mivel az írásbeliség dominanciája ellenére, a szóbeliség továbbra is az oktatási rendszer fontos részét képezi. Az érettségi vizsgának például kötelezően megvan a szóbeli aspektusa, ugyanakkor a tanórai beszédidő jellemzően kevés. Amennyiben ezzel párhuzamosan még az értékelés is konvencionális, a diákok motivációja végleg elveszhet.

2.4. A narratív készség és fejlesztése

Életünk során rengeteg mindent tanulunk az iskolán belül és kívül is, egy ember sem születik azonban a beszéd képességével (Barra, 2011). A szocializáció során elsőként többnyire a családban találkoznak az emberek az anyanyelvükkel (Murányi, 2018). És habár az igaz, hogy a metakommunikáció is rengeteg mindent árul el valakiről, sőt, képes arra is, hogy felülírja a verbális kommunikációt, napjainkban mégis határozottan szükség van a szavakra.

A magyar oktatási rendszer, legyen szó bármely szintről, fontosnak tartja a beszédképesség fejlesztését. Az emberek nemcsak külsejük, hanem szóbeli megnyilatkozásaik alapján is nap mint nap megítélik egymást (Barra, 2011), így tehát hatványozottan fontos, hogy milyen benyomást teszünk másokra. Emellett lényeges kiemelni azt is, hogy a beszédképesség, bár külön fejlesztési terület, nem izolálható el más, szintén alapvető kompetenciáktól. A hallott (Laczkó, 2010) vagy olvasott (Simon, 2024) szöveg értésének fejlesztése szintén központi területe az oktatásnak. Simon tanulmánya (2024) az előbb említett két készség kifejezetten párhuzamosan történő fejlesztését hangsúlyozza. Az eredmények azt bizonyítják, hogy

korreláció van a hallott szöveg értésének sikeressége és a hatékony olvasási készségek között. Mivel mindhárom említett, részben összefüggő készség központja az agyban található, belátható, hogy a beszédképesség minősége is javulást mutathat bármely másik kompetencia fejlesztésének hatására. A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptantervben jól látszik, hogy mindhárom említett terület hangsúlyos, ugyanakkor nem teljesen megegyező mértékben. A beszédképességre irányuló célzott fejlesztésnek például mindössze két fő irányvonala van a középiskolai alsó és felső évfolyamokon. Addig, míg 9-10. osztályban a beszédképesség folyamatos fejlődésének a biztosítása az egyik fő cél, addig a 11-12. évfolyamokon már csak a retorika témakörének kapcsán jelenik meg. Mindez talán nem jelentene gondot, bár tény, hogy arányaiban kevés a beszédképességre fektetett hangsúly. Azonban ehhez még az a nehezítő körülmény is hozzátesz, hogy rengeteg diák lép be a középiskola világába úgy, hogy súlyos elmaradásai vannak egy vagy akár több rész-képesség terén is (Laczkó, 2010).

Valahányszor az iskola világáról esik szó, hajlamosak vagyunk az oktatási oldalt hangsúlyozni, ahogy az fentebb is olvasható. Ugyanakkor nem érdemes megfeledkezni a nevelési oldalról sem (Molnár, 2024), elvégre a diákok szinte minden napjukat az iskolában töltik sok-sok éven át, ezalatt pedig nem csak új ismereteket szereznek, de érzelmileg gazdagodnak, és a személyiségük is fejlődik. A tanulók verbálisan kifejezett identitásfejlődését vizsgálja a narratív pszichológia (Szilágyi, 2013). Az említett tanulmányban a diákoknak történeteket kell alkotniuk képek alapján, majd ezeket az elkészült történeteket analizálják a kutatók. Konklúzióként levonható, hogy habár ezek a történetek a kamaszkornak csak egy-egy szegmensét tükrözik, mégis nagy tanulsággal szolgálnak mind az alkotó személyisége, mind pedig a narratív készségei kapcsán. Mindezek alapján jól látszik az, hogy a bemeneti oldalon szükség és igény is van a beszédképesség fejlesztésére, ugyanakkor számos akadály és az időhiány is nehezíti ezt a procedúrát.

Kimeneti oldalról szintén érdemes körüljárni a témát. Ugyanis az oktatásban elterjedt szummatív értékelés természetesen a beszédképesség esetében sem maradhat el. Murányi (2024) átfogó tanulmánya a narratív készségek mérése során alkalmazott eltérő módszertanok és tesztek használatára mutat rá. Nemcsak az adatgyűjtés folyamata különbözik a nemzetközi gyakorlatban – hol képeket alkalmaznak önálló szövegalkotáshoz, hol elhangzott történet ismétlését várják el –, hanem a narratív vizsgálatok szintje is. Különbséget kell tenni ugyanis makro- és mikroszint között. A „makroszerkezeti elemzés a tartalmi elemek jelenlétét, sorrendjét, struktúráját helyezi előtérbe, míg a mikroszerkezet vizsgálata főleg a formai, nyelvi elemekre koncentrál” (Murányi, 2024, p. 22). A makroszint tehát sokkal inkább a kognitív készségektől függ, mint sem a nyelvtől. Ebből kifolyólag lehetséges tehát az, hogy az angol

nyelvű tesztek (Alkaaf, 2017) a magyar nyelv esetében is felhasználhatóak, de csak makroszinten. Mikroszinten ugyan vannak már pilot kutatások, de ezek egyelőre gyerekcipőben járnak. Hosszútávon a valódi cél tehát nem más, mint magyar nyelvre specializálódott tesztek kifejlesztése makro- és mikroszinten is.

Mindezek alapján egyértelműen látszik, hogy a narratív készség fejlesztése mindenképpen kulcsfontosságú. Az elvárások megvannak, a tesztek kidolgozása pedig folyamatban van. A pedagógusok számára a kettő közötti időszakban javasolt olyan módszerek alkalmazása, amelyek akár játékos formában (Szilágyi, 2013), de mindenképpen fókuszáltan fejlesztik a beszédképességet. Ilyen lehet például sok drámapedagógiai gyakorlat, illetve a storytelling.

2.5. A storytellingről általában

A szájhagyományozó kultúra évezredekken át összekötötte az embereket, s részben teszi ezt mind a mai napig (Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). A storytelling, más szóval történetmesélés, biztosította az idősebb generációk tapasztalatainak az átadását az új nemzedékek számára (Gallo, 2016; Ketelle, 2017). Az olyan praktikus tapasztalatokkal pedig, például, hogy mire használható egy adott növény, vagy melyik természeti jelenség mit követ (Hofman-Bergholm, 2022), összefonódott mindannak a tudásnak az átadása is, amit az emberek a saját őseiktől kaptak, illetve a saját életútjuk során sajátítottak el (Cooper, 2007; Ketelle, 2017; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Ugyanez igaz a kulturális ismeretekre is. Elmondható, hogy az újabb generációk megjelenésével, a világ fejlődésével, illetve az etnikumok keveredésével a különböző népek kultúráinak folyamatos fluktuációja és változása figyelhető meg. Mindezen újítások azonban nem felülírják, sokkal inkább kiegészítik a kultúrák már meglévő elemeit, melyek szintén a storytelling által kerültek átadásra az idők során (Gallagher, 2011; Flanagan, 2015; Lawson, 2020). A szájhagyománynak ilyen szempontból egyébként még nagyobb jelentősége van az olyan kisebbségek esetében, melyek lingvisztikai értelemben el vannak nyomva más csoportokhoz képest, például a beszélők alacsony száma, vagy akár a nem anyanyelven zajló oktatás miatt.

A storytelling mint módszer rendkívül sokszínű, habár definiálása problematikus feladat. A források egyetértenek abban, hogy valamilyen történetalkotásról van szó (Parrot, 2014; Farkas, 2022; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022), a részletekben azonban mindegyik eltér egymástól. A National Storytelling Network például úgy határozza meg, mint a „szavak és cselekedetek interaktív művészete, mely a képzelet fejlesztésével tárja fel egy történet elemeit és képeit.” (Farkas, 2022, p. 56). A Cambridge-i Egyetem szótára ennél is

szerteágazóbb, hisz az abban megjelenő definíció nemcsak a történetek elmondását, hanem írását és olvasását is magába foglalja (Farkas, 2022). Vannak, akik a saját tapasztalatból származó ismeretek történetbe ágyazott átadását nevezik storytellingnek (Cooper, 2007; Ketelle, 2017). Gallagher (2011) még tovább megy és a történetmesélést az átélt tapasztalatok kritikus megértéseként értelmezi. Akad olyan is, aki felveti annak problematikáját, amiért nincs egy egységes definíció (Parrot, 2014). Más ezzel szemben abban látja a módszer nagyszerűségét, amiért meghatározhatatlan és olyan változékony, mint egy amőba (Parrot, 2014, p. 259).

A storytelling annyira összetett és átfogó módszer, hogy vizsgálata és használata számos tudományterülethez is tartozik (Farkas, 2022; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Kiemelendő Muzsalyiné (2021) pszichológiai tanulmánya, ami a történetmesélés érzelmi oldalát tárgyalja – többek között –, s azt mutatja be, hogy egy jó történet hatására a szervezetünk adrenalint és oxitocint is termel. Ezáltal úgy érezzük, mintha az adott történetet valóban átéltük volna. Éppen ezért, tekintve, hogy az adott történet többféleképpen is hatással van ránk, sokkal emlékezetesebbé válik. Szintén érdekes Gallo 2016-ban kiadott könyve, melynek egyik aspektusa a neurológia és a storytelling kapcsolata. Itt, egy a Princeton Egyetemen végzett kutatásból kiderült, hogy a történet mesélője és hallgatója között létrejön egy láthatatlan kapocs, tudományos elnevezéssel neurális összekapcsolódás. Amennyiben teljesülnek olyan alapfeltételek, mint ugyanannak a nyelvnek az ismerete, amin a történet íródott, akkor fMRI által kimutatható, hogy mind a két ember agyában közel azonos területek aktivizálódnak a történet elhangzása közben. Míg ez az eredmény, ez a bensőségesség lehet az alapja annak, hogy egyes források a storytellinget interperszonálisnak tartják (Jørgensen, 2018), addig számos másik, sokkal inkább szociális tevékenységként értelmezi (Flanagan, 2015; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Hasonló nézet jelenik meg a társadalomtudományok terén is (Gallagher, 2011), ahol szintén a storytelling szociális aspektusára mutat rá az említett kutatás.

Általánosságban elmondható, hogy a történetek magukba foglalják az élet sokszínűségét, illetve kifejezik a tapasztalatok komplexitását (Ketelle, 2017, p. 143). Mindez pedig azzal jár, hogy lényegében, napi szinten gyakoroljuk a történetalkotást. Vannak speciális területek, például üzleti élet, reklámpiar, egészségügy (Parrot, 2014; Alkaaf, 2017), melyek mindegyikében bevett marketing fogás a storytelling alkalmazása. Az üzleti életben az válhat sikeressé, aki hatásosan és effektíven képes átadni az ötleteit (Gallo, 2016). Hasonló a helyzet a reklámpiarban és az egészségügyben is, ahol a cél, a fogyasztók megnyerése. Ehhez szolgálnak eszközként a történetek. Ugyanakkor a storytelling megéléséhez még ennyire sem kell eltávolodniuk az embereknek önmaguktól. Gallo (2016) szerint, lényegében mindenki

maga a történetmesélés. Valahányszor az emberek megosztják ismerőseikkel a napjuk egy részét, e-mailt írnak a távoli rokonoknak, videóblogot készítenek vagy állásinterjúra mennek, mindig egy-egy történetet osztanak meg másokkal.

2.6. Storytelling az oktatásban

Sokan szkeptikusan állnak ahhoz a kérdéshez, hogy komoly eredményeket is el lehet-e érni egy mesével (Parrot, 2014), vagy az csak a gyerekek, illetve a felnőttek gyermeki oldalának szórakoztatására szolgál. Bár az az eddigi tanulmányok vizsgálatából jól látszik, hogy a storytelling az egyik legősibb és legtermészetesebb tanulási forma (Shannon, 1979; Gallagher, 2011; Flanagan, 2015; Lawson, 2020), az oktatási szférában mégis elhanyagolt és alulértékelt módszernek számít (Shannon, 1979). „A tömeges oktatás egyik legnagyobb problémája, hogy a tanulók sokfélék, ellenben a tanításuk hasonló módon történik. Ennek a problémának a megoldása a személyre szabott, individualizált oktatás” (Szili & Pékné, 2020, p. 15), melyhez a storytelling eszközként szolgálhat.

A történetmesélés alkalmazásának korosztályos vizsgálata során a köz- és felsőoktatásban a kisgyerekek, illetve általános iskolások tanításában számít jelentősnek (Alkaaf, 2017; Farkas, 2022; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Ez korrelál azzal a közhiedelemmel, hogy a mesék és történetek a gyerekeknek valók. Az kétségbevonhatatlan, hogy nyelvileg ez a fiatal korosztály tanul a legtöbbet, hiszen a gyerekeknek sem világi, sem pedig verbális előismereteik sincsenek életük ezen korai szakaszában. Ugyanakkor a storytelling módszerének használhatósága nem korlátozódik az általános iskolai korosztályra. A középiskolások anyanyelvi nevelésében is számos előnye van a storytelling alkalmazásának. Eltér azonban a két korosztály között a storytellingre épülő feladatok fogadtatása: a kisiskolások örömmel veszik, a kamaszok kínosnak érzik. Ezért igényel fokozott figyelmet a megfelelő történet kiválasztása a tinédzser korosztály esetében (Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Amennyiben a pedagógus hatékonyan, a diákok bevonásával képes előkészíteni a történetmesélést (Alkaaf, 2017), az adott tanulói csoportot érdeklő témát tud hozzárendelni a tananyaghoz (Jørgensen, 2018), illetve kialakul a bizalmi légkör és a jó tanár-diák viszony (Cooper 2007), úgy a történetmesélés tanulásra való alkalmazása sikeres lehet. Amennyiben pedig hosszú távon alkalmazná a pedagógus a storytelling módszerét, létrehozhat egy storytelling szekvenciát, vagyis kerettörténetet (storyline-t) (Farkas, 2021; Farkas, 2022). Ennek lényege, hogy hasonlóan a storytellinghez, a tanár „az elbeszélés kontextusát és a történet felépítését (karakterek, epizódok, díszlet, cselekmény) használja fel a tanítás és a tanulás lehetőségeinek megteremtésére” (Farkas, 2022, p. 58). Azonban van egy lényeges

különbség a storyline és a storytelling módszerek között. Egy egyszeri storytellinggel gazdagított óra esetében nem feltétel, hogy a történet megalkotásában a diákok is részt vegyenek. Ezzel szemben a storyline esetében a tanulók mindenképpen aktívan be kell kapcsolódjanak a történetek létrehozásába. Számos tanulmány foglalkozik továbbá a módszer fiatal felnőttek körében való használatával (Flanagan, 2015; Muzsalyiné, 2021). Tanulmányában Murzsalyiné (2021) például egy olyan 2018-ban zajlott kutatást mutat be, mely során az oktatók „a bőrben található fehérjéről szóló tananyagot egy zombiapokalipszis témájú negyedórás fiktív történetben mondták el” (Murzsalyiné, 2021, p. 107) az egyetemi hallgatóknak. Végző következtetésként a kutatók azt fogalmazták meg, hogy a történetmesélés alkalmasnak bizonyult az új tananyag átadására. Jørgensen (2018) mutatott rá emellett az egyetemisták kapcsán arra, hogy mivel a közoktatáshoz képest a felsőoktatási rendszer rugalmasabban alakítható, így mindenféle innováció könnyebben beépíthető, illetve sokszínű módszertan kipróbálására is nagyobb teret biztosít. A korosztályi áttekintés alapján az látható tehát, hogy a kutatások többsége az általános iskolásokra fókuszál, majd ezt követik a felsőoktatásban tanulók és végül a középiskolások. A történetmesélés oktatásbeli alkalmazásának folyamatában tehát kialakult egy kamaszkori szakadék.

Az oktatásban használt módszerek kapcsán két fontos pont jelölhető ki: attitűd és hatékonyság (Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Míg az attitűd vizsgálata történhet tanulói és tanári oldalról is, addig a hatékonyság arra vonatkozik, hogy a tanulók az adott módszert kipróbáló pedagógus oktatása során milyen sikerességgel sajátítják el a tananyagot rövid és akár hosszú távon is. Érdemes kiemelni, hogy mindkét szempont vizsgálata körülményes tud lenni a történetmesélés kapcsán, ugyanis a módszertan rugalmasságából adódóan számos felhasználási mód és típus létezik. Ami azonban mindezekben közös, az a módszer konstruktivista pedagógiai alapja (Cooper, 2007; Ketelle, 2017; Farkas, 2021; Farkas, 2022). Minden esetben az segít a tanárnak eldönteni, hogy melyik a leghatékonyabb módja a storytelling alkalmazásának, ha óratervezéskor meghatározza az elérendő célt. A történetmesélés ugyanis több készség szimultán fejlesztésére is alkalmas (Chesin, 1966; Alkaaf, 2017; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Így az oktató mindig az adott helyzetben prioritizálhat, az elérendő cél mentén. A storytelling korosztálytól függetlenül képes számos olyan készséget fejleszteni, melyek több szempontból hasznosíthatóak a 21. századi diákok számára, ilyen például a kreativitás (Chesin, 1966; McLellan, 2006; Alkaaf, 2017; Jørgensen, 2018; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). A kreativitást, a storytellinggel átadott történetek a narratív struktúrájukkal, cselekményükkel, illetve gondolatébresztő karakterjegyeikkel teszik. Szintén fontos a storytelling az érzelmi intelligencia fejlesztésében

(Flanagan, 2015; Gallo, 2016; Alkaaf, 2017; Hofman-Bergholm, 2022). Ezt a történetek közelítő-távolító tulajdonsága támogatja (Ketelle, 2017), ugyanis a tanulók képesek olyan biztonságos távolságból megfigyelni érzelmeket, ami révén ugyan nagyobb empátiára és önismeretre tesznek szert, de biztonságban is érzik magukat, hisz nem közvetlenül ők vannak kitéve az adott érzelmek áradatának. Egyéni szinten érdemes még szót ejteni olyan készségektől, melyek fejlesztése hangsúlyozottan fontos az oktatási folyamatban és viszonylag közel állnak egymáshoz, illetve a történetmeséléshez is: szókincs, narratív készség, aktív hallgatás, szövegértés, problémamegoldás, íráskészség, beszédkészség, metakommunikáció (Chesin, 1966; Laczkó, 2010; Barra, 2011; Alkaaf, 2017; Farkas, 2022; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). Ezek mind hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy egyéni és társadalmi szinten is boldogulni tudjanak. Végül lényeges még a storytelling szociális és kollaborációs készségek fejlesztésében való jelentősége (Flanagan, 2015; Alkaaf, 2017; Lanszki, 2019; Farkas, 2022; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022). A módszer ugyanis kiválóan működik csoportos vagy páros munkaformában alkalmazva (Kuzma, 2020; Farkas, 2021; Farkas, 2022), így a diákok nemcsak a történeteket ismerik meg, hanem egymást is.

Nagy variabilitása miatt a storytelling csoportosítására mindenképpen szükség van ahhoz, hogy az ötleteket rendszerezni lehessen. Muzsalyiné (2021) három kategóriát különböztet meg: történelmi vonatkozású, kitalált, illetve drámapedagógiai történetek. Az első csoportba olyan megtörtént események alapján kerül megalkotásra a történet, mely sokszor egy-egy kutatóhoz vagy tudóshoz köthető. Különös jelentősége van ennek a természettudományok területén, ugyanis az az általános tendencia figyelhető meg, hogy a kor előrehaladtával a diákok érdeklődése egyre csökken (Hofman-Bergholm, 2022), illetve kontextus nélkül nem képesek az absztrakt koncepciók befogadására (Gallo, 2016), hisz azok a valóságtól sokszor nagyon is távol állnak. A második csoport két alcsoportra osztható: antropomorfizmus és tudományos fikció. Az előbbi esetében fontos a nem túl gyakori használat, ugyanis a kamaszok túlzottan gyermekdednek érezhetik. Az utóbbi esetén pedig fokozott jelentősége van a pedagógus facilitátori szerepkörének, ugyanis rengeteg diák számára nehéz elkülöníteni a történetben kombinált valós és fiktív elemeket (Gallagher, 2011; Flanagan, 2015). A drámapedagógiai történetmesélés kifejezetten azt használja ki, hogy még több eszközzel színesíti a folyamatot, például tánccal, színdarabokkal, versekkel. „Kiváló példa erre az egy évente megrendezett amerikai verseny, melyre a világról bárki benevezhet, aki a PhD témáját egy zenés videoklip formájában „meséli el”.” (Muzsalyiné, 2021, p. 108). Habár a csoportosítás során többször is a természettudományok merülnek fel, fontos kiemelni, hogy a storytelling módszere tantárgytól függetlenül alkalmazható a tanórákon (Chesin, 1966; McLellan, 2006; Lanszki, 2019).

2.6.1. *Storytelling az anyanyelvi tanórán a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervekben*

Habár a történetmesélés alapvetően is elhanyagolt módszernek tekinthető az oktatásban és az anyanyelvi tanórán (Shannon, 1979), a 2020-as NAT-ban nyomokban felfedezhető a módszer gyakoribb alkalmazására való törekvés. Az 5-8. évfolyamon a tananyag részét képezik például a szókapcsolatok, a szállóigék és a nyelvi szintek. A 9-12. évfolyamon sokkal inkább a stilisztikán, a retorikán, a nyelvjárásokon, illetve a nyelvtörténeten van a hangsúly (Farkas, 2021). Lényegében ezen témakörök mindegyikéhez volna lehetősége a pedagógusoknak alkalmazni a storytelling módszerét, elméletben. Ugyanakkor ehhez az alaptanterv kevés gyakorlati támpontot nyújt, mégis sok elvárást támaszt. „A NAT (2020) alapelvei között megtalálható az aktív tanulás, a tanulói kompetenciák fejlesztése, kiemelten az ismeretek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazása.” (Farkas, 2021, p. 581). Továbbá a megfelelő szakmai felkészítést (Flanagan, 2015; Alkaaf, 2017) sem kapják meg itthon a pedagógusok, ugyanis a történetmesélés módszertana nem része a tanárképzés törzsanyagának, mindössze elszórtan és választható kurzusok keretein belül kerül említésre.

A hazai és nemzetközi szakirodalom azt mutatja, hogy habár a storytelling módszerének rengeteg előnye és gyakorlati alkalmazási módja van (Flanagan, 2015; Alkaaf, 2017; Lanszki, 2019; Farkas, 2022; Siavichay-Márquez & Guamán-Luna, 2022), a mai oktatási rendszerben mégis kevésbé alkalmazott – főleg a középiskolás korosztály esetén. Ez a probléma a tanárképzés hiányosságaira vezethető vissza. Világszerte – az európai kontextusban pedig még inkább – kevés hangsúly helyeződik a storytelling módszertanának elméletére, így az később a gyakorlatban sem tud megvalósulni. Amellett, hogy szükséges lenne a történetmesélés hangsúlyosabb inkorporációja a pedagógusképzésben, célravezető volna egyéb továbbképzések meg workshopok szervezése (Alkaaf, 2017; Jørgensen, 2018). Továbbá érdemes lenne egy olyan jógyakorlatokból és óratervekből álló gyűjteményt létrehozni (Farkas, 2021), amely nem csak a pályakezdő, hanem a régóta pályán lévő pedagógusok, általuk pedig a diákok javára is válna.

3. A vizsgálat céljai és hipotézisei

A dolgozat célja összetett: egy részről arra keresi a választ, hogy fordítanak-e külön figyelmet a magyar szakos tanárok a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztésére az anyanyelvi órán. Amennyiben igen, akkor pedig milyen módszerekkel teszik ezt meg. A dolgozat másik célja, hogy feltérképezze a magyartanárok ismereteit a storytelling módszeréről. Az esetlegesen meglévő elméleti tudásuk mellett továbbá az is lényeges vizsgálati szempont, hogy a gyakorlatban hogyan alkalmazzák a módszert. A dolgozatban tárgyalt harmadik fontos pont az értékeléshez kapcsolódik. A vizsgálat végül képet kíván alkotni arról is, hogy a tanulók szóbeli kommunikációs készségei megjelennek-e értékelési szempontként az anyanyelvi tanórákon a szóbeli feleleteik kapcsán. Amennyiben igen, úgy milyen módon és hangsúllyal, illetőlegesen milyen tanórai gyakorlási lehetőségek kapcsolódnak a szóbeli számonkéréshez az anyanyelvi tanórák mindennapos gyakorlataiban.

A szakirodalmi áttekintő és a fentebb megfogalmazott célok alapján jelen dolgozat az alábbi hipotézisek bizonyítására tesz kísérletet:

- 1) A magyar szakos tanárok tudatosan fejlesztik a tanulók szóbeli kommunikációs készségeit az anyanyelvi tanórán.
 - a. A tanárok változatos módszerek és munkaformák alkalmazásával fejlesztik a tanulók szóbeli kommunikációját.
- 2) A magyar szakos tanárok nagy része nem ismeri a storytelling módszerét.
 - a. Többségében azok a magyar szakos pedagógusok sem alkalmazzák rendszeresen a módszert, akik rendelkeznek elméleti/gyakorlati ismeretekkel a storytelling kapcsán.
- 3) A legtöbb magyartanár a szóbeli feleletek értékelésekor releváns szempontnak tekinti a tanuló szóbeli kommunikációs készségeit.
 - a. A magyar szakos tanárok többsége a szóbeli feleletek értékelésekor a tanuló közlésmódját kiegészítő értékelési szempontként kezeli.
 - b. A magyar szakos tanárok többsége nem biztosít gyakorlási lehetőséget a tanulóknak a szóbeli számonkérésre az anyanyelvi órán.
 - i. Azok a tanárok, akik biztosítanak gyakorlási lehetőséget a szóbeli számonkérésre, többségében a tanulói prezentáció módszerével készítik fel a tanulókat azokra.

4. A vizsgálat anyaga, módszere és kísérleti személyei

A vizsgálat a kérdőíves kutatás módszerét követi, a kérdőívet a magyar szakos tanárok online formában tölthették ki. A magyartanárok ismereteit és gyakorlatait a kérdőív a szóbeli fejlesztés és a storytelling anyanyelvi órán történő alkalmazása kapcsán vizsgálta. Az online kérdőíves forma azért került kiválasztásra, hogy nagy kitöltésszám legyen elérhető, melynek segítségével általános kép alkotható a magyar szakos tanárok tanórai gyakorlatait illetően. A teljes adatgyűjtés 2024 őszén zajlott le. A 25 kérdésből álló kérdőív elsősorban a közösségi média oldalak szakmai csoportjain belül és egyéb szakmai csoportokban (pl. célzottan iskolákban, tantestületekben) került terjesztésre. A kísérletben részt vevők ilyen módon heterogén csoportot alkotnak: férfi, nő, pályakezdő, tapasztalt, fővárosi, kisvárosi és falusi magyar szakos tanárok egyaránt küldtek vissza válaszokat. Érdeemes megjegyezni azonban, hogy számos iskola vezetősége utasította vissza kollektíven a kérdőív továbbítását az érintett magyar szakos kollégáknak. Az indoklás minden esetben a pedagógusok általános leterheltségének súlyosbításának elkerülése volt.

Végül összesen 109 darab kitöltés érkezett Magyarország különböző tájainak iskoláiból. Összegezve az látszik, hogy a kitöltők 63%-a (69 fő) a fővárosban, 25%-a (27 fő) vidéki nagyvárosokban, 13%-a (14 fő) pedig vidéki kisvárosokban tevékenykedik. Ugyan elenyésző mértékben, azonban akadt 1-1 olyan személy is, aki faluban, online, illetve külföldön tanít. Az iskolák típusát illetően is megfigyelhető volt egyfajta aránytalanság. A válaszadó pedagógusok 76%-a (83 fő) állami fenntartású iskolában tanít. Ezt ugyan lemaradva, de mégis jelentős mértékben az egyházi fenntartóval rendelkező intézmények tanárai követték, a válaszadók közel 16%-a (17 fő). A fennmaradó 8% (6 fő) pedig alapítványi iskolákban tevékenykedik. A kitöltők száma miatt a vizsgálat eredményei ugyan reprezentatívnak nem tekinthetők, de releváns tendenciákat, további kutatási irányokat megmutatnak. Minden esetre a dolgozat írójának diverzitására való törekvéséhez az is hozzájárult, hogy nem volt életkori megkötés a jelenleg pályán dolgozó tanárok személyét illetően: pályakezdőtől a nyugdíjas pedagógusig bárki kitölthette az online kérdőívet. A válaszadók 52%-a (57 fő) minimum 15 éve, vagy még annál is régebben van a pályán. A középmezőny, vagyis a 10-15 éve, illetve az 5-10 éve pályán dolgozók százalékos aránya közel megegyezett egymással a pedagógusok között: 11% (12 fő) és 9% (10 fő). Akik szintén nagyobb számban reprezentálták magukat, azok a pályakezdők voltak, közel 28%-kal (30 fő). Ami a pedagógusok szakpárjait illeti, több mint 20 féle – például, latin nyelv és kultúra, biológia, holland, filozófia, magyar mint idegennyelv, vizuális kultúra stb. –, tárgy jelent meg a kitöltők körében; továbbá 1 fő volt, aki nem rendelkezett másik szakkal a magyar mellett. Az említett 20 tárgyból, jellemzően az angol dominált, 32 fővel (31%). Ezt

kicsit lemaradva követte a történelem, 30 fővel (29%). Végül pedig a német és orosz 8-8 fővel (8%) tartozott a gyakoribb szakok közé a kérdőív kitöltői között.

A vizsgálatnak a módszertana és egyéb, a vizsgálatot övező gyakorlati tényezők miatt is különböző korlátai is vannak. A kérdőíves forma kvalitatív kutatásra nem adott módot, noha jelen vizsgálatnak ez kiemelt célja nem is volt. A mélyebb tanári attitűdök, a tanulók motiválhatósága, a storytelling beépíthetősége az oktatásba, a bővebb eredmények elérése stb. további kutatások tárgyát képezik. Emellett a jelenlegi kutatás válaszadóinak tevékenységét is érdemes megnézni. A kitöltők számánál ugyanis megfigyelhető az anomália, mi szerint a válaszok száma nem konzisztens. Egy eldöntendő kérdésre például 46 fő válaszolt igennel. Az ezt követő kérdésre kizárólag ennek a 46 főnek kellett volna visszajeleznie, mégis 59 válasz érkezett. Egy másik eset a már említett demográfiai adatok felvétele során következett be. Több olyan kérdés is előfordult, amire számos válasz is megjelölhető volt. Manapság ugyanis gyakori jelenség, hogy valaki több intézményben, vagy akár településen is szimultán tanít. Éppen ezért néhol előfordul, hogy a 109 fős kitöltésszám mellett összesítve akár 120 válasz is beérkezett. A változó számok mögött azonban akár technikai problémák is állhatnak az online terjesztésből adódóan. Az online kérdőív kérdései az 1. mellékletben tekinthetők meg (1. melléklet).

5. Eredmények

Az anonim tanári kérdőív négy nagy elméleti blokkból állt. Az első részben, mely előzőleg már elemzésre került, a tanárok néhány alapadatot osztottak meg magukról. Ezt követte a második, a szóbeli kommunikáció fejlesztéséről szóló etap, mely a közoktatás alapját képező dokumentumra, illetve a pedagógusok szubjektív véleményére is kitért. A harmadik szakasz a szóbeli számonkérés jelentőségét, gyakorlatait és értékelési szempontjait vizsgálta az anyanyelvi tanórán. A kérdőív utolsó része pedig kifejezetten a kitöltők elméleti tudásával, továbbá a pedagógiai gyakorlatukban előforduló módszerekkel foglalkozott a storytelling kapcsán.

5.1. A szóbeli kommunikáció fejlesztése az anyanyelvi tanórán

Elsőként a magyar közoktatás alapját képező Nemzeti alaptantervről kellett nyilatkozniuk a tanároknak. Az eldöntendő kérdés a tanárok ismereteit vizsgálta arról, hogy a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése megjelenik-e a NAT-ban. A válaszadók többsége, 84 fő (77%), tud arról, hogy a NAT-ban a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése megjelenik. Ezt egy rövid szöveges választ igénylő kérdés követte, melyben a pedagógusok kifejtették, hogy ismereteik szerint pontosan hogyan van jelen a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése az említett alapidokumentumban. Összesen 64 válasz érkezett be, melyek viszonylag jól csoportosíthatóak. 18-an arról nyilatkoztak, hogy a szóbeli kommunikáció fejlesztése az anyanyelv kapcsán a fejlesztendő kompetenciák között szerepel. Az egyik kitöltő így fogalmazott (1. példa):

(1) *„A szóbeli (és írásbeli) kommunikáció fejlesztése az anyanyelvi kommunikáció egyik legfontosabb eleme, így ennek a kompetenciának a fejlesztése alapvető feladata egy magyartanárnak.”*

Egy másik kitöltő esetében pedig nem csak szimpla kompetenciaként, hanem az egyik kulcskompetenciaként került említésre (2. példa):

(2) *„Kompetenciák, tudástartalmak, kulcskompetenciák. A Nat 2020-ban ezeket meghatározta, az EU által ajánlott kompetenciákból kiindulva ad egy fejlesztendő kompetencialistát. 7 kompetencia terület lett meghatározva, ebből a 2. az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs kompetencia.”*

11 fő válasza esetében az anyanyelvi tanóra témakörei voltak hangsúlyozottak a szóbeli fejlesztés kapcsán, melyek közül a kommunikáció és a retorika témaköre kiemelkedő jelentőséggel bír (3. példa):

(3) *„A NAT a tanulók fejlesztésének több szakaszát jelöli ki. Meg kell tanulniuk a lényegét kiemelni, vázlatot írni, gondolataikat írásban és szóban is pontosan és szándékaik szerint árnyaltan, adekvátan kifejezni. A Retorika témakör kapcsán számos alapfogalmat megismertetünk, azokat alkalmazniuk kell összefüggő nyilvános megszólalásokban. A hatásos érvelés technikájának, a legfőbb érvelési hibáknak a megismertetése csak szóban lesz eredményes. Önálló beszéd megírásához, annak hatásos előadásához szükséges nyelvi, gondolkodási képességeket fejlesztünk, amit a munka világába kilépve mérhetnek le, menyire sikerült.”*

A harmadik leggyakoribb választípus, amely 10 főnél is előfordult, a konkrét munkaformák, illetve feladattípusokhoz kapcsolódott, például felelés, kiselőadás, projekt, memoriter, vita, szerep- és drámajátékok. Ezek alkalmával ugyanis domináns szerepet kap a szóbeliség. Azonban ezt összevetve azokkal a válaszokkal (4 db), amelyek azt fogalmazták meg, hogy a szóbeli fejlesztés mindössze kimeneteli követelményként van jelen a NAT-ban, az látszik, hogy a dokumentum kapcsán közel sincs egyetértés a tanárok között. Az egyik kitöltő így fogalmazott (4. példa):

(4) *„Kitűzendő célként, de semmilyen utalás nincs a NAT-ban arra, hogy gyakorlatokon keresztül kellene ezeket a készségeket fejleszteni. A tananyagban vannak olyan témakörök, amelyekben ez lehetséges, de a NAT ezt nem mondja ki implicit módon.”*

Ez alapján felmerülhet a gyanú, hogy azok a kérdőívet kitöltő pedagógusok, akik a módszertanra, illetve a feladatokra hivatkoztak, valóban a dokumentumot szem előtt tartva tették-e ezt meg. Feltételezhető ugyanis, hogy a pedagógiai gyakorlatuk tükrében reflektáltak a feltett kérdésre, mely abból a szempontból valószínű, hogy a mindennapok során az sokkal explicitebben van jelen, mint maga az alapidokumentum szövege, ezáltal pedig a gyakorlat felülírja az elméletet a tanárok fejében. Ez a kettősség további 13 esetben jelent meg a válaszokban. 9 fő ugyanis, bár a kérdőív korábbi kérdésére azt válaszolta, hogy a NAT-ban megjelenik a szóbeli kommunikáció fejlesztése, annak mikéntjéről azonban már nem tudtak nyilatkozni. 2 fő kategorikusan ezt nyilatkozta: „Sehogy”, „Szinte semennyire.”. Másik 2 fő azonban pontosan ennek az ellenkezőjét állította: „Hatványozottan”, „Mindenhol”. Az ambivalens válaszok között akadt viszont 6 fő, akik nem csak az alaptantervben megjelenő

szóbeli fejlesztésről meglévő ismereteiket, hanem az azzal kapcsolatos kritikájukat is kifejezték (5–10. példa):

(5) „Jól hangzó jelszó”

(6) „Szép cirkalmas mondatokban, amik egy alacsonyabb értelmi képességekkel bíró diákokkal megáldott iskolában megvalósíthatatlan.”

(7) „Csak általánosságban, konkrét lehetőséget nem ad.”

(8) „Nem kifejtve, a leírásban szerepel, se a tananyagba, tanmenetekben nincs és nem is lehet beleilleszteni, csak el van várva”

(9) „Utasításként és nem megvalósíthatón”

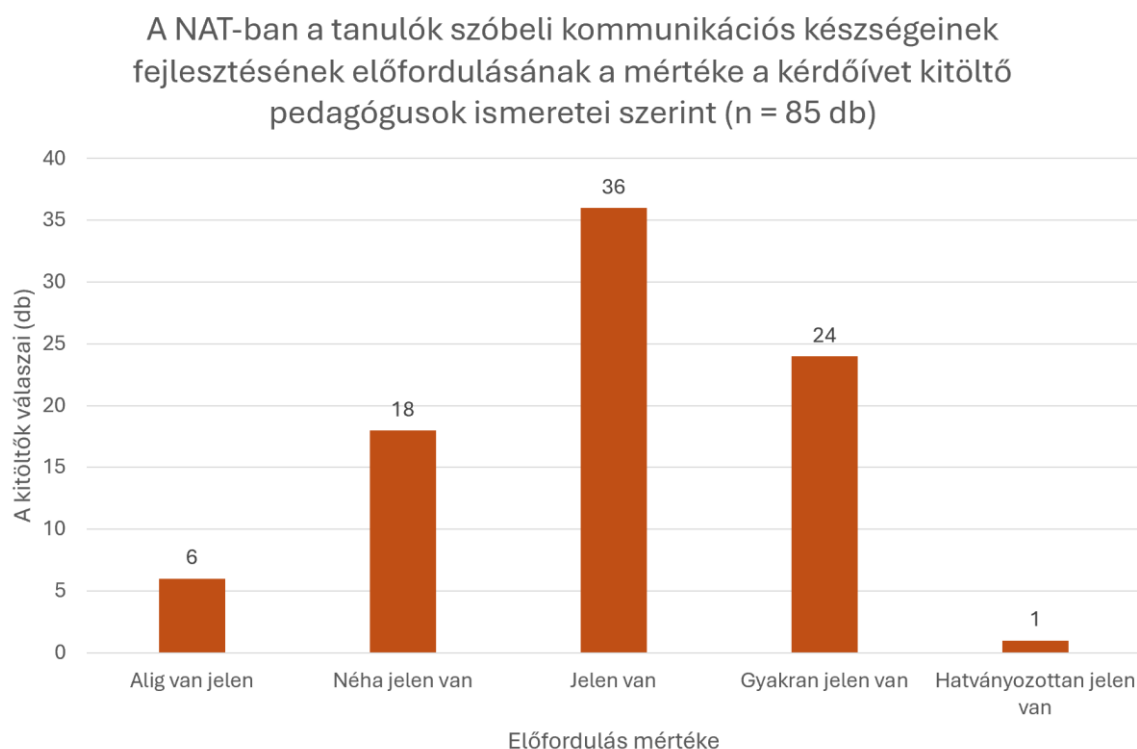
(10) „Érintőlegesen, elméleti szinten (kommunikáció, retorika pl.). Heti egy órában 32 fős osztályokban a fejlesztés illúzió.”

Az idézett válaszokból tehát az látszik, hogy már az oktatást meghatározó dokumentumok szintjén is problémák figyelhetők meg a tanulók kommunikációs fejlesztése szempontjából. A feltett kérdéshez legszorosabban kapcsolódóan a NAT nem megfelelő részletessége áll a legtöbb válasz középpontjában, ami ezáltal súlyos elvárásként, nem pedig támogató iránymutatásként van jelen a tanárok munkája során. Ugyanakkor, a szóbeli kommunikáció fejlesztéséhez szintén kapcsolódik az a tény, hogy jellemzően az osztályok létszáma meg az anyanyelvi tanórák száma fordítottan arányos. A sok diák és az alacsony óraszám kettőse pedig az egyébként is homályosan fogalmazó alapidokumentum mellett még több akadályt jelent a pedagógusoknak a szóbeli fejlesztés egyébként is rögzös útján.

A NAT-tal kapcsolatos utolsó kérdés lényegében az előzőleg megfogalmazott tanári válaszok számszerűsítésére szolgált. A Likert-skálán, bár nagy volt a szórás, a többség úgy ítélte meg (36 fő), hogy mindössze közepes mértékben esik szó a NAT-ban a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztéséről (1.ábra). Ez összhangban van a számos ellentétet mutató tanári szöveges válasszal, melyek az imént elemzésre kerültek.

1.ábra

A NAT-ban a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek fejlesztésének előfordulásának a mértéke a kérdőívet kitöltő pedagógusok ismeretei szerint



A nemzeti oktatási alapidokumentumot követően a kérdőív a pedagógusok gyakorlati tapasztalatait vizsgálta a diákok kommunikációs készségeivel kapcsolatban. Az látszik, hogy bár a NAT részletessége több kérdést is felvet, a tanárok osztályteremben szerzett tapasztalatai alapján egyértelműen szükség volna a rendszeres szóbeli fejlesztésre. A tanulók általános szóbeli készségeit a 109 kitöltő közül a legtöbben (62-en, 57%) közepesre értékelték a megadott 1–5 fokozatú Likert-skálán. Emellett, bár a legszélső értékek elenyészőek voltak (1-1 fő), 33 fő (30%) inkább fejlettként, míg 12 fő (11%) inkább fejletlenként értékelte a diákok szóbeli készségeit (2. ábra).

2. ábra

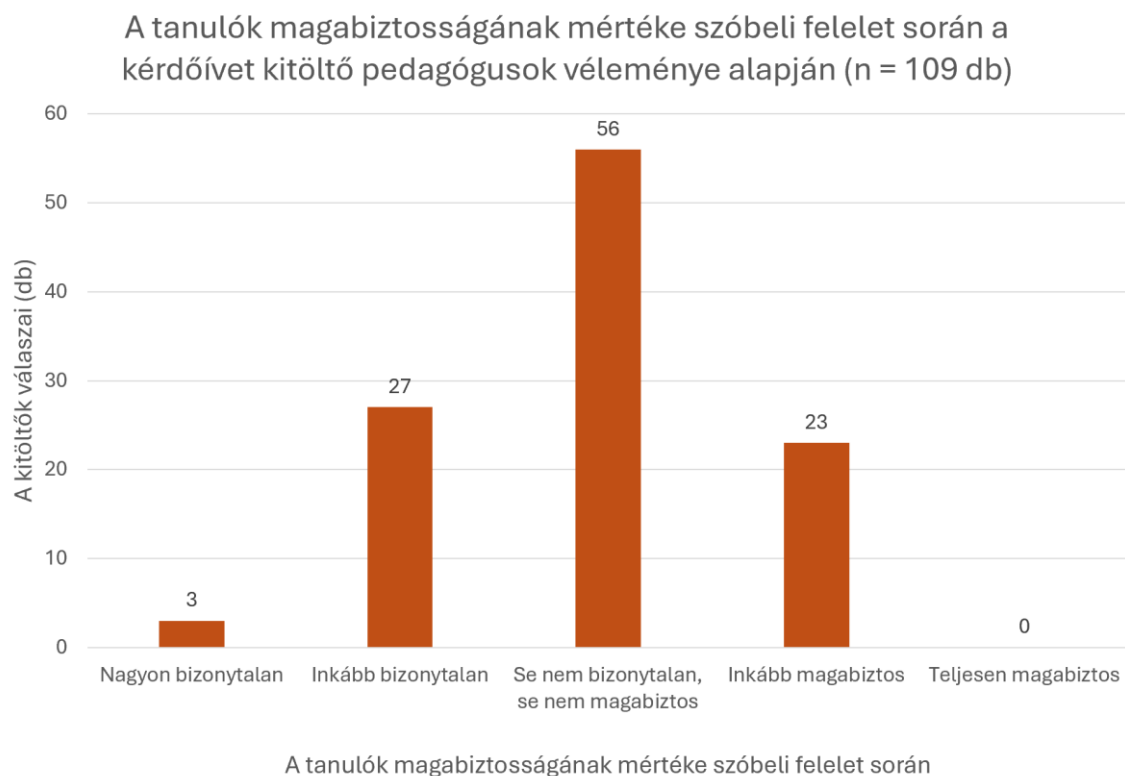
A tanulók szóbeli készségeinek fejlettsége a kérdőívet kitöltő pedagógusok véleménye alapján



Ezzel szemben senki sem értékelte kiválóként a tanulók magabiztosságát, s csak 23 fő (21%) gondolta inkább magabiztosnak őket. A többség, 56 fő (51%), itt is közepes értékelést adott, azonban ennél a kérdésnél 27 fő (25%) gondolta inkább bizonytalannak, illetve 3-an (3%) nagyon bizonytalannak a tanulók szóbeli felelet közbeni magabiztosságát (3.ábra).

3.ábra

A tanulók magabiztosságának mértéke szóbeli felelet során a kérdőívet kitöltő pedagógusok véleménye alapján

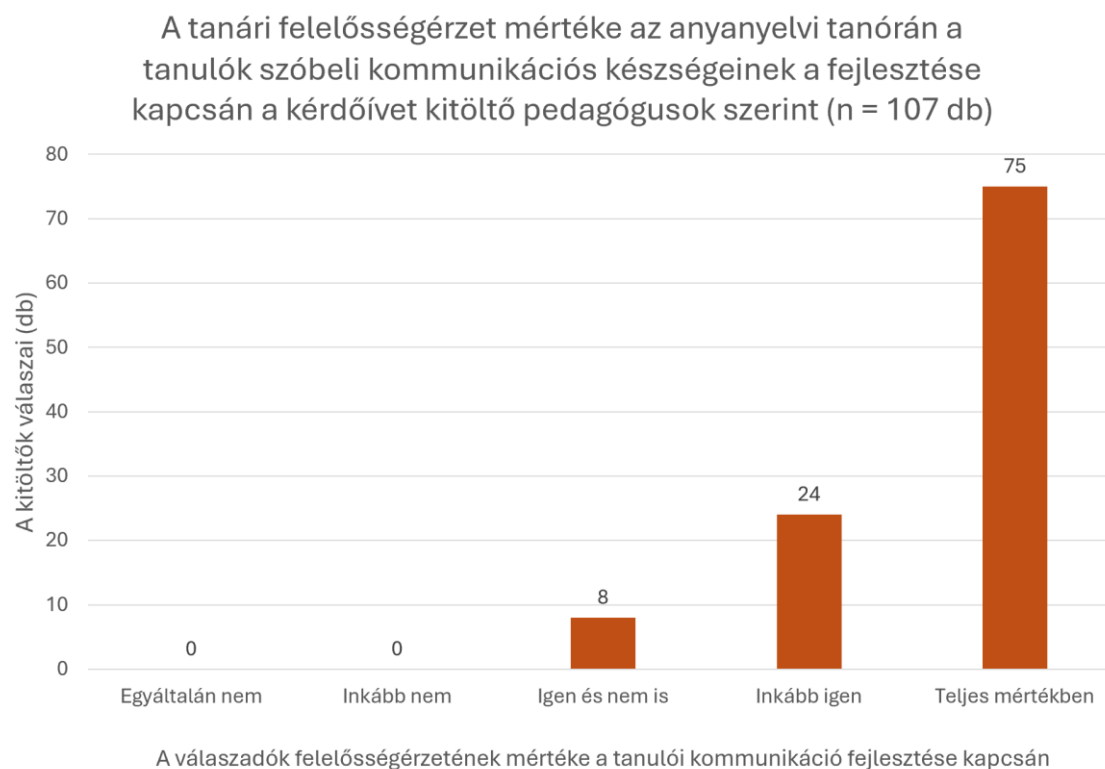


A tanulókkal kapcsolatos utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok szerint írásban vagy szóban szeretnek-e inkább számot adni tudásukról a diákok. A válaszadók mindössze 7%-a, vagyis 8 fő, választotta azt, hogy szóban, míg 101 magyartanár (93%) döntött az írásbeli számonkérés mellett. A szakirodalmi áttekintés után ez az eredmény aligha meglepő, hiszen az írásbeliség dominanciája az oktatási szektorban mostanra évek óta töretlennek bizonyul (Laczó, 2015).

Ezt követően a tanárok saját szakmai véleményére, illetve gyakorlataira irányuló kérdések következtek a kérdőív ezen blokkjának végén. A válaszadók 99%-a (108 fő) a saját feladatának érzi a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztését. Ebből 75 pedagógus értékelte úgy, hogy ez a feladat kifejezetten az anyanyelvi tanórán hangsúlyos, és maximálisan az ő kötelessége magyartanárként (4. ábra).

4. ábra

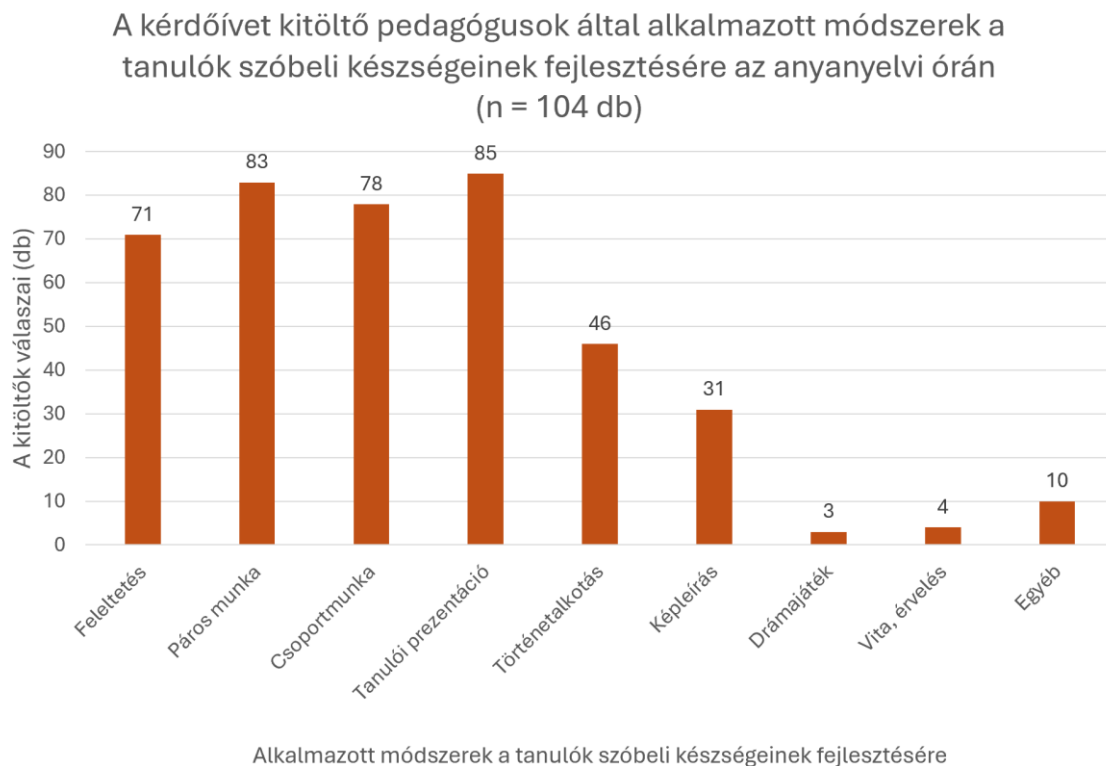
A tanári felelősségérzet mértéke az anyanyelvi tanórán a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése kapcsán a kérdőívet kitöltő pedagógusok szerint



Ezzel a 99%-os aránnyal szemben arra a kérdésre, hogy „*Ön fektet kifejezetten hangsúlyt a diákok szóbeli készségeinek fejlesztésére az anyanyelvi órán?*”, már csak a kitöltők 92%-a (100 fő) felelt igennel. Ez a szám ugyan nem szignifikánsan, azonban mégis alacsonyabb, amiből az látszik, hogy bár a magyartanárok feladatuknak érzik a szóbeli fejlesztést, annak kifejezetten hangsúlyos megjelenése elmarad egyes pedagógusok esetében. Ami azon magyartanárok tanulói kommunikációt fejlesztő tanításmódszertani eszközeit illeti, akik ténylegesen hangsúlyt fektetnek rá a gyakorlatban, 82%-uk (85 fő) a tanulói prezentáció módszerét alkalmazza. Ezt követi szorosan, 80%-kal (83 fő) a páros munkaforma mint tanulói szóbeli kommunikációt fejlesztő eszköz. Ezekről pedig csak kicsit lemaradva, szintén közkedvelt munkaformának számít a csoportmunka, 75%-kal (78 fő), illetve a feleltetés, 68%-kal (71 fő). Szintén többeknél megjelent a történetalkotás (46 fő), illetve a képleírás (31 fő) is. Az egyéb kategóriába mindezek mellett olyan válaszok kerültek, melyek 1-1 esetben fordultak csak elő, például családi anekdoták, irányított beszélgetés, spontán és kötetlen kommunikációs helyzet egy-egy óra közben felmerülő téma kapcsán, szónoklat, javító felelet egymás kérdezésével (5. ábra). Bár a számok összértéke bőven meghaladja a 109 főnyi kitöltőét, ennél a kérdésnél ez azért volt lehetséges, ugyanis egynél több válasz is megjelölhető volt.

5.ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkalmazott módszerek a tanulók szóbeli készségeinek fejlesztésére az anyanyelvi órán



Végezetül, nagy volt az egyetértés a pedagógusok között abban, hogy a szóbeli fejlesztés helyet tud-e kapni más tantárgyakban, az anyanyelvi órákon túl. A 109 pedagógusból 105 fő (96%) egyértelműen úgy vélte, hogy igen. Az eddigi eredmények alapján tehát az látszik, hogy a magyartanárok átlagosan saját küldetésüknek tekintik a szóbeli készségfejlesztést az anyanyelvi órák keretein belül. Ugyanakkor a szóbeli fejlesztés olyan interdiszciplináris kompetencia, mely nem korlátozódik kizárólagosan ezen tanórákra. Ezzel pedig a magyartanárok zöme tisztában van, és egyetért.

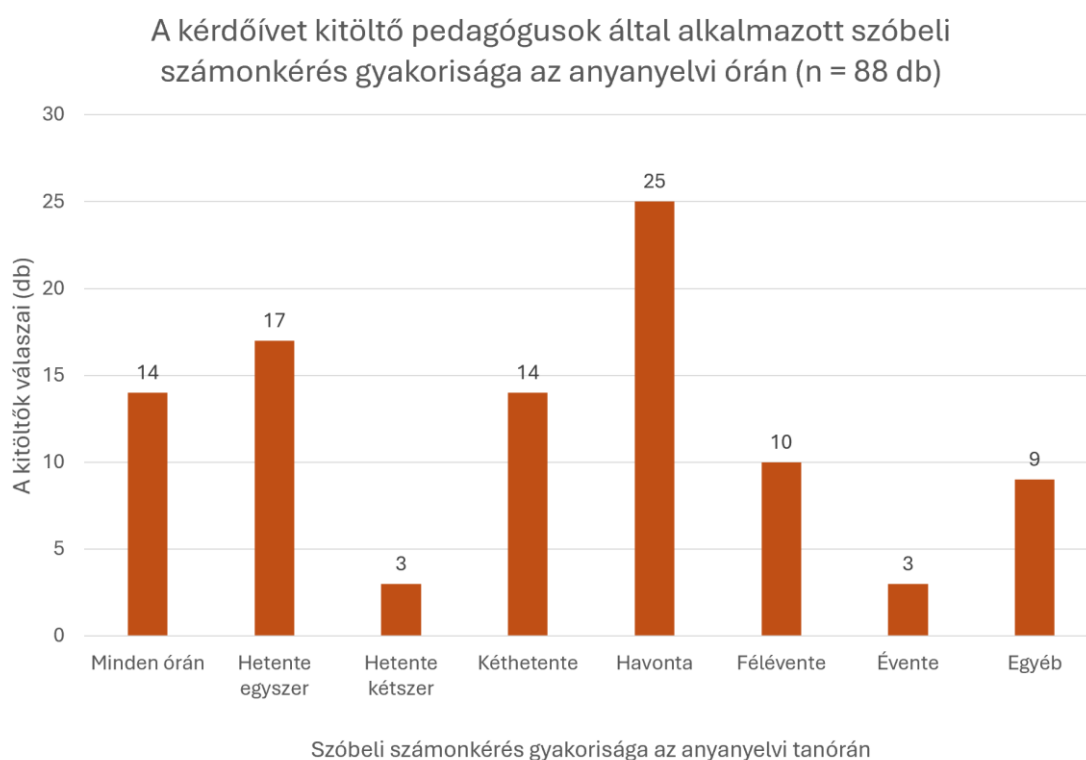
5.2. A szóbeli számonkérés jelentősége, gyakorlatai és értékelési szempontjai az anyanyelvi tanórán

A kérdőív következő blokkja a szóbeli számonkérés tanórai relevanciáját vizsgálta. Az első kérdés azt vizsgálta, hogy a válaszadók használják-e a számonkérés ezen módszerét az anyanyelvi tanórán. A válaszadók közel 80%-a (87 fő) használ szóbeli számonkérést az anyanyelvi tanórán. Ez jól mutatja azt, hogy bár az írásbeliség markánsan jellemző a mai oktatásra, a szóbeliség ezzel szemben közel sincsen eltűnő félben.

A következő kérdés azt vizsgálta, hogy a szóbeli számonkérések milyen gyakran jelennek meg az anyanyelvi tanórán. Azok tanítási gyakorlatában, akik használják a szóbeli számonkérés módszerét, ennek gyakorisága eltérő, és többnyire tananyag- meg évfolyamfüggő. A többség (25 fő, 28%), csak havonta alkalmazza. A kérdésre adott egyéb válaszok alapján látszik, hogy van olyan pedagógus, aki mindösszesen javítási lehetőségként tekint a szóbeli számonkérésre. Az egyik válaszoló pedig kifejezetten a feladatmegoldást preferálta a számonkérés helyett (6. ábra).

6.ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkalmazott szóbeli számonkérés gyakorisága az anyanyelvi órán

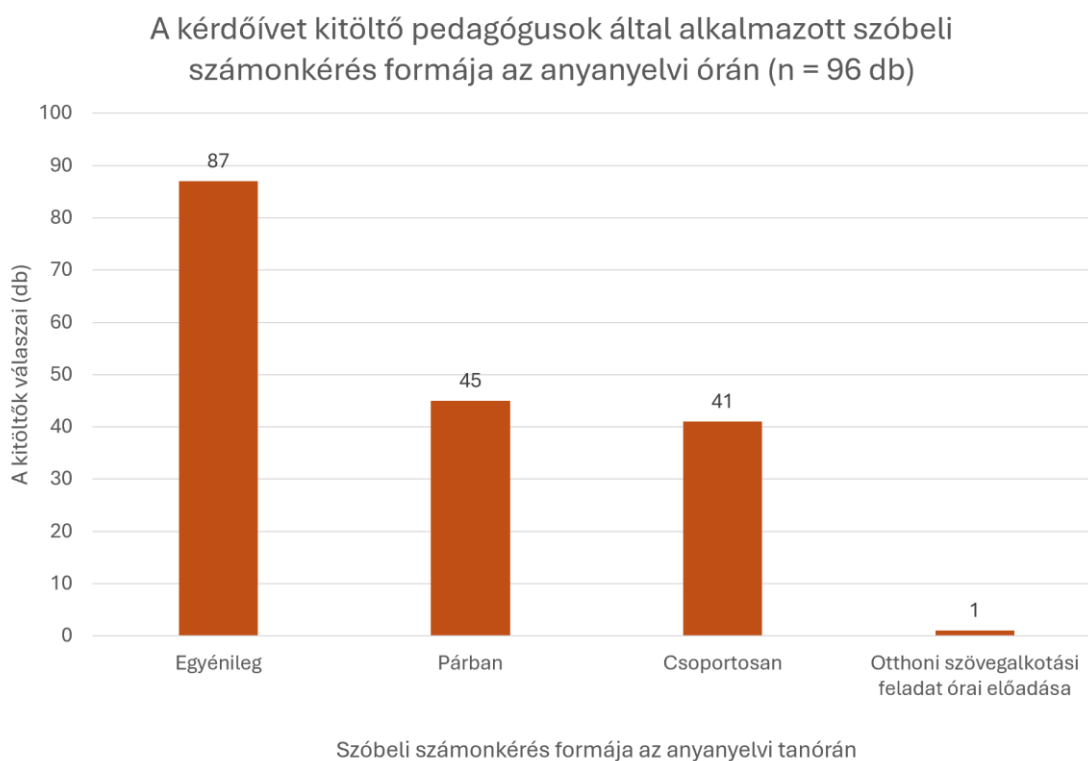


Ez az eredmény korrelál a korábban említésre került nagy osztálylétszámok és az anyanyelvi tantárgy alacsony óraszámának az ellentétével. Ezen körülmények egyike sem hat kedvezően a szóbeli számonkérésre. Mi több, a magyar értékelési rendszer jellemzően szummatív jellegéből adódóan egyenesen hátrányosnak tekinthető ez a fajta számonkérés, hiszen nem teszi lehetővé az összes tanuló egyszerre történő értékelését. Ezáltal sokkal időigényesebb, mint egy írásbeli számonkérés, illetve mérsékeltebb az adminisztratív hatása is, már ami a havonta megszabott

osztályzatok számát illeti. Emellett ez az eredmény a következő, tanításmódszertannal kapcsolatos kérdésre kapott válasszal is összefüggésben áll. A magyartanárok 90%-a ugyanis az egyéni szóbeli számonkérést preferálta a párban, esetleg csoportban zajlóhoz képest (7. ábra). Mindeközben a 7. ábra utolsó válasza eltérő perspektívát nyújt az eleve felkínált opciókhoz képest, hiszen a szóbeli számonkérés bizonyos fázisai a legtöbb esetben kívül esnek az anyanyelvi órák keretein. Az időhiány, illetve a különböző módszertani preferenciák tehát, habár összhangban vannak, ez a tanulók szóbeli kommunikációs fejlesztésére felettébb kedvezőtlenül hat, arra készítetve a tanárokat, hogy a tanórai kereteken túl kötelezzék a diákokat a fejlesztésre.

7.ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkalmazott szóbeli számonkérés formája az anyanyelvi órán

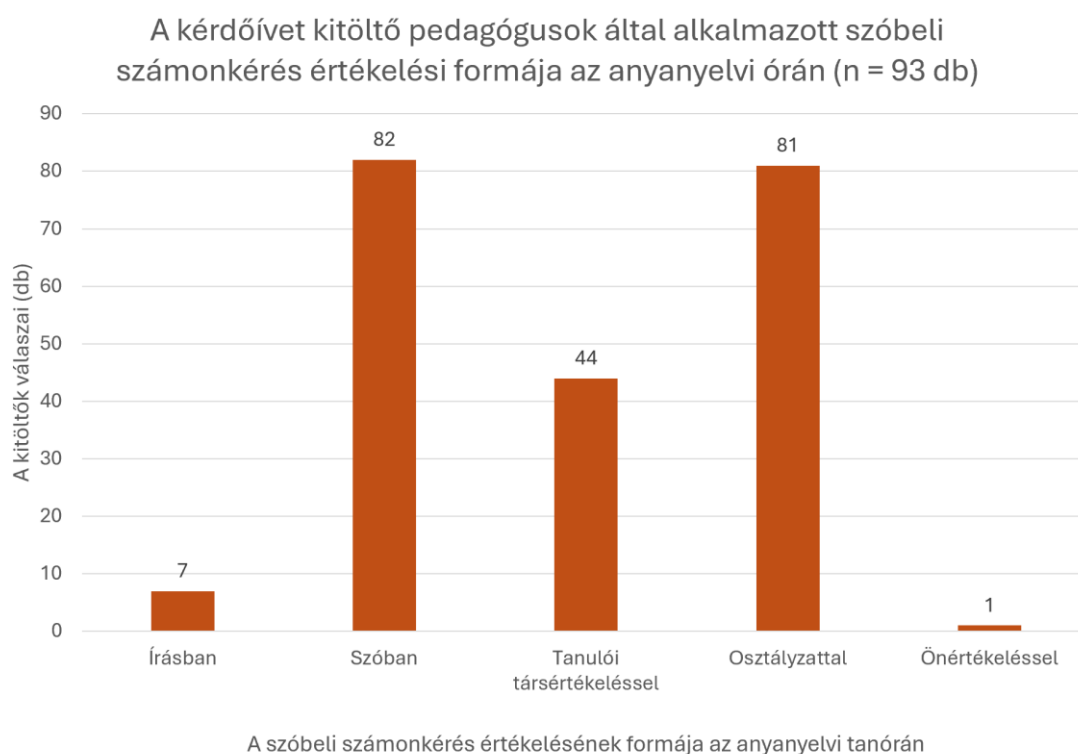


A kérdőív kitért a feleletek értékelésének módjára is. Zömében az látszik a válaszok alapján, hogy a többség szóban (82 fő) és/vagy osztályzattal (81 fő) értékeli a tanulók szóbeli teljesítményét (8. ábra). Ez utóbbi újfent korrelál a nagy csoportlétszámokkal, az alacsony anyanyelvi óraszámmal, illetve a magyar oktatási rendszer szummatív jellegével. Éppen ezért,

amennyiben a pedagógusoknak minden akadály ellenére lehetősége nyílik a szóbeli számonkérésére, azonnal kihasználják a számszerű értékelés érdekében. Ezzel szemben, bár a szóbeli visszajelzés jellemzően alulértékelt, mégis mint formatív megközelítés számottevőbben járul hozzá a tanulók szóbeli készségeinek fejlesztéséhez a tanulási-tanítási folyamat során, mint egy szimpla érdemjeggyel kifejezett eredmény.

8.ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkalmazott szóbeli számonkérés értékelési formája az anyanyelvi órán

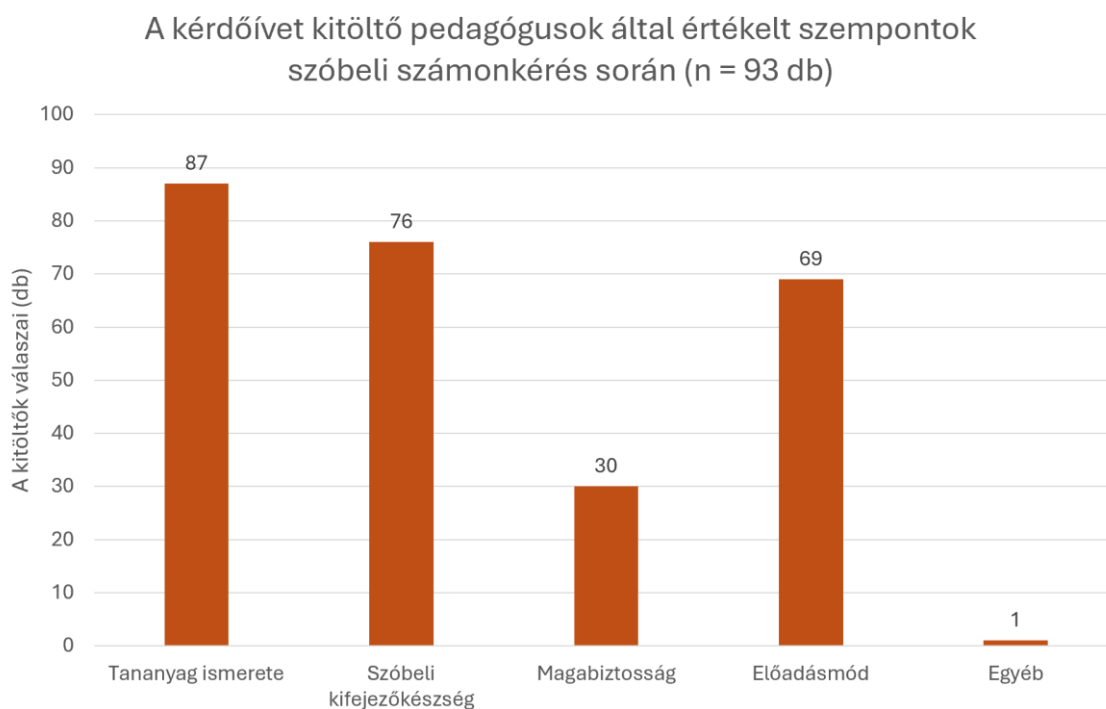


Továbbá, a 8. ábrán látszik az is, hogy a kérdőívet kitöltő magyartanárok gyakorlatában a tanulói társértékelés és az önértékelés még hatványozottabban elmarad a már említett kettőtő értékelési módszertől. Tekintve, hogy a vizsgálat a középiskolai magyartanárokat célozta, ez az eredmény azért problematikus, mivel a 9–12. osztályban kiemelten fontos a tanulói autonómia, illetve kritikus gondolkodás fejlesztése (NAT). Az tehát, hogy a szóbeli kommunikáció fejlesztése erősen korlátozottan jelenik meg a legtöbb pedagógus gyakorlatában az anyanyelvi órán, a diákok más területen történő fejlesztését is negatívan befolyásolja.

A tanári kérdőív továbbá a szóbeli számonkérés értékelési szempontjait is vizsgálta (9. ábra).

9. ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által értékelt szempontok szóbeli számonkérés során



Értékelési szempontok szóbeli számonkérés során az anyanyelvi tanórán

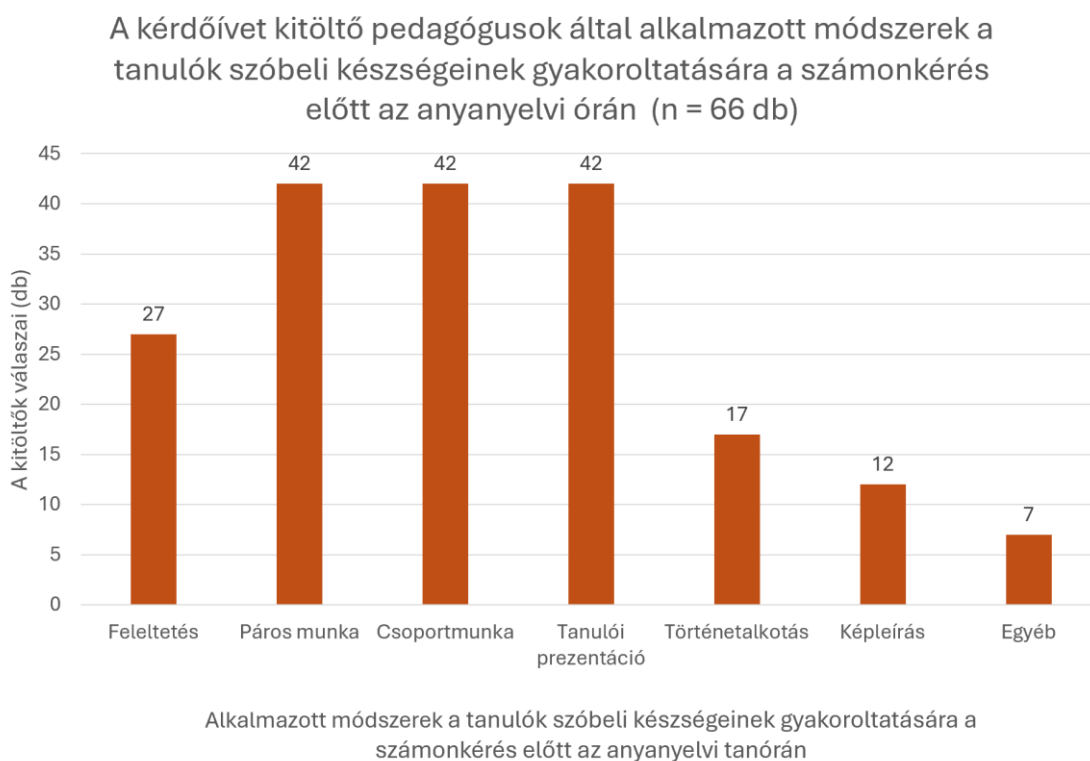
A szóbeli számonkérés értékelésének szempontjai többértékűek, ugyanakkor szintén egészen egységesnek bizonyultak. A kérdőívet kitöltő magyartanárok 95%-a (87 fő) a tananyag ismeretére fekteti a legnagyobb hangsúlyt. Ezt követi a felelő diák szóbeli kifejezőképessége (83%, vagyis 76 fő), illetve az előadásmód (75%, vagyis 69 fő). Egyéb kategóriába egyetlen pedagógus válasza került, aki mindegyik felkínált szempontot értékeli szóbeli felelet során: „Van, akinél az is teljesítmény, hogy meg mert nyilvánulni; ezt honorálni kell.”. Míg a tananyagközpontúság összhangban áll a szakirodalomban foglaltakkal, addig a szóbeli kifejezőképesség és az előadásmód ezen dolgozat jelentőségére mutat rá. A vizsgálat alapját adó storytelling módszer ugyanis számos készségfejlesztő hatással bír, melyek közé tartozik a sok pedagógus által már eleve értékelési szempontnak tekintett kifejezőképesség és előadásmód (Huszt, 2002).

Továbbá fontos kérdés volt a vizsgálat során az is, hogy a tanárok biztosítanak-e szóbeli számonkérés előtt gyakorlási lehetőséget. Korábban a NAT kapcsán feltett kérdésre ugyanis számos olyan válasz érkezett, mely arra mutatott rá, hogy a dokumentum csak kimeneteli követelményként vár el bizonyos aspektusokat a tanulói kommunikáció kapcsán, a folyamat közbeni fejlesztéshez azonban nem nyújt támpontot. Éppen ezért tanulságos, hogy hasonló tendencia megfigyelhető még jó néhány pedagógusnál a kérdőívet kitöltők közül. A pedagógusoknak arról kellett tehát nyilatkozniuk, hogy a felelést megelőzően biztosítanak-e gyakorlási lehetőséget a tanulóknak a szóbeli készségeik fejlesztésére az anyanyelvi tanórán. A válaszadók 67%-a (65 fő) válaszolt csak igennel. Ebből következik, hogy a fennmaradó 32 fő a Nemzeti alaptanterv logikája mentén jár tehát el a saját pedagógiai gyakorlatában is.

Végezetül a szóbeli felelet előtti gyakorlási lehetőséget adó módszerekről nyilatkoztak az előző kérdésre igennel felelő pedagógusok. A legtöbben a páros, illetve csoportmunkát, továbbá a tanulói prezentációt alkalmazzák a szóbeli számonkérés gyakorlásaként. Mindhárom munkaforma egyenlő számú szavazatot (42) kapott, ugyanis ennél a kérdésnél is több válasz volt megjelölhető (10. ábra).

10. ábra

A kérdőívet kitöltő pedagógusok által alkalmazott módszerek a tanulók szóbeli készségeinek gyakoroltatására a számonkérés előtt az anyanyelvi órán



Tekintve, hogy a válaszlehetőségként megjelölt módszerek sok szempontból eltérőek, az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a kérdőívet kitöltő tanárok a szóbeli feleletre történő gyakorlás esetében még sem tesznek ezek között különbséget. A három legnépszerűbb válasz közül a tanulói prezentáció az egyetlen, ami leginkább egyezik a korábbi kérdésre adott válasszal, amikor is az egyéni felelés preferenciájára derült fény (7. ábra). Emellett, ahogy az már szintén említésre került, a középiskolai korosztálynál a tanulói autonómia kialakítása az egyik legjelentősebb cél. Fontos azonban, hogy ez fokozatosan kerüljön bevezetésre, ne pedig azonnali elvárásként fogalmazódjon meg (Erdeiné, 2021). Ebből kifolyólag a 10. ábrán felvázolt eredmények közül különösen érdekessé válik a feleltetés kérdése. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a legtöbb tanár nem alkalmazza a próbafelelés technikáját a tanulási folyamat során, ami több szempontból is problémás. A diákoktól ugyanis, főleg a középiskola első évében, nem lehet azonnali elvárás, hogy ismereteseek legyenek a felelés mikéntjével. Ennek megismeréséhez nyújthat nagyszerű első lépést a próbafelelés, mely etalonként szolgálhat a tanulónak hosszú- és rövidtávon is. Másik előnye pedig a közoktatási intézmények nevelő célzatával van összefüggésben. Az osztálytársak előtt történő felelés ugyanis tükröt mutat a diákoknak arról, hogyan képesek stresszhelyzetben teljesíteni, majd pedig a pedagógus segítségével fejleszteni azt.

5.3. A storytelling módszere az anyanyelvi tanórán

A kérdőív utolsó kérdésblokkja vizsgálódott explicit módon a storytelling kapcsán. Arra az eldöntendő kérdésre, mi szerint „Hallott-e már a storytelling szóbeli készségfejlesztő módszeréről?”, több mint a válaszadók fele, egészen pontosan 63-an (58%) felelt nemmel a 109 főből.

Ezt követően a létszám még inkább lecsökkent, mikor arra a kérdésre kellett a pedagógusoknak válaszolnia, hogy alkalmazzák-e a storytelling módszerét. Azok közül, akik elmondásuk szerint már hallottak róla, sem alkalmazza mindenki a saját tanítási gyakorlatában. 59 fő közül mindössze 15-en, vagyis a válaszadók 25%-a, használja a történetmesélés módszerét az óráin.

A záró kérdés ennek a 15 főnek a storytellinggel kapcsolatos gyakorlatait mérte fel. Habár sokféle válasz érkezett, ezek fő irányvonalai a kreativitás és a több készség párhuzamos fejlesztése voltak, mindezt a tanulók aktív bevonásával elérve – például egy kép, egy életrajz vagy egy irodalmi mű mentén. Számszerűsítve az látszik, hogy 6 pedagógus hivatkozott konkrétan a módszertanra, akik közül az egyik így nyilatkozott (11. példa):

(11) *„A tananyag befogadhatóbbá tétele érdekében használom, eddig leginkább úgy, hogy a diákoknak bizonyos szempontok alapján kell jegyzetelniük a történet elhangzása közben.”*

Egy másik, a szakirodalomban is megjelenő egyik gyakorlatot hangsúlyozta (12. példa):

(12) *„A lego education story teller csomagjával.”*

Emellett akadt olyan is, aki a másik szakpárja révén került a módszer birtokába (13. példa):

(13) *„Angol szakomból adodoan kepleiras, tortenet folytatasa, elkezdese, story dice, szereplok helyzetenek / mondanivalojanak szinkronizalasa.”*

Ez utóbbi szintén korrelál a szakirodalmi áttekintő azon megállapításaival, ami szerint a storytelling angolszász gyökerekkel rendelkezik, illetve számos osztálytermi gyakorlattal remekül kombinálható.

Ezek mellett további három válaszadó hangsúlyozta a kreativitás és fantázia szerepét a storytelling kapcsán, mely válaszok közül az egyik alább olvasható (14. példa):

(14) *„Kreativitás és szóbeli kifejezés gyakorlására. Az első néhány alkalommal nehéz a diákoknak elkezdeni a történetet, ezért megkérem őket, hogy csukják be a szemüket és képzeljék maguk elé a környezetet szereplőket. Utána írják le, amit maguk elé képzeltek.*

Meg szoktam adni egy alaphelyzetet, vagy helyszínt, mert úgy könnyebben boldogulnak. Ha így már megy, akkor szóban kérem őket, hogy meséljék el. Először egyénileg gyakorlunk. Pármunka esetében ketten mesélnek egy történetet, 3 mondatonként cserélnek, és átveszi a szót a másik.”

Ez a válasz szintén megerősíti a korábban az értékelési szempontok kapcsán kapott eredményeket. A kérdőívet kitöltő tanárok ugyanis egyértelműen értékelési szempontnak tekintik a szóbeli kifejezőkészséget, ami valóban kiválóan fejleszthető a történetmesélés módszerével, ahogy az az imént idézett pedagógus válaszából is látszik. Egy másik pedagógus egy szintén jelentős észrevételt tett a kérdés kapcsán (15. példa):

(15) *„A tanulói kritikai gondolkodást fejleszti, a fantázia, asszociációs készség fejlesztésére kiválóan alkalmas, az egymásra figyelmet, az empátiát is alakítja. Motívumok, témák feldolgozásához alkalmazom.”*

Az itt megjelenő kritikai gondolkodás, illetve empátia mindegyike legalább annyira lényeges, mint a kreativitás megléte. Ezáltal újfent látványos, hogy az iskolában elsajátított ismeretek és készségek az épület falain túl is hasznosíthatóak. A kérdésre adott harmadik, fantáziával kapcsolatos válasz pedig az iskola nevelő oldalára mutat rá, hiszen nemcsak a diákok tudása, hanem az énképük is fejlődik az évek során (16. példa):

(16) *„Fejleszti a kifejezőkészséget, serkenti a fantáziát, támogatja az ön- és társismeretet, segítséget nyújt egy-egy irodalmi mű értő befogadásában.”*

Emellett volt egy olyan magyartanár is a kitöltők között, aki a formatív vagy szummatív megközelítés helyett a diagnosztikust alkalmazta a módszer esetében (17. példa):

(17) *„Ami talán kevésbé jelenik meg a kérdőívben: fel lehet mérni a gyerekek képességeit, szókincsét, kicsit képed ad a személyiségükről.”*

Ahogy az online tanári kérdőív több pontján is, a storytelling alkalmazásával kapcsolatban adott további válaszok között is akadtak eltérő vélemények. Az egyik kitöltő úgy nyilatkozott, hogy használja ezt a módszert, arra viszont már nem adott választ, hogy mégis hogyan teszi azt. Megint más tananyagfüggőnek ítélte meg a módszer hasznosíthatóságát. Ezzel szemben valaki meg így nyilatkozott (18. példa):

(18) *„Sokféleképpen és tudatosan élek vele: gyakorlatilag a pedagógusi munkám zöme storytelling.”*

Végezetül pedig egy kritika is megfogalmazódott a storytelling hasznosíthatóságának körülményeivel kapcsolatban (19. példa):

(19) *„Most néztem utána mi ez. Olyan gyenge szókinccsel jönnek általános iskolából és olyan nagy hiányosságokkal, hogy ez eleinte nagyon sok kudarcot hozna egy olyan iskolában, ahol én tanítok. Egy "versenyistállóban", vagy egy elit gimnáziumban biztosan egy nagyon jó módszer.”*

Összegezve tehát az látszik, hogy alacsony a száma a storytellinget alkalmazó pedagógusoknak a kérdőív kitöltői között. Habár főként a storytelling módszerének előnyei kerültek hangsúlyozásra általuk, egyértelmű konszenzus mégsem született, melynek okai számos helyen gyökerezhetnek: eltérő elméleti tudás, változó intézményi körülmények, különböző szakpárok stb. Ezen és további akadályokra engednek következtetni a kérdőív végén megjelenő kötetlen tanári megnyilatkozások is (20–22. példa):

(20) *„A legfőbb akadály a szóbeliség fejlesztésénél az időhiány. Akkora a tananyag és olyan kevés az óraszám, hogy érettségi előtt is csak tanítás után, délután van lehetőség a szóbeli feleletek gyakoroltatására. Persze csinálja az ember, de a szabadidejében és persze ingyen. Ráadásul ez a diáknak is a szabadideje lenne.”*

(21) *„Realitás...az iskolai valóság... 26 óra, 3 tárgy, 4 évfolyam, 6 osztály, 11 osztályzandó társaság... vannak mindennek fizikai korlátai... és ne feledjük el (akár tetszik, akár nem) alapvetően az érettségi feladataira kell(ene) felkészíteni ilyen körülmények közt a gyerekeket.”*

(22) *„Sajnos az óraszám, a tananyag mennyisége és az iskolai rendezvények gyakorisága miatt egyszerűen nincs kapacitás külön fejleszteni a szóbeli késégeket, akár egy-egy órát erre szánni, pedig kimondottan szükséges lenne.”*

Emellett, ahogy az korábban többször is említésre került, a storytelling nevének, illetve definíciójának is több variációja létezik. Erre a terminusbeli eltérésre reflektált további két magyartanár is a kérdőív végén (23–24. példa):

(23) *„Mielőtt nevet kapott volna ez a módszer (storytelling), az előtt is alkalmaztuk a szerepekbe helyezkedés, pl. forró szék során.”*

(24) *„Nyugodtan használjuk a 'mesélés' magyar fogalmát, ha magyar nyelvi órán bevezetjük a módszert. Egyébként jó ötlet, köszönöm, hogy felhívta rá a figyelmemet.”*

A kitöltő pedagógusok tehát számos aspektust felvázoltak a storytelling módszerének anyanyelvi tanórán való használatáról, melyek többsége fontos tanulságául szolgáltak a jelen dolgozat keretei között megvalósuló empirikus vizsgálatnak.

6. Következtetések

A vizsgálat eredményei ugyan nem tekinthetők reprezentatívnak, az eredmények mégis számos következtetés levonását, fontos tendenciák kijelölését teszik lehetővé. A vizsgálat számos aspektusból elemezte a diákok kommunikációs kompetenciájának fejlesztést és a pedagógusok elméleti és módszertani ismereteit. A kérdőív rálátást nyújtott a tanárok saját szakmai ismereteire a tanulók szóbeli kommunikációjának fejlesztéséről a Nemzeti alaptanterv és szubjektív véleményeikre alapozva. Vizsgált téma volt a pedagógusok által alkalmazott szóbeli számonkérés gyakorlásának lehetőségei és módszerei. Emellett a szóbeli számonkérés konkrét kivitelezése, gyakorisága, illetve értékelésének módjai is a vizsgálat tárgyát részét képezték. Végezetül a dolgozat alappilléret adó storytelling módszerének anyanyelvi órán való alkalmazhatósága kapcsán is gyűjtött a vizsgálat információkat. Ebben az esetben is látványos volt az elmélet és a gyakorlat összevetése, főképp a kitöltők számának drasztikus csökkenése miatt, ami a storytelling módszerének alacsony számú alkalmazását mutatta.

Az eredmények alapján az első hipotézis, mely szerint a magyar szakos tanárok tudatosan fejlesztik a tanulók szóbeli kommunikációs készségeit az anyanyelvi tanórán, a többség esetében beigazolódott. Biztató volt emellett az, hogy a pedagógusok többsége a Nemzeti alaptanterv kapcsán is tisztában van azzal, hogy a szóbeli fejlesztés része az anyanyelvi tanórának. Azonban az alapidokumentummal kapcsolatban több pedagógus is említette, hogy a szóbeli fejlesztés mindössze mérsékelten jelenik meg benne. A válaszaikban megjelenő három leggyakrabban visszatérő fogalom a *retorika*, a *fejlesztési terület*, illetve a *kimeneteli követelmény* voltak. Többben kritikával is illették az alaptantervet az utóbbi kapcsán. A nagy csoportlétszámokkal az alacsony óraszámok mellett, illetve az összes többi kompetencia fejlesztésével párhuzamosan sok magyartanár kivitelezhetetlennek tartotta a fókuszált kommunikációs fejlesztést. Mindazonáltal, ehhez hasonló mértékű a magyartanárok egyéni meggyőződése és egyetértése arról, hogy a szükséges fejlesztések elvégzése az ő feladatkörükbe tartozik. Ennek sikeressége érdekében pedig nemcsak a megvalósításra, de még a módszertani sokszínűsége is törekednek (5. ábra). Elsősorban a tanulói prezentáció, illetve a páros munkaforma szolgál erre a célra a válaszadók gyakorlatában az adatok alapján. Szintén népszerűnek számít még a csoportmunka és a feleltetés is, mint a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Végül pedig a történetalkotás, illetve a képleírás az, amik még többször előfordulnak az osztálytermi keretek között. Másrésről, bár a legtöbb magyartanár személyes feladatának érzi a tanulók szóbeli készségfejlesztését, ezzel szimultán a válaszadók többsége úgy vélte, hogy ez a feladat nem kizárólagosan az anyanyelvi tanórát tartó pedagógusra hárul.

Interdiszciplináris kompetencia révén a tanulási-tanítási folyamat minden területén szükség van ennek fejlesztésére, ezáltal kollektív felelősségről van szó.

Habár igaz az, hogy az egyetemi karok, illetve a karon belüli szakok között is rengeteg módszertani eltérés figyelhető meg, ebben az esetben, a kapott eredmények alapján közel sincs akkora hatással a storytelling módszerének alkalmazására a pedagógusok másik szakja, mint a pályán eltöltött idejük. A második hipotézis szerint ugyanis a magyar szakos tanárok nagy része nem ismeri a storytelling módszerét. Az a tény, hogy 109 főből 63-an válaszoltak úgy, hogy nem ismerik a módszert, már önmagában alátámasztja ezt az előfeltevést. Ennek kapcsán a pályán töltött idő egyértelmű tendenciát mutat a storytelling esetében: látványosan csökkenő tendenciát. A napjainkban zajló tanárképzésben a történetmesélés módszertana hanyatlik. Az, hogy ennek oka az oktatás digitalizációra áthelyeződő fókuszában, vagy netán abban, hogy az emberek alapvető történetmesélő képessége összetévesztésre kerül a módszeres pedagógiai alkalmazás képességével, vagy esetleg a kettő egyszerre, rejlik-e, további vizsgálódás tárgyát kellene képezze. Az eredmény, vagyis a jelenlegi helyzet, azonban így is egyértelmű: a tanárképzésben és a pedagógiai gyakorlatban eddig sem sok, napjainkban pedig még a korábbiaknál is limitáltabb tér jut a storytelling számára.

A tárgyalt hipotézis alpontja volt továbbá az, hogy azok a magyar szakos pedagógusok sem alkalmazzák rendszeresen a módszert, akik ismereteseek vele. A szakpárral kapcsolatban látványos az, hogy a történetmesélést ismerő 46 fő közül, több olyan tanár is van, akinek a másik szakja angol vagy történelem. Ennek ellenére a kérdőívre adott válaszokból kiderült, hogy további 27 válaszolónak szintén angol, 25-nek pedig szintén történelem a másik szakja, s ők még sem használják gyakorlatban a történetmesélést, még ha hallottak is róla. A 109 válaszadóból 46-an hallottak már a storytelling módszeréről, míg alkalmazását mindösszesen 15 fő végzi az anyanyelvi tanórán. Mindezek tükrében tehát ez az előfeltevés is beigazolódott.

A kérdőívet kitöltő magyartanárok 93%-a (101 fő) úgy nyilatkozott, hogy szerintük a tanulók inkább írásban, mint szóban szeretnek számot adni tudásukról. Ez a szempont azért volt jelentős, hiszen az eredmények alapján, érdemes elgondolkodni a Pygmalion-effektus gyakorlati megvalósulásán. A szakirodalmi áttekintésből és az online kérdőív eredményeiből is az látszik, hogy a hangsúly több szempontból is az írásbeliségen, illetve az írásbeli számonkérésen van. Az említett effektus értelmében azonban elgondolkodtató, hogy nem „csak” egy koncepcióváltás volna-e szükséges a szóbeliség térnyeréséhez. A harmadik hipotézis ezért kifejezetten a szóbeli számonkérésre és annak értékelésre irányult. A fő gondolat az volt, hogy a legtöbb magyartanár a szóbeli feleletek értékelésekor releváns szempontnak tekinti a tanuló szóbeli kommunikációs készségeit. A magyartanárok 95%-a (87 fő) a tananyag

ismeretét tartja a legfontosabbnak szóbeli felelet értékelésekor. A diákok szóbeli kifejezőkészsége csak a második lett a ranglistán 76 fővel (83%). Az előadásmód szintén jelentős szerepet játszik az értékelés során (69 fő, vagyis 75%), ugyanakkor ennek komponenseire ezúttal a kérdőív nem kérdezett rá. Az mindenesetre világos, hogy a tartalom túlsúlya mellett, a nyelvi készségek is eléggé nagy mértékben beleszámítanak az értékelésbe, a harmadik említett fő hipotézis tehát beigazolódott.

Ezen hipotézis egyik alpontja az volt, hogy a magyar szakos tanárok többsége a szóbeli feleletek értékelésekor a tanuló közlésmódját kiegészítő értékelési szempontként kezeli. Ez az alhipotézis beigazolódott, hiszen közlésmód alatt akár a szóbeli kifejezőkészséget, akár az előadásmódot érti a pedagógus, a legtöbb magyartanárnál mind a kettő megjelenik értékelési szempontként.

A másik alpont a szummatív szóbeli számonkérésre való felkészülésre irányult. Az előfeltevés szerint, a magyar szakos tanárok többsége nem biztosít gyakorlási lehetőséget a tanulóknak a szóbeli számonkérésre az anyanyelvi órán. Az eredmények és a tanárok szubjektív visszajelzései azt mutatják, hogy a nagy csoportlétszámok és az alacsony óraszám mellett jó, ha havonta sor kerül szóbeli számonkérésre. Ennek fényében az következne, hogy a szóbeli felelet gyakorlására még kevesebb, vagy akár semennyi idő sem jut a tanulási folyamat során. Ennek ellenére, a válaszadók 67%-a (65 fő) úgy nyilatkozott, hogy biztosítanak gyakorlási lehetőséget a tanulóiknak a szóbeli számonkérés előtt, így ez a hipotézis nem igazolódott be. Az utolsó hipotézis szerint a magyar szakos tanárok többsége a tanulói prezentáció módszerével készíti fel a tanulókat a szóbeli számonkérésre. A kérdőív erre vonatkozó kérdése alapján ez a hipotézis igazolást nyert. Említésre méltó azonban az, hogy míg a vonatkozó kérdésre válaszoló 66 főből 42-en (63%) a tanulói prezentáció módszerét alkalmazzák, addig pontosan ugyanez az arány a páros és csoportmunka esetében is. Fontos hangsúlyozni azonban, hogy 96 válaszadóból 87-en (91%) egyéni feleltetést alkalmaznak, ehhez a három módszer közül valóban a tanulói prezentáció áll a legközelebb.

7. Összegzés

7.1. Összefoglalás

Jelen dolgozat a storytelling anyanyelv tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatait vizsgálta a magyar közoktatás középiskolai kontextusában. Célja annak kiderítése volt, hogy a történetmesélés módszere milyen mértékben és hogyan jelenik meg az anyanyelvi tanórán.

Dolgozatom a kommunikációs kompetencia fogalmából kiindulva vizsgálta a tanulók szóbeli kommunikációs tanórai fejlesztését gyakorló tanárok szemszögéből. A dolgozat elméleti háttérét elsősorban az osztálytermi kommunikáció, a szóbeli számonkérés és a storytelling módszerének szakirodalma adta. A szakirodalmi áttekintés rémutatott a magyar oktatási rendszerbeli körülményekre, illetve pedagógiai gyakorlatokra is. Zárásul áttekintésre kerültek korosztályi különbségek, tanulói motivációk, a történetek típusai, eltérő felhasználási módok, illetve a magyar közoktatás alapidokumentumai is.

A dolgozat vizsgálatának központi eleme egy online tanári kérdőív volt, melynek eredményeinek analízise a szakirodalom alapján felvázolt három fő kutatási kérdés, illetve azok alkérdései mentén történt. A kérdőívet kitöltő középiskolai magyar nyelv és irodalom szakos tanárok válaszai alapján egyértelműen bebizonyosodott két kulcspont az első kutatási kérdésre válaszolva. Először, hogy a tanulói szóbeli kommunikációs készségek anyanyelvi tanórán történő fejlesztését a részt vevő pedagógusok, szinte kivétel nélkül a saját feladatuknak érzik. Másodszor az, hogy a fejlesztésre a pedagógusok döntő többsége kifejezetten nagy hangsúlyt fektet, még a felmerülő akadályok (például alacsony óraszám, vagy nagy csoportlétszám) ellenére is. A szóbeli fejlesztés során alkalmazott módszerek tekintetében, bár a válaszok alapján látványos a sokszínűség, a legtöbben mégis a tanulói prezentációt, illetve a párban történő munkaformát alkalmazzák. A második kutatási kérdés a storytelling módszerének ismertségére kérdezett rá a kitöltő tanárok körében. A válaszadók közel 60%-a nem ismerte a storytellinget a dolgozat részét képező kérdőív előtt. Ugyanakkor pozitív volt a válaszadók visszajelzése a téma kapcsán, tekintve, hogy több tanár is visszajelzett arról, hogy a jövőben szívesen kipróbálná a storytelling módszerét. Ezzel szemben negatívum az, hogy azok közül a pedagógusok közül, akik eddig is ismerték ezt a módszert, csak alacsony számmal voltak olyanok, akik a gyakorlatban is alkalmazzák azt. A harmadik kutatási kérdés szintén kapcsolódott az említett módszerhez, ugyanakkor tágabban. A válaszok alapján az derült ki, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok a tanulói szóbeli megnyilatkozás minőségét valóban értékelési szempontnak tekintik az anyanyelvi tanórán. Habár az eredményekből az látszik, hogy leghangsúlyosabb értékelési szempontként a tananyag ismerete jelenik meg, a szóbeli készség és az előadásmód szorosan követik azt. A pedagógusok értékelése során, mely

leginkább szóban és/vagy osztályzattal történik szóbeli számonkérés esetén, az említett három értékelési szempont mégis egy végső eredményben – osztályzatban – ötvöződik. Ezt a szummatív értékelést azonban a legtöbb tanár gyakorlatában a szóbeli számonkérés gyakorlásának lehetősége előzi meg. Erre a válaszadók többsége páros munkát, csoportmunkát, illetve tanulói prezentációt alkalmaz. Ez utóbbi az, ami a kérdőívet kitöltők egyéni szóbeli számonkérési gyakorlatához a leginkább hasonlatos.

7.2. A vizsgálat eredményeinek hasznosíthatósága és további lehetséges irányai

A jelen dolgozat keretei között elvégzett vizsgálat eredményei viszonylag széles körben hasznosíthatóak. Elsőként, tekintve, hogy a dolgozat bemutatta a storytelling elméleti kereteit, nagy fokú variabilitását, illetve a jelenlegi pedagógiai gyakorlatát, inspirációul szolgálhat mindazon hallgatóknak, akik tanárképzése még folyamatban van. Saját kutatómunkával, szabadon választható kurzusokkal, továbbá szakmai konferenciákkal bővíthetik tudásukat és módszertani ismereteiket a történetmeséléssel kapcsolatban, amit aztán tudatosan implementálhatnak saját pedagógiai gyakorlatukba. Emellett a már pályán lévő, gyakorló pedagógusok is profitálhatnak az eredményekből. A storytelling tanításmódszertani repertoáruk bővítését, a szóbeli számonkérés értékelési szempontjai a saját pedagógiai gyakorlatukra történő reflexiót, a mindenkit érintő rendszerbeli nehézségek pedig a szakmai kollaborációt segíthetik elő.

Összességében tehát számos olyan irány felvázolását tette lehetővé ez a kiindulóvizsgálat, melyek rámutatnak arra, hogy az anyanyelv tanításának módszertanába megalapozottan beépíthető lenne a storytelling, illetve a jövőben további kutatások mentén még részletesebb magyarázatok és megoldások is nyerhetők. Erre irányuló törekvés például a jelen dolgozattól független, általam végzett tanulói motivációs vizsgálat, amely jelenleg is folyamatban van. Ennek a vizsgálatnak a fókuszában a tanulói nézőpont megismerése áll az anyanyelvi tanórával kapcsolatban, illetve azt hivatott vizsgálni, hogy a storytelling módszerével javítható-e a diákok jellemzően negatív attitűdje az említett tantárgy esetében (Seres & Makádi, 2022).

A jelen dolgozatban a tanárképzés storytellinggel kapcsolatos hiányosságára mindazonáltal a tanári kérdőívet kitöltők válaszai alapján fény derült. A hiánypótlást innentől további kutatások eredményei, illetve a tanárképzés szervezőinek a döntései befolyásolják. Az sem elképzelhetetlen, hogy a pedagógusok ilyen irányú szakmai továbbképzésével pótolható lenne a középiskolai tanárképzés ezen hiányossága. Ehhez azonban arra is szükség volna, hogy

a tanárok terhei csökkenjenek, hogy ezzel fordítottan arányosan tudjon nőni motivációjuk és önként vállalói legyenek a szakmai továbbképzéseknek, nem pedig kényszerű résztvevői.

A szakirodalomban, illetve a tanári kérdőívben szintén felmerült az értékelés kérdése. Jelen dolgozat arra is rámutat, hogy a jövőbeni célok egyike lenne egy magyar nyelvre specializálódott narratív készségteszt létrehozása mikro- és makroszinten. Ez nagyban segítené a pedagógusok munkáját a szóbeli készségfejlesztés terén, illetve a tanulók számára is mérhetővé válnának az ilyen jellegű, sokszor megfoghatatlannak tűnő orális készségeik fejlődéseinek eredményei.

Mindezek mellett, a nemzetközi kontextus további vizsgálata is sok válasszal szolgálhatna jelen dolgozat nyomán arról, hogy a storytelling és az anyanyelv-pedagógia viszonyára befolyásolóan hatnak-e olyan tényezők, mint például az oktatási rendszer szerkezete, a nyelv, a kultúra, a tanulási környezet elemei stb.

Végül pedig alapvető koncepcióbővítésre volna szükség, hisz az oktatási intézményeknek nevelési oldala is van, melynek hangsúlyozása messze elmarad az előbbitől. Esetleg új értékelési szempontok bevezetése, több önreflexió, illetve a tanulók személyiségbeli fejlődésének a bemutatására szolgáló lehetőségek megteremtése is célravezető lehet. Mindezek több perspektívát, illetve nagyobb sikerélményt biztosítanak a tanulóknak saját magukkal kapcsolatban. Hisz az iskola nem csak az érettségire, hanem alapvetően az életre is felkészít, márpedig az életben nem csak annak lesz sikere, aki minden iskolában tanított tényre emlékszik, hanem a jó önismerettel, a magas érzelmi intelligenciával és a hatékony kommunikációs készségekkel rendelkezők is képesek *„boldogan élni, amíg meg nem halnak”*.

8. Köszönetnyilvánítás

Ezúton is köszönöm Muzsalyiné Molnár Henrietta tanárnőnek, aki a storytellingről tartott kurzusával elindított engem ezen az úton.

Hálás köszönetem konzulensemnek, Hollóy Zsoltnak, akivel gördülékeny együttműködés keretében tudtuk megírni ezt a „történetet” az elmúlt hónapok során.

Emellett hálával tartozom még Kocsis Henriettának, aki babzsáktérapiás alkalmaink során mindig nagy érdeklődéssel hallgatta a dolgozatom alakulását és biztató szavakkal illetett.

Végezetül szintén nagyra értékelem szaktársam, Malik Eszter, konstruktív kritikáit és lelki támogatását a dolgozatírás folyamata során.

9. Irodalom

1. Alkaaf, F. (2017). Perspectives of learners and teachers on implementing the storytelling strategy as a way to develop story writing skills among middle school students. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1348315>
2. Antalné, Sz. Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. szám.
3. Asztalos, A. (2016). *A tanulói beszéd fejlesztése a 9. osztályos kísérleti tankönyv alapján*. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.) = Acta Academiae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica, 195–206. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3525/> (2024.09.09.)
4. Asztalos, A. (2019). A tanulói szóátadások vizsgálata. In *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2019: XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia* (pp. 5–20). MTA Nyelvtudományi Intézet. <https://real.mtak.hu/176586/> (2024.09.21.)
5. Asztalos, A. (2020). A diskurzusjelölők vizsgálata a tanulói megnyilatkozásokban. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra* (pp. 177–188). International Research Institute. <https://www.irisro.org/pedagogia2020januar/35AsztalosAniko.pdf> (2025.01.13.)
6. Barra, M. (2011). A beszédkép fejlesztése. *ANYANYELV-PEDAGÓGIA*, 11(4), 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=303> (2025.01.04.)
7. Chesin, G. A. (1966). Storytelling and Storyreading. *Peabody Journal of Education*, 43(4), 212–214. <http://www.jstor.org/stable/1491022> (2024.09.10.)
8. Cooke, R. (2000). “Teacher talking time: couldn’t there be more?”, *ASp*, 27–30. 253–260. <https://doi.org/10.4000/asp.2139>
9. Cooper, P. (2007). Introduction to the Special Issue: Storytelling and Education. *Storytelling, Self, Society*, 3(2), 75–79. <http://www.jstor.org/stable/41948979> (2024.10.02.)
10. Erdeiné, B. K. (2021). A fejlesztő értékelés a nyelvórán – példák a szakgimnáziumból. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3-4), 191–201. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1484> (2025.01.02.)
11. Farkas, A. (2021). A történetmesélés és történetalkotás pedagógiai módszere az oktatási gyakorlatban. In *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején* (pp. 578–584). Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.irisro.org/pedagogia2021januar/> (2024.09.11.)

12. Farkas, A. (2022). Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével. In *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól* (pp. 55–68). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. http://real.mtak.hu/140260/1/55_68_Farkas.pdf (2024.09.11.)
13. Flanagan, S. (2015). How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students?. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 13(2-3), 162–184. <https://doi.org/10.1921/jpts.v13i2-3.822>
14. Gallagher, K. M. (2011). In search of a theoretical basis for storytelling in education research: story as method. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.552308>
15. Gallo, C. (2016). *The storyteller's secret: from TED speakers to business legends, why some ideas catch on and others don't*. [The Storyteller's Secret by Carmine Gallo.pdf \(archive.org\)](http://www.archive.org/details/TheStorytellersSecretbyCarmineGallo.pdf) (2024.09.16.)
16. Gonda, Zs. (2022). Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében. In Jánk, I., H. Tomesz, T. & Domonkosi, Á. szerk., *A digitális oktatás nyelvi dimenziói: Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból* (pp. 207–216). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. https://real.mtak.hu/155390/1/207_Gonda.pdf (2025.01.06.)
17. Görög, T. (2004). Az oktatási rendszer Skóciában - magyar szemmel. *Iskolakultúra*, 14(5), 114–118. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20058> (2024.10.10.)
18. Heller, G. (2022). Történetmesélő verseny a középiskolákban. *ANYANYELV-PEDAGÓGIA*, 15 (4). pp. 164–165. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=993> (2024.11.13.)
19. Hofman-Bergholm, M. (2022). Storytelling as an Educational Tool in Sustainable Education, *Sustainability* 2022, 14(5), 2946. <https://doi.org/10.3390/su14052946>
20. Huszti, J. (2002). Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In Kárpáti, E. & Szűcs, T. (Eds.), *Iskolakultúra-könyvek* 12. Iskolakultúra, 166–173. <https://vmek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf#page=166> (2024.09.22.)
21. H. Varga, Gy. (2015). A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In Antalné, Sz. Á. (Ed.), *Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 94–111). Eötvös Lóránd Tudományegyetem. <https://core.ac.uk/download/pdf/51327854.pdf> (2024.09.15.)

22. H. Varga, Gy. (2017). A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In Szőke-Milinte, E. (Ed.), *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban* (pp. 9–21). Hungarovox Kiadó.
<https://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatossag-9.pdf#> (2024.09.22.)
23. Jørgensen, K. M. (2018). "Spaces of performance: a storytelling approach to learning in higher education", *The Learning Organization*, 25(6), 410–421. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2017-0104>
24. Ketelle, D. (2017). Introduction to the Special Issue: What Is Storytelling in the Higher Education Classroom? *Storytelling, Self, Society*, 13(2), 143–150.
<https://doi.org/10.13110/storselfsoci.13.2.0143>
25. Kostadinovska-Stojchevska, B. & Popovikj, I. (2019). TEACHER TALKING TIME VS. STUDENT TALKING TIME: MOVING FROM TEACHER-CENTERED CLASSROOM TO LEARNER-CENTERED CLASSROOM. *The International Journal of Applied Language Studies and Culture*, 2(2), 25–31.
<https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>
26. Kovács, B. (2017). Játszva tanulás – a tér hatása az oktatásra, A tanulás helyei: iskolaépítészet. *Szociológiai Szemle*, 28(2), 150–154.
https://szociologia.hu/dynamic/szociologia_2018_02_150_154.pdf (2024.10.06.)
27. Kovács, J. (2015). Célnyelven tanult tantárgyi tartalom értékelése a korai CLIL-ben. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(2), 17–29.
<https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6533> (2024.11.22.)
28. Kuzma, G. (2020). A digitális történetmesélés alternatívái a középiskolában In *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása* (pp. 116–123). Szaktudás Kiadó Ház.
https://btk.ppke.hu/storage/tinymce/uploads/old/uploads/articles/1734918/file/Valtozasok_a_pedagogiaban_tordelt2_WEB.pdf#page=116 (2024.10.19.)
29. Laczkó, M. (2010). Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia. In *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2 sz., 135–147.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/beszed-es-szovegfeldolgozasi-nehezsegek-diagnosztika-es-terapia> (2024.09.14.)
30. Laczkó, M. (2015). A beszéd digitális korunkban pedagógusjelölt hallgatók értékítéleteinek tükrében. *Iskolakultúra*, 25(12), 98–109.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.12.98>

31. Laczkó, M. (2020). A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In *A nyelv perspektívája az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* (pp. 297–310). EKE Líceum Kiadó. <https://real.mtak.hu/119476/> (2025.01.09.)
32. Lanszki, A. (2019). A digitális történetmesélés hatása a tanulók szövegértési és fogalmazási képességére az eltérő didaktikai jellemzők tükrében In *Új kutatások a neveléstudományokban / 2018* (pp. 61–79). ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó. https://real-eod.mtak.hu/11728/1/Uj_kutatasok_a_nevelestudomanyban_2018.pdf#page=61 (2024.09.18.)
33. Lawson, S. N. (2020). Review of *Dancing on Blades: Rare and Exquisite Folktales from the Carpathian Mountains*, by C. Zalka. *Marvels & Tales*, 34(2), 297–299. <https://www.jstor.org/stable/10.13110/marvelstales.34.2.0297> (2024.10.03.)
34. Lengyelné, M. T., Racsó, R. & Szűts, Z. (2021). A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 327–339. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.327.339>
35. McLellan, H. (2006). Digital Storytelling: Bridging Old and New. *Educational Technology*, 46(5), 26–31. <http://www.jstor.org/stable/44429328> (2024.10.07.)
36. Molnár, N. (2024). A tanár-diák tanórai kommunikáció és a krízishelyzet fogalma a hazai és külföldi kutatások tükrében. In *Sallai Éva-émlékkönyv* (pp. 237–250). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8315/> (2025.01.11.)
37. Murányi, S. (2018). A szavaktól a történetekig. *ANYANYELV-PEDAGÓGIA*, 11(3), 1. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.1.2>
38. Murányi, S. (2024). A Narrative Assessment Protocol módszertanának adaptálási lehetőségei a magyar nyelvre. *ANYANYELV-PEDAGÓGIA*, 17(1), 22–42. [10.21030/anyp.2024.1.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2024.1.2) (2025.01.02.)
39. Muzsalyiné, M. H. (2021). A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(09), 101–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34705> (2024.11.23.)
40. Nemzeti Alaptanterv (2020). Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
41. Oláh, F. (2018). A spontán beszéd fejlesztése az interaktív tábla segítségével. *ANYANYELV-PEDAGÓGIA*, 11(3), 50–65. <https://doi.org/10.21030/anyp.2018.3.4>

42. Parrot, C. (2014). On *Telling Tales* and *The Art of Storytelling*. *Storytelling, Self, Society*, 10(2), 258–262. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.10.2.0258>
43. Raátz, J. (2015). A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Antalné, Sz. Á. (Ed.), *Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 71–93). Eötvös Lóránd Tudományegyetem. <https://core.ac.uk/download/pdf/51327854.pdf>
44. Sebestyén, K. & Tomori, T. (2024). Kommunikációs kompetencia és LEGO® eszközök az (anya)nyelvtanításban. In Tomori, T. (Ed.), *A kommunikáció oktatása 16. Innováció a kommunikáció oktatásában* (pp. 89–99). Hungarovox Kiadó. https://www.researchgate.net/publication/381305404_Kommunikacios_kompetencia_es_LEGOR_eszkozok_az_anyanyelvtanitasban (2025.01.09.)
45. Seres, Z., & Makádi, M. (2022). Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája?. *Iskolakultúra*, 32(3), 84–102. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.84>
46. Shannon, G. (1979). Storytelling and the Schools. *The English Journal*, 68(5), 50–51. <https://doi.org/10.2307/815445>
47. Simon, V. (2024). Középiskolás tanulók szaktárgyi szövegértésének mérése az érettségi vizsga tükrében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(2), 49–69. <https://doi.org/10.21549/NTNY.45.2024.2.3>
48. Siavichay-Márquez, A. C. & Guamán-Luna, M. M. (2022). Storytelling to Improve Speaking Skills. *EPISTEME KOINONIA*, 5(9), 105–129. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1665>
49. Szilágyi, L. (2013). Tehetségvizsgálat képi és narratív illusztrációs lehetőségei középiskolában, *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*, 109–136. http://mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Paskune_teljes_kotet.pdf#page=109 (2024.12.03.)
50. Szili, K. & Pékné, S. Cs. (2020). *Differenciált Feladatbank. A beszédpercepció fejlesztését célzó online feladatbank*. Kaposvári Tankerületi Központ. <https://mek.oszk.hu/23100/23127/23127.pdf> (2024.10.26.)
51. Szőke-Milinte, E. (2017). Kommunikációs kompetencia – kommunikációs ismeretek. Egy lehetséges kommunikációelméleti keret. In Szőke-Milinte, E. (Ed.), *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző*

- korcsoportokban* (pp. 22–35). Hungarovox Kiadó. <https://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatossag-9.pdf#> (2025.01.08.)
52. Tomori, T. (2017). Korlátok és lehetőségek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében. In Szőke-Milinte, E. (Ed.), *A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban* (pp. 144–155). Hungarovox Kiadó. <https://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/02/Tudatossag-9.pdf#> (2024.12.29.)
53. Tóthné, P. L. (2012). Online teszt és tudásszintmérés. In *Agria Media 2011: „Az információs társadalom az alkotó tudás társadalmának digitális előtere* (pp. 117–125). Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5952/> (2024.12.12.)
54. Zsiray, B. & Koós, I. (2022). A szövegalkotási képesség fejlesztése Sztorikocka segítségével 9–10 év közötti korosztályban. In Makkos, A. (Ed.), *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés: XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete 2021* (pp. 538–549). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. <https://lib.sze.hu/downloadmanager/index/id/12262/m/11386> (2024.11.30.)

10. Függelék

1.melléklet: Az online tanári kérdőív



Storytelling az anyanyelv-pedagógiában

B *I* U  

Tisztelt Kitöltő!

Erdei Nikolett vagyok, az ELTE végzős angol-magyar tanárszakos hallgatója és mint olyan, most a szakdolgozatom kapcsán kérném az Ön segítségét!

Diplomamunkámban a storytelling módszer anyanyelv-pedagógiai órán történő alkalmazását - vagy éppen annak hiányát - kutatom.

Megkérném a kedves kollégát, hogy amennyiben igazak Önre az alábbiak, úgy egy anonim kitöltéssel segítse pedagógussá válásomat!

Ön:

- középiskolában tanít
- az egyik szakja magyar nyelv és irodalom

Köszönöm!

Hány éve van a pedagógusi pályán? *

- ☐ 0-5 év
- ☐ 5-10 év
- ☐ 10-15 év
- ☐ 15+ év

Milyen típusú iskolában tanít? (Több válasz is lehetséges.) *

- ☐ állami
- ☐ alternatív
- ☐ egyházi
- ☐ magán
- ☐ Egyéb...

Helyileg hol tanít? (Több válasz is lehetséges.) *

- ☐ főváros
- ☐ vidéki nagyváros
- ☐ vidéki kisváros
- ☐ falu
- ☐ online
- ☐ külföld
- ☐ Egyéb...

Mi a másik szakja a magyar nyelv és irodalom mellett, ha van? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ testnevelés
- ☐ angol
- ☐ német
- ☐ spanyol
- ☐ francia
- ☐ olasz
- ☐ japán
- ☐ kínai
- ☐ orosz
- ☐ biológia
- ☐ földrajz
- ☐ kémia
- ☐ fizika
- ☐ történelem
- ☐ digitális kultúra
- ☐ vizuális kultúra
- ☐ magyar mint idegennyelv
- ☐ matematika
- ☐ Egyéb...

Ön szerint általánosságban véve milyenek a tanulók szóbeli készségei? *

	1	2	3	4	5	
Roppant fejletlenek	☐	☐	☐	☐	☐	Feletébb fejlettek

Jellemzően milyen mértékben tartja magabiztosnak a tanulókat szóbeli felelet során? *

	1	2	3	4	5	
Nagyon bizonytalannak	☐	☐	☐	☐	☐	Teljesen magabiztosnak

Ön szerint inkább írásban vagy szóban szeretnek a diákok számot adni tudásukról? *

- ☐ Írásban
- ☐ Szóban

Tud arról, hogy a NAT-ban a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése megjelenik-e? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Amennyiben az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, jelölje, hogy a NAT-ban a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése milyen mértékben van jelen ismeretei szerint!

	1	2	3	4	5	
Épp hogy csak megjelenik	☐	☐	☐	☐	☐	Hatványozottan jelen van

Ismeretei szerint, hogyan jelenik meg a NAT-ban a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztése az anyanyelv-pedagógia tantárgy esetében?

Hosszú szöveges válasz

.....

Feladatának érzi a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztését? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Amennyiben az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, mennyire érzi feladatának a tanulók szóbeli kommunikációs készségeinek a fejlesztését **az anyanyelvi tanórán?**

	1	2	3	4	5	
Egyáltalán nem	☐	☐	☐	☐	☐	Teljes mértékben

Ön fektet kifejezetten hangsúlyt a diákok szóbeli készségeinek fejlesztésére az anyanyelvi órán? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, milyen módszerekkel fejleszti a tanulók szóbeli megnyilvánulását az anyanyelvi órákon? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ feleltetés
- ☐ páros munka
- ☐ csoportmunka
- ☐ tanulói prezentáció
- ☐ történetalkotás
- ☐ képleírás
- ☐ Egyéb...

Ön szerint az anyanyelvi órákon kívüli tantárgyakban helyet tud-e kapni a tanulók szóbeli fejlesztése? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Szokta-e a tanulóit az anyanyelvi tanórán szóban számon kérni? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, milyen gyakran alkalmazza ezt a módszert?

- ☐ minden órán
- ☐ hetente egyszer
- ☐ hetente kétszer
- ☐ kéthetente
- ☐ havonta
- ☐ félévente
- ☐ évente
- ☐ Egyéb...

Emellett milyen formában kéri szóban számon a tanulókat? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ egyénileg
- ☐ párban
- ☐ csoportosan
- ☐ Egyéb...

Amennyiben szokott szóbeli számonkérést alkalmazni, hogyan értékeli a tanulók szóbeli feleleteit? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ írásban
- ☐ szóban
- ☐ tanulói társértékeléssel
- ☐ osztályzattal
- ☐ Egyéb...

Amennyiben szokott szóbeli számonkérést alkalmazni, milyen szempontok mentén értékeli a tanulók szóbeli feleleteit? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ tananyag ismerete
- ☐ szóbeli kifejezőképesség
- ☐ magabiztosság
- ☐ előadásmód
- ☐ Egyéb...

Szokott-e biztosítani gyakorlási lehetőséget a tanulóinak a szóbeli számonkérés **előtt**?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, milyen módszerekkel **gyakoroltatja** a szóbeli felelést az anyanyelvi órán? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ feleltetés
- ☐ páros munka
- ☐ csoportmunka
- ☐ tanulói prezentáció
- ☐ történetalkotás
- ☐ képleírás
- ☐ Egyéb...

Hallott-e már a storytelling szóbeli készségfejlesztő módszeréről? *

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, alkalmazza-e a tanóráin?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha az előző kérdésre 'Igen'-nel felelt, miért és hogyan alkalmazza?

Hosszú szöveges válasz
.....

Köszönöm válaszait! Ha bármilyen észrevétele/ kérdése lenne, azt kérem ossza meg itt!

Rövid szöveges válasz
.....